Posodobitve pouka v gimnazijski praksi

ANGLEŠČINA

mag. Vineta Eržen
dr. Meta Grosman
dr. Karmen Pižorn
dr. Melita Kukovec
Blanka Klobučar
mag. Alenka Budihna
Tatjana Shrestha
Tanja Kovač Flisar
mag. Bernarda Leva

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi

Angleščina

Uredila:	mag. Vineta Eržen
Avtorice:	mag. Vineta Eržen, dr. Meta Grosman, dr. Karmen Pižorn, dr. Melita Kukovec, Blanka Klobučar, mag. Alenka Budihna, Tatjana Shrestha, Tanja Kovač Flisar, mag. Bernarda Leva
Strokovni pregled:	dr. Mirko Mrčela, Volodja Mitko Šišković
Jezikovni pregled:	Tine Logar
Izdal in založil:	Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: mag.	Gregor Mohorčič
Urednica zbirke:	Alenka Štrukelj
Oblikovanje:	Irena Hlede
Postavitev in tisk:	Tiskarna Present d.o.o.
Naklada:	500 izvodov

Prva izdaja, prvi natis

Ljubljana, 2010

Publikacija je brezplačna.

Zahvaljujemo se Slovenskemu etnografskemu muzeju za uporabo slikovnega gradiva, ki smo ga uporabili za grafično opremo publikacije.

Zbirka knjig Posodobitve pouka v gimnazijski praksi je nastala v okviru aktivnosti Razvoj didaktičnih gradiv projekta Posodobitev kurikularnega procesa v osnovni šoli in gimnaziji, ki sta jo vodili dr. Amalija Žakelj, vodja aktivnosti in mag. Marjeta Borštner, namestnica.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

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 kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije, razen delov, kjer je to posebej označeno.

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

37.091.3:811.111(082)
37.091.214:811.111(082)

POSODOBITVE pouka v gimnazijski praksi. Angleščina / Vineta Eržen ... [et al.] ; [uredila Vineta Eržen]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2011

ISBN 978-961-234-931-8
1. Eržen, Vineta
254621952

VSEBINA

PREDGOVOR 7

UVOD *(Vineta Eržen)* 9

1 NOVOSTI V POSODOBLJENEM UČNEM NAČRTU 13

1.1 Plurilingvalnost in posredovanje (mediacija) *(Meta Grosman)* 15
1.1.1 Plurilingvalnost kot osebna večjezičnost 16
1.1.2 Posredovanje – mediacija 19
1.1.3 Viri 23

1.2 Standardi in pričakovani dosežki v učnih načrtih za angleščino *(Karmen Pižorn)* 25
1.2.1 Kako do jezikovnih standardov oziroma pričakovanih dosežkov? 25
1.2.1.1 Potrebe 25
1.2.1.2 Cilji 28
1.2.1.3 Pričakovani dosežki oziroma standardi (jezikovnega znanja in zmožnosti) 29
1.2.2 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) 31
1.2.2.1 SEJO-ravni in opisniki 32
1.2.2.2 Smernice razvijanja opisnikov posameznih jezikovnih (referenčnih) ravni (A1–C2) 33
1.2.2.3 Metodologija oblikovanja lestvic 34
1.2.2.4 Značilnosti posameznih ravni (A1–C2) 36
1.2.2.5 Uporaba SEJO (ravni in opisnikov) v Evropi in Svetu 36
1.2.3 Proces nastajanja pričakovanih dosežkov oz. standardov v učnih načrtih za angleščino 38
1.2.3.1 Analiza potreb in določanje jezikovnega znanja in zmožnosti učencev 38
1.2.3.2 Oblikovanje standardov oziroma pričakovanih dosežkov za vrednotenje jezikovnih zmožnosti in njihova prilagoditev na SEJO 45
1.2.3.3 Oblikovanje standardov za vrednotenje medkulturne zmožnosti 50
1.2.4 Sklep 51
1.2.5 Viri in literatura 51

1.3 S samovrednotenjem znanja do večje kakovosti pouka *(Melita Kukovec)* 57
1.3.1 Uvod 57
1.3.2 Vrednotenje znanja in učni cilji 57
1.3.2.1 Vrednotenje in ocenjevanje 58
1.3.3 Samovrednotenje in samoocenjevanje 61
1.3.3.1 Samovrednotenje kot sestavina formativnega ocenjevanja znanja 62
1.3.3.2 Alternativni pristopi k ocenjevanju in vrednotenju znanja 63
1.3.4 Razlogi za samovrednotenje znanja 65
1.3.5 Problemi – ovire na poti samovrednotenja 65
1.3.6 Primeri samovrednotenja 66
1.3.7 Sklep 69
1.3.8 Viri 71

1.4 Posodabljanje pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine *(Vineta Eržen)* 74
1.4.1 Uvod 74
1.4.2 Preverjanje in ocenjevanje v skladu s cilji pouka in potrebami učencev angleščine 75
1.4.2.1 Vpliv preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja na učenje in pouk 76
1.4.2.2 Usklajevanje procesov preverjanja in ocenjevanja s poučevanjem in učenjem 76
1.4.3 Komunikacijski pristop k učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju ... 81
1.4.3.1 Značinosti komunikacijskega pristopa k preverjanju in ocenjevanju znanja 82
1.4.3.2 Koncepti dejavnosti – od vaje do komunikacijske dejavnosti 83
1.4.3.3 Načrtovanje nalog, dejavnosti in vprašanj za učenje, preverjanje in ocenjevanje 84
1.4.3.4 Vpliv nalog in dejavnosti na rezultate preverjanja in ocenjevanja 85
1.4.4 Sklep 86
1.4.5 Viri 86
1.4.6 Priloge 89

2 PRIMERI UVAJANJA NOVOSTI V PRAKSI 93

2.1 Izbirnost pri ustnem ocenjevanju v okviru medpredmetne povezave *(Blanka Klobučar)* 95
2.1.1 Uvod 95
2.1.2 Načrtovanje učnega procesa 95
2.1.2.1 Tematsko področje 96
2.1.2.2 Jezikovna znanja in pragmatične zmožnosti 96
2.1.2.3 Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti ter procesnih, afektivnih in vzgojnih ciljev 97
2.1.2.4 Ključne kompetence 97
2.1.2.5 Sodelovanje z drugimi učitelji in institucijami 98
2.1.3 Opis učnega procesa 100
2.1.3.1 Priprava na projekt 100
2.1.3.2 Dejavnosti in izdelki dijakov 100
2.1.3.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja – koncept izbirnosti pri ustnem ocenjevanju 101
2.1.4 Opisni kriteriji za posamezne dejavnosti ustnega ocenjevanja znanja 105
2.1.4.1 Kriteriji z opisniki – priprava in izvedba ankete ter predstavitev izsledkov ankete 105
2.1.4.2 Kriteriji z opisniki – reklamni oglas za prostočasno dejavnost 108
2.1.4.3 Kriteriji z opisniki – predstavitev hipotez in posredovanje vsebine intervjuja 111
2.1.4.4 Kriteriji z opisniki – povzemanje bistva angleškega besedila v angleščini..... 114
2.1.4.5 Kriteriji z opisniki – pogovor na temo preživljanja prostega časa 118
2.1.5 Evalvacija 119
2.1.6 Viri in literatura 119

2.2 Film kot podlaga za medpredmetno povezavo *(Alenka Budihna)* 141
2.2.1 Uvod 141

2.2.2 Načrtovanje učnega procesa 142
2.2.2.1 Opis posameznih korakov projekta 143
2.2.3 Opis učnega procesa 144
2.2.3.1 Izpeljava učnega procesa 144
2.2.3.2 Ocenjevanje 145
2.2.4 Učni listi 149
2.2.5 Sklep 156
2.2.6 Viri in literatura 156

2.3 Obravnava daljšega izvirnega književnega dela pri pouku angleščine *(Tatjana Shrestha)* 166
2.3.1 Uvod 166
2.3.2 Načrtovanje pouka 168
2.3.2.1 Izbor besedil 168
2.3.2.2 Cilji obravnave daljšega knjižnega dela 169
2.3.2.3 Pričakovani dosežki dijakov 170
2.3.2.4 Načrtovanje izvedbe pouka 171
2.3.2.5 Aktivna vloga dijakov pri pouku 172
2.3.2.6 Snovanje vprašanj in nalog 172
2.3.2.7 Ocenjevanje 173
2.3.2.8 Samovrednotenje 174
2.3.3 Izvedba obravnave dveh književnih del 175
2.3.3.1 Prvi letnik: obravnava romana »Lola Rose« 176
2.3.3.2 Četrti letnik: obravnava romana »The Catcher in the Rye« 182
2.3.4 Refleksija 186
2.3.5 Viri in literatura 187

2.4. Književno delo kot podlaga za medpredmetno povezavo *(Tanja Kovač Flisar)* 199
2.4.1 Uvod 199
2.4.2 Načrtovanje učnega procesa 200
2.4.3 Opis učnega procesa 200
2.4.3.1 Izpeljava učnega procesa 201
2.4.3.2 Dejavnosti dijakov 202
2.4.4 Učni listi 203
2.4.5 Izdelki dijakov 209
2.4.6 Sklep 209
2.4.7 Viri in literatura 209

2.5 Medpredmetna povezava angleščine s filozofijo *(Bernarda Leva)* 214
2.5.1 Uvod 214
2.5.2 Načrtovanje učnega procesa 214
2.5.2.1 Cilji 215
2.5.2.2 Ključne kompetence 216
2.5.3 Opis učnega procesa 217
2.5.3.1 Film kot izhodišče za delavnico 217
2.5.3.2 Dejavnosti dijakov 219
2.5.3.3 Pričakovani dosežki 219
2.5.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja 220
2.5.4.1 Kazalniki kakovostnega ocenjevanja 221

2.5.5 Sklep 222
2.5.6 Viri in literatura 222

LEGENDA:

Dovoljeno kopiranje in reproduciranje gradiv za potrebe pouka.

Predgovor

Publikacija *Posodobitve pri pouku angleščine v gimnazijski praksi* je prispevek predmetne razvojne skupine za angleščino na Zavodu RS za šolstvo in mentorskih učiteljev angleščine k uresničevanju ciljev, načrtovanih v okviru projekta *Posodobitev gimnazije* v obdobju 2008–2010.

Pri svojem delu smo izhajali iz skupnih načel posodabljanja in ciljev projekta, splošnih smernic sodobnega pouka tujih jezikov in *Skupnega evropskega okvira za jezike* (2001) ter iz pričakovanj in predlogov učiteljev praktikov. Ker je učni načrt za angleščino že v okviru kurikularne prenove v devetdesetih letih zasledoval smernice (osnutkov) *Skupnega evropskega okvira za jezike*, so posodobitve logično nadaljevanje že začrtane poti. Cilji takratne prenove, ki so predstavljeni v publikaciji *Angleščina – prenovi na pot* (2000), so zato še vedno živi in aktualni.

Prispevki so združeni v dve poglavji: v prvem delu bo bralec dobil vpogled v nekatera teoretična izhodišča in strokovne razlage za posodobitve in novosti, ki jih prinaša učni načrt[1], v drugem delu pa bo tako predstavljene novosti spoznaval ali prepoznaval v primerih iz prakse.

Avtorice smo želele predstaviti možnosti za uresničevanje ciljev posodobljenega učnega načrta v realnih okoliščinah pouka angleščine na različnih srednjih šolah in gimnazijah v Sloveniji. Upamo, da bodo naši prispevki zanimivi za vse, ki jih boste prebrali.

Avtorice

[1] *Besedilo učnega načrta dostopno na spletnem naslovu http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf*

Uvod

Vineta Eržen

Posodobitve učnega načrta za angleščino

Predmetna komisija za posodabljanje učnih načrtov za predmet angleščina je pri pripravi predloga posodobljenega dokumenta sledila smernicam Komisije za posodabljanje učnih načrtov. Hkrati je poskušala učni načrt tako vsebinsko kot metodološko čim bolj približati *Skupnemu evropskemu okviru za jezike* (2001).

V posodobljenem Učnem načrtu za gimnazije (2008) so ohranjeni vsi cilji in vsebine predhodnega dokumenta (1998), pri čemer so nekateri prerazporejeni in/ali podrobneje opisani. Med posodobitve na področju ciljev sodi posredovanje ali mediacija kot oblika sporazumevalne oz. jezikovne dejavnosti, ki je dodana zaradi potrebe po osnovnem usposabljanju za veščine, ki jih drugi cilji ne pokrivajo sistematično, hkrati pa bo tako učni načrt tudi na makroravni bolje usklajen s Skupnim evropskim okvirom za jezike (2001).

Novost v posodobljenem učnem načrtu so določene sestavine ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja. Poglavja Vrednotenje, Didaktična priporočila in Medpredmetne povezave vsebujejo priporočila za način vključevanja področja kompetenc v pouk angleščine. Novost prinaša tudi poglavje Pričakovani dosežki, predvsem metodološko in v smislu usklajevanja z ravnmi v Skupnem evropskem okviru za jezike.

Posodobljeno je poglavje Vrednotenje, ki se tesno povezuje s poglavjem Pričakovani dosežki, ki naj bi bili učiteljem v pomoč pri preverjanju in ocenjevanju. Na vseh ravneh, tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, je poudarjen vidik procesnosti. Predlagani so sodobnejši načini in oblike ocenjevanja in predvsem spodbujanje samovrednotenja dijakov s pomočjo jezikovnih map/portfolia, ocenjevalnih lestvic itd.

Opisane posodobitve učnega načrta smo najprej preizkušali v praksi in svoje izkušnje izmenjali z učitelji na strokovnih srečanjih. V nadaljevanju smo se odločili, da nekatere izkušnje in spoznanja tudi zapišemo in spodbudimo nadaljnjo izmenjavo primerov dobre prakse. V središče pozornosti publikacije *Posodobitve pri pouku angleščine v gimnazijski praksi* smo postavili vlogo in pomen večjezične izobrazbe, ki je osnova za razumevanje vseh drugih konceptov – od jezikovnega posredovanja, sporočanja in sprejemanja sporočil do koncepta različnih ravni obvladovanja jezikov za razne namene. Hkrati smo iskali odgovore na nekatera temeljna vprašanja:

Kaj pomeni 'znati' angleščino in tuje jezike v času, v katerem živimo in v katerem bodo živeli naši učenci?

So cilji pouka in pričakovani dosežki v učnem načrtu smiselni in uresničljivi?

Kako bi učencem omogočili različne poti k uspešnemu doseganju zastavljenih ciljev? *Kako ugotavljati dejanski napredek in opisati raznovrstne dosežke učencev oz. dijakov?*

Zavedamo se, da so to že večkrat postavljena vprašanja in da so odgovori na nekatera od njih že znani. Ne glede na to pa menimo, da je na 'stara' vprašanja smiselno

iskati nove odgovore – z drugačnimi razlagami in z drugih vidikov. Prav zato pričakujemo, da bodo v naših prispevkih nekateri učitelji prepoznali že preizkušeno prakso, hkrati pa upamo, da bodo odkrili tudi kaj novega.

Povzetki vsebine prispevkov

Prispevek *'Plurilingvanost' in posredovanje (mediacija)* dr. Mete Grosman opredeljuje pojma 'plurilingvalnost' oz. osebno večjezičnost in jezikovno posredovanje kot temeljni sestavini razvite medkulturne zmožnosti. Glede na to, da sta koncepta vgrajena tudi v posodobljeni učni načrt za angleščino, avtorica poudarja pomen temeljitega poznavanja obeh osnovnih in (razmeroma) novih konceptov za njuno uspešno uresničevanje v praksi. Pri predstavitvi novih pojmovanj 'plurilingvalnosti' in 'posredovanja' avtorica izhaja iz priporočil za jezikovno politiko z naslovom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment* (Council of Europe 2001).

Novosti učnega načrta za angleščino, ki so povezane s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom, predstavi tudi dr. Karmen Pižorn v prispevku *Standardi oz. pričakovani dosežki v učnih načrtih za angleščino.* Avtorica opiše proces nastajanja pričakovanih dosežkov oz. standardov v učnih načrtih za angleščino, in sicer metodo oblikovanja lestvic, značilnosti posamezih ravni in njihovo uporabo v Evropi in svetu. Avtorica se zavzema za usposabljanje učencev za lastno vrednotenje dosežkov in predvsem za kriterijsko preverjanje in ocenjevanje, ki ga omogočajo opisi pričakovanih dosežkov. Kriterijski pristop omogoča dvig ravni razumevanja znanja kot kompleksnega cilja, ki ga ni mogoče opisati s točkami, odstotki oziroma ocenami.

Dr. Melita Kukovec v prispevku *S samovrednotenjem znanja do večje kakovosti pouka* obrazloži medsebojno povezanost in pomensko prepletenost pojmov ocenjevanje, vrednotenje, samovrednotenje in samoocenjevanje. Avtorica utemeljuje pomen ustvarjanja kulture za samovrednotenje kot pomemben korak pri zagotavljanju kakovosti v izobraževanju, saj omogoča oblikovanje različnih pogledov vseh v proces vključenih dejavnikov. Opiše oz. predstavi primere samovrednotenja iz lastne pedagoške prakse pri delu s študenti na univerzi in tudi iz srednješolske in osnovnošolske prakse, pri čemer poudari pomen in vlogo *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* in iz njega izhajajočega projekta *Jezikovne mape učenčevih dosežkov.*

V prispevku *Posodabljanje pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine* mag. Vineta Eržen poudarja vpliv, ki ga imata preverjanje in ocenjevanje na uspešno učenje, in predlaga sočasno in usklajeno posodabljanje ciljev pouka angleščine in pristopov k preverjanju in ocenjevanju doseženega znanja. Avtorica predstavi argumente za sprejemanje novih, drugačnih pristopov k preverjanju in ocenjevanju in se zavzema za utrditev njihove veljave v kurikulu. Predstavljeni argumenti izhajajo iz primerov iz prakse in ugotovitev raziskav, katerih cilj je iskanje modelov preverjanja in ocenjevanja, ki so tesneje in bolj načrtno povezani s procesi učenja. Takšno usmeritev omogoča tudi *Učni načrt* (2008), ki spodbuja pouk angleščine, ki je v skladu z osebno medjezikovno in medkulturno izkušnjo ter osebnimi cilji dijaka.

Blanka Klobučar v prispevku *Izbirnost pri ustnem ocenjevanju, načrtovanem v okviru medpredmetne povezave* predstavi koncept izbirnosti pri ustnem ocenjevanju v

prvem letniku gimnazije. Avtorica opiše proces načrtovanja in izvedbe pouka, ki dijakom občasno omogoča določeno mero izbirnosti tako ciljev in dejavnosti kot tudi načina izražanja doseženih ciljev. Kot prednost takšega načina dela avtorica navaja spodbujanje aktivne vloge dijakov pri odločanju o učnih ciljih in posledično večjo notranjo motivacijo za učenje ter soodgovornost posameznika za doseženi napredek oz. rezultat. Učni proces je, v okviru široko zasnovane medpredmetne povezave, ilustriran s primeri nalog oz. dejavnosti in ustreznih opisnih kriterijev za preverjanje in ocenjevanje, primeri učiteljeve povratne informacije ter primeri izdelkov dijakov, ki jih lahko spoznavamo od osnutka do njihove končne oblike. Besedilo prinaša tudi refleksije dijakov in vtise učiteljev o opravljenem delu.

Primer medpredmetnega načrtovanja in izvedbe pouka predstavi tudi mag. Alenka Budihna v prispevku *Film kot podlaga za medpredmetno povezavo.* Prispevek je posvečen uporabi filma kot alternativi pisanemu besedilu pri pouku angleščine v okviru medpredmetne povezave v prvem letniku gimnazije. Avtorica iz različnih perspektiv predstavi možnosti razvijanja kritičnega mišljenja v okviru projekta, temelječega na filmu, ki si ga dijaki ogledajo v angleščini. Medpredmetno načrtovane dejavnosti vključujejo kritično analizo in vrednotenje ogledanega filma in ustvarjanje novih medijskih vsebin in žanrov v angleščini in/ali slovenščini. Dijaki npr. napišejo pesem o filmu, predstavijo filmsko govorico v stripu, izvedejo intervju z režiserjem itn. Medpredmetni pristop omogoča avtentično učno okolje, spodbuja kompleksnejše dosežke, možnost timskega dela in vzajemnega učenja učiteljev in dijakov.

Tatjana Shrestha s prispevkom *Obravnava daljšega izvirnega književnega dela pri pouku angleščine* utemeljuje pomen sistematičnega in postopnega vključevanja leposlovnih besedil v obdobju od prvega do četrtega letnika – kot protiutež poljudnoznanstvenim besedilom, ki pri pouku tujega jezika prevladujejo. Zaradi obsežnosti besedila, večplastnosti vsebine ter različnih tem so dobra podlaga za dejavnosti, s katerimi dijaki razvijajo sporazumevalne in medkulturne zmožnosti, vrednote in stališča. V pouk vnašajo drugačnost učnega gradiva, jezika, možnosti za razvijanje različnih učnih stilov, predvsem pa obsežno 'snov' za komunikacijo, ki presega pripravo na maturo. Avtorica predstavi primere načrtovanih in izvedenih dejavnosti za doseganje kompleksnejših znanj na različnih taksonomskih ravneh ter primere samovrednotenja in refleksije dijakov, s katero pridobi povratno informacijo o razmerju med novopridobljenim znanjem, ki se ga dijaki zavedajo, in tistim, ki ga je predvidevala v pričakovanih dosežkih.

Tanja Kovač Flisar v besedilu *Medpredmetna povezava med angleščino, psihologijo, matematiko in filozofijo na podlagi književnega dela* predstavi proces medpredmetnega načrtovanja in timsko zasnovane izvedbe pouka angleščine. Avtorica obrazloži smiselnost in pomen sistematičnega prepletanja vzgojno-izobraževalnih prispevkov različnih predmetnih področij, saj omogoča bolj celostno in globlje razumevanje tematike romana, ki ga v tem primeru berejo dijaki v tretjem oz. četrtem letniku gimnazije. Dokazuje, da dijakovo globlje razumevanje literarnega besedila krepi njegovo medosebno, medkulturno in družbeno kompetenco – omogoča spoznavanje lastnih občutkov in čustev, spoštovanje drugosti in drugačnosti ter preseganje stereotipov in predsodkov. Avtorica predstavi primere dejavnosti na višjih taksonomskih ravneh in dokazuje, da je cilje učnega načrta mogoče dosegati na različne načine po različnih poteh. Prispevka bodo veseli tudi učitelji, ki dijake pripravljajo na maturo.

Za razliko od že opisanih projektno ali drugače zasnovanih medpredmetnih povezav v okviru rednih učnih ur mag. Bernarda Leva, avtorica prispevka *Medpredmetna povezava angleščine s filozofijo v delavnici Moj prispevek k humanizaciji odnosov v družbi*, predstavi dejavnosti projekta šole. Avtorica se osredotoči na predstavitev deleža, ki ga je k uresničevanju ciljev t. i. *dneva odprtih vrat* prispevala angleščina. Utemeljuje pomen aktivne vloge dijakov pri izbiri teme, o kateri želijo razmišljati oz. razpravljati in ki jih hkrati motivira za učenje angleščine. Predlagana prečna tema '*mladi in svet, v katerem živimo'* je izziv za dijake in učitelje. Avtorica predstavi učno pot in izkušnjo dijaka in (učno) pot učitelja, ki v pouk sistematično vključuje in raziskuje 'novosti'. Obe poti sklene refleksija dijakov in učiteljev, ki prinaša nova spoznanja in nove izzive za vse sodelujoče. Prispevek bogati široka perspektiva učiteljice in dijakov različnih letnikov gimnazijskega in srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja.

Gradiva iz prakse v drugem delu publikacije vključujejo primere osnutkov pisnih izdelkov dijakov 1., 2., 3. in 4. letnika gimnazije. Primeri odslikavajo korake v procesu učenja, ki poleg drugih pokazateljev ravni dosežkov, vsebujejo značilna odstopanja od pričakovanih dosežkov oz. t.i. 'napake', ki so v nekaterih primerih označene (npr. na straneh 188 in 195), v drugih ne (npr. na straneh 159-163 in 210-212). V nekaterih primerih spoznavamo tudi celoten proces izboljševanja izdelkov na podlagi učiteljeve povratne informacije (npr. na straneh 121-123 in 132-135). V teh primerih je možno opazovati razliko med prvim in drugim osnutkom besedila oz. doseženi napredek dijaka ali skupine dijakov. Namen vključitve omenjenih gradiv je spodbuditi razpravo o vrstah učiteljeve povratne informacije in o njenem vplivu na učenje.

To bo tudi ena od tem, ki jih bomo raziskovali v okviru projekta Posodobitev kurikularnega procesa v osnovnih in srednjih šolah v obdobju 2010-2013. Obstoječa gradiva bodo zato izhodišče za razvojno delo z učitelji in načrtovanje novih didaktičnih gradiv, ki bodo osredotočena na preverjanje in ocenjevanje v skladu s cilji in standardi oz. pričakovanimi dosežki v posodobljenem učnem načrtu.

Zahvala

Zahvaljujemo se učiteljem in dijakom, ki so s svojimi prispevki (refleksijami, izdelki) omogočili predstavitev kar se da avtentične podobe pouka angleščine v gimnazijskem programu. Hkrati pa bi se radi zahvalili tudi vsem avtorjem, recenzentom in sodelavcem v projektu z Zavoda RS za šolstvo za strokovno in tehnično podporo.

Novosti v posodobljenem učnem načrtu

1.1 Plurilingvalnost in posredovanje (mediacija)

Meta Grosman

Mednarodna spoznanja o pomenu znanja jezikov za uspešno osebno in družbeno delovanje že več desetletij spodbujajo razna prizadevanja, da bi z učinkovitim poukom tujih in drugih jezikov pospešili čim bolj razširjeno znanje jezikov. V Evropi so zato ustanovili vrsto teles, ki se ukvarjajo z jezikovno politiko, leta 2007 je Evropska komisija imenovala Leonarda Orbana za posebnega komisarja za večjezičnost. Za uporabno večjezičnost in medkulturno sporazumevanje si prizadevajo tudi telesa Unesca. V zadnjih dveh desetletjih so prizadevanja teh teles obrodila številne študije in priporočila, ki jih v vseh državah poskušajo uporabiti za načrtovanje jezikovnega pouka. V Evropi je bila v letu jezikov 2001 natisnjena dokončna angleška različica priporočil za jezikovno politiko z naslovom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment* (Council of Europe 2001). V naši nadaljnji obravnavi bomo ta dokument, ki še vedno čaka na slovenski prevod, imenovali kratko kar Evropski okvir. To besedilo je rezultat nadgradnje prve različice, ki jo je Svet Evrope objavil kot osnutek leta 1996: *Common European Framework of reference for language learning and teaching, Draft 1 of a Framework proposal.*

Evropski okvir (2001) prinaša novo pojmovanje temeljnega koncepta večjezičnosti z uvedbo razločevanja med družbeno/geografsko večjezičnostjo in večjezičnostjo posameznika na osebni ravni (v ang. *plurilingualism*).[2] Osnutek (*Draft 1*) iz leta 1996 še ni vseboval tega novega koncepta. Medtem ko za družbeno/geografsko večjezičnost angleška različica ohranja staro oznako *multilingualism,* ki s to novo definicijo pomeni soobstoj več jezikov na določeni lokaciji, npr. v posamezni družbi in njenih šolah, se pravi družbeno večjezičnost, uvaja za različne možnosti posameznikove oz. osebne večjezičnosti oznako *pluriligualism. Z*a to bomo v nadaljevanju uporabljali oznako 'osebna večjezičnost', čeprav so zanjo v slovenščini poskušali uvesti tudi oznako 'raznojezičnost'. Nemška različica Evropskega okvira za nov koncept osebne večjezičnosti uporablja oznako *Mehrsprachigkeit,* medtem ko za družbeno večjezičnost uporablja oznako *Vielsprachigkeit.* Razločevanje obeh oblik dvojezičnosti pa ni dosledno izpeljano v vseh priporočilih za jezikovno politiko, saj Evropska komisija večkrat razpravlja o večjezičnosti (in uporablja zanjo oznako *multilingualism)*, brez uvajanja razlike med posebno osebno in družbeno večjezičnostjo, zato je tudi uradni naziv g. Orbana *'comissioner of multilingualism'.* Razlikovanje med obema oblikama večjezičnosti pa je pomembno, saj osebna večjezičnost predstavlja krovni koncept Evropskega okvirja in osnovo za razumevanje vseh drugih konceptov, tudi koncepta jezikovnega posredovanja/mediacije (v ang. *mediation)*, ki ga kot posredovalne dejavnosti vsebuje že prvi osnutek (*Draft,* 1996: 30).

Evropski okvir je od leta prve objave 2001 do danes postal eden izmed mednarodno najbolj pomembnih jezikovnopolitičnih dokumentov. Preveden je v več kot trideset jezikov, med drugim tudi v kitajščino, japonščino in številne druge jezike, evropska jezikovna telesa pa ga priporočajo kot izhodišče za sprejemanje nacio-

[2] *Marko Stabej (2008) za 'osebno večjezičnost' uporablja tudi oznako 'zmožnostna večjezičnost'.*

nalnih jezikovnih politik in načrtovanje jezikovnega pouka. Številni mednarodni učbeniki za pouk angleščine navajajo, da so skladni s tem dokumentom ali omogočajo poučevanje na njegovi osnovi. Nanj se na več mestih sklicuje tudi *Učni načrt* za gimnazije za angleščino, ki ga je leta 2008 na svoji 110. seji potrdil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Zato nas bo zanimalo, kakšna so nova pojmovanja 'plurilingvizma' in 'posredovanja' v Evropskem okviru in kako so vključena v naš učni načrt. Kako te koncepte poznamo in razumemo? To se zdi pomembno tako za njihovo udejanjanje in naravnanost pouka kot tudi za vse razmišljanje doma in v širšem evropskem kontekstu. Najprej moramo pogledati, kako Evropski okvir predstavlja novi koncept osebne večjezičnosti.

1.1.1 Plurilingvalnost kot osebna večjezičnost

Na strani 4 angleške različice Evropskega okvira beremo naslednji odgovor na vprašanje: »Kaj je 'plurilingvalnost'?«:

> »Večjezičnost/plurilingvalnost se razlikuje od večjezičnosti/multilingvalizma, ki je obvladovanje več jezikov ali sobivanje več jezikov v neki družbi ... Večjezičnost/plurilingvalnost gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih okoljih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih mentalnih predalčkih (v ang. *strictly separated mental compartments,* v nem. *strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen)*, pač pa gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in delujejo medsebojno. V različnih okoliščinah lahko za doseganje učinkovitega sporazumevanja z določenim sogovorcem človek gibljivo uporabi različne dele te zmožnosti. Partnerja lahko npr. preklopita iz enega jezika ali dialekta v drugega in pri tem uporabljata sposobnost, da se izražata v enem jeziku in razumeta drugega; posameznik lahko uporabi več jezikov, da bi opomenil besedilo, ki je napisano ali govorjeno v prej 'neznanem' jeziku, s prepoznavanjem na novo uporabljenih besed iz skupnega mednarodnega zaklada ...« [3]

V poznejšem jezikovnem dokumentu Svet Evrope (Council of Europe, 2006: 6) posveča posebno pozornost razvoju »osebnega večjezičnega (v ang. *plurilingual)* repertoarja« skozi daljše časovno/razvojno obdobje posameznika in ga opredeli kot »različne jezike in vrste jezikov na različnih ravneh obvladovanja z vključevanjem različnih oblik zmožnosti (kompetence)«. Poudarja, da je tak oseben repertoar dinamičen, njegova sestavljenost se spreminja skozi vse posameznikovo življenje. Za doseganje tega cilja Svet Evrope spodbuja ozaveščenost o naslednjih stvareh:

[3] *V svoji obravnavi evropske jezikovne politike Beatens Beardsmore (2009: 197) opozarja na dosledno uporabo oznake plurilingualism v vseh jezikovnih dokumentih Sveta Evrope, medtem ko Evropska komisija v svojih dokumentih še vedno uporablja oznako multilingualism za vse oblike večjezičnosti.*

- »zakaj in kako se posameznik uči izbranega jezika,
- ozaveščenost in sposobnost za uporabo prenosljivih jezikovnih spretnosti pri učenju jezikov,
- spoštovanje večjezičnosti drugih in vrednote jezikov in njihovih različic ne glede na njihov družbeni status,
- spoštovanje kultur, ki so utelešene v jezikih, in kulturnih identitet drugih,
- sposobnost zaznati in posredovati v razmerjih, ki obstojajo med jeziki in kulturami,
- globalno integriran pristop k jezikovni izobrazbi v učnih načrtih.« (prav tam, 5)

Pomen dejavnejšega prizadevanja za večjezičnost poudarja tudi najnovejša resolucija Sveta Evrope o strategiji za večjezičnost (Council of Europe, 2006 in 2008).

Evropski okvir (2001: 5) pa izrecno opozarja na pomen predstavljenega razločevanja med obema predlaganima oblikama večjezičnosti za pouk tujih jezikov:

> *»Iz take perspektive se bistveno spremeni cilj jezikovnega izobraževanja. Ne razumemo ga več preprosto kot doseganje ločenega obvladovanja enega, dveh ali celo treh jezikov, po vzoru 'idealnega rojenega govorca'. Namesto tega je cilj razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoj prostor vse jezikovne sposobnosti.«*

Najnovejša izhodišča za tako kompleksno zasnovano politiko jezikovnega izobraževanja, ki bi povezovalo več jezikov, je Oddelek za jezikovno politiko *(The Language Policy Division)* predstavil v gradivih za medvladno posvetovanje z naslovom *Languages of Schooling and the right to plurilingual and intercultural education* (Jeziki šolanja/Učni jeziki in pravica do večjezične in medkulturne izobrazbe. Prim. Beacco in drugi, 2009) junija 2009. Uvodni del dokumenta *Plurilingual and intercultural education as a project* poudarja večjezično in medkulturno izobraževanje in prinaša časovno jasnejšo opredelitev osebne večjezične zmožnosti (kompetence):

> *»Večjezična/plurilingvalna zmožnost je sposobnost zaporedno usvajati in uporabljati (v ang. successively acquire and use, str. 8) različne zmožnosti v različnih jezikih, na različnih ravneh obvladovanja in za različne namene (funkcije). Osrednji cilj večjezične izobrazbe je razviti tako zmožnost.«*

Če 'zaporedno usvajanje in uporabo' razumemo časovno kot prilagajanje poznejšim potrebam in okoliščinam posameznikov, so samoumevne tudi različne ravni obvladovanja za razne namene, pri tem pa ni več prisotno sklicevanje na sočasno obvladovanje več jezikov. Tej opredelitvi neposredno sledi opis medkulturne zmožnosti kot osnove za razumevanje med ljudmi.

Za načrtovalce jezikovne politike se odpira vprašanje, kako načrtovati zaželeno osebno večjezičnost, vendar nam Evropski okvir ne omogoča oprijemljivega odgovora. Namesto tega že v uvodnem besedilu (Council of Europe, 2001: 5) priznava, da bo treba polni pomen tega koncepta še dodelati, da bi postal prenosljiv v prakso. Tudi poznejše obravnave plurilingvalizma oz. osebne večjezičnosti na straneh 43 in 168 do 169 ne prinesejo pojasnil o tem, kako naj bi bila taka osebna

večjezičnost sestavljena, iz kakšnih prvin posameznih jezikov, na kakšnih ravneh rabe, s kakšno stopnjo posameznih zmožnosti in s kakšnimi razmerji med jeziki, ali kako naj bi posameznik črpal iz 'repertoarja' tako sestavljene večjezične zmožnosti oz. jo uporabljal za sporazumevanje. Brez odgovorov na vsa ta vprašanja in brez možnosti oprijemljivejše opredelitve ciljev, kaj in kako naj bi načrtovali kot poučevanje in usvajanje take osebne večjezične zmožnosti, načrtovalcem jezikovne politike in učiteljem ostane samo iskanje skupnega imenovalca za večjezično sporazumevanje z jeziki, ki bi bil v pomoč (uporaben) pri rabi vseh jezikov. Doslej še nimamo analiz, kako posamezni govorci uporabljajo svoja delna znanja raznih jezikov za sporazumevanje z govorci drugih jezikov, kakšni bi lahko bili ali so taki 'repertoarji' (delnih) znanj več jezikov in kako naj bi bili shranjeni v jezikoslovju še neznanih 'ločljivih mentalnih predalčkih'. Prav tako ni znano, kako posamezniki opomenjajo besedila in jih razumejo v 'prej neznanih' jezikih s poznavanjem drugih jezikov in sklepanjem na temelju takega poznavanja. Priznati pa moramo, da se vse take oblike sporazumevanja dejansko dogajajo in se posamezniki sporazumevajo na še nepredvidljive načine z raznimi kombinacijami jezikovnih znanj.

Kljub priznani nedodelanosti koncepta osebne večjezičnosti pa je povsem jasno, da prav ta koncept ostaja v središču evropskih jezikovnih prizadevanj. Ko smo v Sloveniji pripravljali *Prerez politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Godunc, 2008: 95), smo bili večkrat deležni kritike evropskih strokovnjakov zaradi nezadostne usmerjenosti našega pouka tujih jezikov k združevanju znanja v smislu tako nakazane osebne večjezičnosti. Končno poročilo Godunčeve opisuje cilje slovenskega jezikovnega pouka v *Prerezu* kot »izobraževanje za večjezičnost in večkulturno državljanstvo« in poudarja, »da je veliko truda usmerjenega v razvoj jezikovne politike za razvoj večjezičnosti« (prav tam, 97 in 105).

V *Učnem načrtu* za angleščino je evropski koncept osebne večjezičnosti predstavljen v razdelku 2.1.2 (Eržen et al., 2008: 8) z naslovom Sporazumevanje v tujem jeziku:

> *»Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v angleščini je eden izmed glavnih ciljev pouka angleščine. Vendar se dijaki/dijakinje v svojem družbenem okolju poleg angleščine srečujejo tudi s številnimi drugimi jeziki (tuji jeziki, jeziki okolja, uradni jeziki itd.), ki jih pridobivajo namerno ali nenamerno. Pri usvajanju drugih tujih jezikov:*
>
> - *dijaki uporabljajo znanja, veščine in strategije, ki so jih pridobili pri učenju angleščine,*
> - *dijaki se pri sporazumevanju v drugih (tujih) jezikih naslanjajo na spretnosti in strategije, ki so jih razvili v angleščini (in nasprotno),*
> - *razvijajo večjezično zmožnost.«*

Tudi sklepni opis razdelka o ciljih (prav tam, 13) navaja, da učitelji spodbujajo večjezičnost in dijakom/dijakinjam omogočajo učenje angleščine v skladu z njihovo osebno medjezikovno in medkulturno izkušnjo in cilji. Glede na osrednje mesto, ki ga Evropski okvir namenja osebni večjezičnosti, se zdi nakazana prisotnost večjezične usmerjenosti v učnem načrtu skromna. Vendar moramo pri tem upoštevati zapletenost in neoprijemljivost novega koncepta osebne večjezičnosti kot plurilingvalizma (prim. Grosman, 2009) s stališča jezikovnega programiranja, zato se zdi razumljivo, da se novi učni načrt ne ukvarja posebej s temi novimi opisi in z vsemi vprašanji, ki jih odpirajo in zaenkrat ostajajo brez odgovorov. Ker pa

povsod v Evropi učne načrte hitro posodabljajo, lahko pričakujemo, da bodo prihodnji učni načrti omogočili večjo vključenost tega koncepta, če bo takrat že bolj dodelan.

1.1.2 Posredovanje – mediacija

Kot posebna oblika jezikovnega delovanja in jezikovne zmožnosti, ki naj bi jo dijaki in dijakinje dosegli pri usvajanju angleščine, je posredovanje (mediacija, v ang. *mediation)* vključeno v celotno besedilo novega učnega načrta. Tudi za koncept jezikovnega posredovanja moramo ugotoviti, da gre za težko opredeljiv koncept, saj je skoraj nemogoče zaobjeti in opisati vse njegove oblike ali natančno določiti okoliščine njegovega delovanja, zato ga tudi učni načrti ne morejo predstavljati v konkretnih nadrobnostih ali celo vsebovati didaktična navodila za usvajanje posredovanja. Premislek o nadrobnosti poučevanja pa bi zagotovo odprl še več vprašanj kot opisi raznih možnosti osebne večjezičnosti.

Koncept posredovanja je prisoten že v osnutku Evropskega okvirja (Council of Europe, 1996: 11) v uvodni napovedi pristopov, ki predstavlja sporazumevalne zmožnosti in jezikovne dejavnosti. Posredovanje nato vsebujejo vsi opisi jezikovnih dejavnosti kot posebno obliko jezikovne dejavnosti: 'posredovanje' poleg osrednjega sprejemanja (besedil), tvorjenja (besedil) in jezikovne interakcije. Osrednji opis posredovalnih dejavnosti (4.4.4 *Mediating activities,* prav tam: 30) pa v nespremenjeni obliki prinaša tudi zadnja različica Evropskega okvirja (2001) na strani 87 z naslovom 4.4.4. *Mediating activities and strategies* (prim. Council of Europe, 2001: 87). Razdelek o besedilih v osnutku okvira vsebuje tudi grafično predstavitev posredovalnega jezikovnega delovanja pri prevajanju in tolmačenju (Council of Europe, 1996: 76, *Mediation, Interpreting)* in opozarja, da sodoben pouk vedno bolj pogosto terja besedilni odziv na besedila, se pravi tvorjenje neke nove oblike besedila, medtem ko so bolj 'mehanične dejavnosti ohranjanja pomena', kot so ponavljanje, narekovanje in glasno branje, pri komunikacijsko usmerjenem pouku jezikov nepriljubljene. Osmo poglavje osnutka o merjenju in ocenjevanju posameznih jezikovnih zmožnosti v predlaganih tabelah za merjenje vseh obravnavanih komunikacijskih dejavnosti (prav tam, 131 in 156) vključuje tudi posredovanje, tako neformalno tolmačenje v družinskih okoliščinah, simultano tolmačenje za obiske, neformalno prevajanje osebnih pisem kot tudi književno prevajanje. Vsi opisi vrednotenja in predstavitev posameznih oblik pa so v preglednih tabelah navedeni v poševnem tisku, ki ga uvodna pripomba k obema tabelama razlaga kot odsotnost ilustrativnih opisnikov. Zato nas ne sme presenetiti, da končna različica Evropskega okvirja (2001) ne vsebuje opisnikov, se pravi te sestavine osnutka iz leta 1996, za ocenjevanja posredovanja, čeprav ga sicer dosledno upošteva in obravnava celo besedilo končne različice.

Evropski okvir (Council of Europe, 2001: 4) posredovanje prvič opisuje že v odgovoru na uvodno vprašanje, kaj je plurilingvalnost: »Kdor ima nekaj znanja, čeprav le malo, to lahko uporabi za pomoč tistim brez znanja, tako da posreduje med posamezniki brez skupnega jezika.« Osrednji razdelek o posredovalnih dejavnostih in strategijah (prav tam, 4.4.4: 87) ohranja dobesedno besedilo iz osnutka (prim. Council of Europe, 1996: 30) in navaja:

> »Pri dejavnostih posredovanja uporabniku jezika ne gre za izražanje njegovega/njenega lastnega pomena, ampak preprosto za to, da bi deloval kot posrednik med govorci, ki se ne morejo neposredno razumeti – navadno (vendar ne izključno) med govorci različnih jezikov. Primeri posredovalnih dejavnosti vključujejo govorno tolmačenje in pisno prevajanje kot tudi povzemanje in parafrazo besedil v istem jeziku, kadar naslovniku ni razumljiv jezik izvirnega besedila.« (Council of Europe, 2001: 87)

Med govornim posredovanjem Evropski okvir našteva različne oblike tolmačenja, kot so simultano in zaporedno tolmačenje v različnih kontekstih in natančno pisno prevajanje, med drugim tudi književno prevajanje in parafraziranje. Posredovalne strategije nato predstavljajo različne priprave od predznanja, načrtovanja, uporabe slovarjev in ocene ustreznosti izdelka vse ob hkratnem upoštevanju potreb naslovnika. Različno od osnutka pa končna različica okvirja med opisi in ocenami jezikovnega delovanja ne prinaša nobenih opisnikov za posredovanje, niti z oznako, da zanje ne obstojijo ilustrativne osnove.

Slovenski *Učni načrt* (2008) prinaša z okvirom skladna pojmovanja. V razdelku 3 Cilji in vsebine pod 3.1 izrecno navaja vse jezikovne dejavnosti: »Razvijanje zmožnosti razumevanja in tvorjenja besedil ter posredovanja v angleščini.« Med cilji, ki naštevajo posamezne jezikovne zmožnosti v angleščini, v zadnji alineji navaja kot posebno dejavnost tudi: »posredovanje ali mediacija: dijaki/dijakinje govorno in/ali pisno posredujejo iz angleščine v slovenščino in nasprotno.« (Eržen et al., 2008: 14). V razdelku 3.1.4 Pisno sporočanje in sporazumevanje v zadnji alineji izrecno opozarja, da dijaki/dijakinje »razvijajo zmožnost pisnega povzemanja in interpretiranja prebranih besedil in avdio-(vizualnih) gradiv in dogodkov«.

Razdelek 3.1.5 Posredovanje nato opisuje jezikovne dejavnosti, ki jih gre šteti za posredovanje iz angleščine v slovenščino ali druge jezike, ki jih dijaki/dijakinje poznajo.

> *»Dijaki pri pouku angleščine:*
>
> - *spoznavajo možnosti posredovanja pri sporazumevanju med ljudmi, ki nimajo skupnega jezika;*
> - *razvijajo možnost pisnega in govornega posredovanja bistva slušnega, vizualnega ali pisnega besedila v materinščini/angleščini ljudem, ki ne razumejo materinščine/angleščine;*
> - *spoznavajo načine in značilnosti pisnega/govornega povzemanja ali prevajanja besedila iz angleščine v slovenščino (ali v katerega izmed jezikov, ki ga obvladajo) in/ali nasprotno za učinkovito posredovanje v življenjskih okoliščinah.«*

Tej predstavitvi posredovanja sledi pojasnilo v krepkem tisku v oklepaju, da prevajanje uporabljamo kot metodo učenja, poglabljanja v besedilo oziroma kot metodo poglabljanja v medkulturno razumevanje in ne kot metodo ocenjevanja (prim. Eržen et al., 2008: 18).

Tudi razdelek 6.2.1 Komunikacijske dejavnosti kot bolj zapletene sporazumevalne dejavnosti navaja interpretacijo besedil iz materinščine v tuji jezik in/ali nasprotno (prav tam: 35). Oba razdelka o področju ocenjevanja dosledno naštevata vse tri dejavnosti: sprejemanje, tvorjenje in posredovanje sporočil (prav tam, prim. 41 in 42). Podobno kot okvir tudi *Učni načrt* nadrobno opisuje vse jezikovne dejavnosti

in zmožnosti, posredovanje pa kot posebno obliko dejavnosti in dosežek prepušča učiteljevi iznajdljivosti. Glede na dejstvo, da so se vsi tujejezikovni učni načrti zgledovali po Evropskem okviru, pa je to več kot razumljivo, saj tudi okvir ne vsebuje nadrobnih oblik možnosti posredovanja ali opisnikov za njegovo doseganje. Jezikovno posredovanje, kot ga predvideva okvir, je očitno težko ubesediti v obliki, ki bi ga konkretizirala.

Nedoločljivost opisov posredovanja pa postane povsem razumljiva, čim si poskušamo zamisliti konkretne oblike in dejavnike, ki nanje vplivajo. Samo razmislek o osnovnih dejavnikih, ki vplivajo na sleherno medjezikovno posredovanje, kot so jezikovna znanja in njihove različne stopnje, kombinacije jezikovnih znanj, in neomejene možnosti okoliščin, v katerih nastane potreba po posredovanju, kažejo na brezmejnost možnih oblik glede na razne potrebe. Če tem okoliščinam dodamo še osebnostne dejavnike, kot so posameznikov odnos do jezikovnih rab, pripravljenost in večja ali manjša odgovornost ter skrb za uspešnost posredovanja, postane povsem jasno, zakaj vseh možnosti posredovanja preprosto ni mogoče niti predvideti niti opisno predstaviti.

Očitna zapletenost jezikovne dejavnosti posredovanja pa še ne pomeni, da bi dijake/dijakinje prepustili stihijskemu razreševanju problema, prav nasprotno, razmišljati velja, pri katerih sestavinah posredovanja jim lahko nudimo podporo. Prva je gotovo medkulturna razsežnost vsega večjezičnega delovanja, ki je tudi stalnica vseh didaktičnih opisov o pouku in usvajanju tujih jezikov (prim. Kramsch, 1993 in 1998; Grosman, 1998, 2001, 2003, 2008 in 2009). Dijaki in dijakinje morajo ozavestiti dejstvo, da imajo vsi medjezikovni stiki tudi medkulturno razsežnost, zato te stike navadno opisujejo tudi kot sporazumevanje v medkulturnem položaju. Temeljna posebnost sporazumevanja v medkulturnem položaju pa je to, da morajo sogovorci vedeti, da so njihove predstave o svetu odvisne od jezika, ki ga najprej spoznajo in govorijo kot materinščino ali kot prvi jezik. Vnaprej določena struktura jezika, v katerega se rodimo, lahko posreduje različna pojmovanja časa, prostora, človeških in družbenih razmerij, različna pričakovanja o realnosti in sestavi vrednot ter različna pričakovanja o tem, kaj je verjetno, človeško sprejemljivo in dopustno. Da bi se izognili nesporazumom, ki izvirajo iz napačnih pričakovanj, moramo pri govorcih drugih jezikov in pripadnikih različnih kultur najprej preseči sicer samoumevno predstavo, da imajo tudi pripadniki drugih kultur enaka gledanja na svet in enaka pričakovanja o primernih oblikah sporazumevanja kot mi sami. To osnovno spoznanje prispeva tudi k odprtosti za dialog in za sprejemanje drugačnosti brez predsodkov in nepotrebnih stereotipov.

Ker je jezikovno posredovanje zapletena in navadno tudi odgovorna dejavnost, je za učeče se koristno, da imajo vsaj nekaj vpogledov v možnosti posredovanja. V okviru pouka je ena izmed dejavnosti, ki omogočajo poglobljen vpogled v jezikovno posredovanje in razmislek o poteku posredovanja, primerjava književnih prevodov. Vsa maturitetna besedila so praviloma že prevedena v slovenščino, natisnjena besedila pa omogočajo primerjave, ob katerih učenci iščejo različne možnosti prevoda posameznih sestavin angleškega izvirnika, učitelj pa se lahko opre na 'uradni' slovenski prevod oz. kadar poskušamo prevesti že prevedeno besedilo iz slovenščine nazaj v angleščino, spodbudi razmišljanje o razlikah med predlogi dijakov in dijakinj v primerjavi z izvirnim angleškim besedilom.

Vsa umetnostna besedila govorijo o človeški izkušnji, interakciji in pogledih na svet. Praviloma vsebujejo opise, ki so kulturno pogojeni in posledično tudi kultur-

no posebni in jih zato v teoriji štejemo za znake njihove umeščenosti v izvirno kulturo. Že v zgodnjih tridesetih letih je angleški psiholog Bartlett (1932) ugotovil, da kulturno posebne sestavine pripovedi bralcem povzročajo težave pri razumevanju, pri bralnem prilaščanju (se pravi pri nezaznavanju!) in pri hitrejšem pozabljanju. Pri obravnavi umetnostnih besedil iz tujih kultur je zato treba namenjati posebno pozornost prav tem kulturnim posebnostim, po katerih se razlikujejo od domače kulture in seveda od obzorja bralnih pričakovanj, kot jih bralci usvojijo v domači kulturi. Z uvodnim ugotavljanjem kulturno posebnih značilnosti besedila (npr. pri Salingerju pogoste omembe književnih del v angleščini, vzorci družinskega in šolskega življenja, posebnosti dogajalnega okolja in časa itn.) v primerjavi s kulturno splošnimi in pričakovanimi v naši kulturi (v šolah, družinah, med prijatelji itn.) dijake in dijakinje opozorimo na take lastnosti in njihov pomen za razumevanje besedila. To hkrati bistveno prispeva k ozaveščanju medkulturnih razlik, medkulturnega položaja slovenskih bralcev ob branju umetnostnih besedil iz angleško govorečih okolij in je pomembno za razvoj medkulturne zmožnosti in za bolj kakovostno medkulturno sporazumevanje.

Za primerjalno obravnavo angleškega izvirnika in slovenskega prevoda lahko izberemo poljuben del besedila, ker taka obravnava navadno vključuje pogovor o nadrobnostih, smiselno pa je izbrati tiste dele besedila, ki posebej zanimajo dijake in dijakinje. Pri Salingerjevem besedilu se tako lahko odločimo za prvi odstavek Holdnove pripovedi, v katerem neposredno nagovarja bralca in vzpostavlja pripovedno vez z njim. Razmišljati velja o tistih sestavinah besedila, ki so kulturno posebne[4] in zato navadno povzročajo več težav prevajalcem, saj se morajo odločiti, ali bi jih približali slovenskim bralcem s spremembo ali pojasnilom ali ne. Oba obstoječa slovenska prevoda vprašanje kulturno posebnih sestavin razrešujeta različno. Razmislek o možnih prevajalskih vzgibih za eno in drugo rešitev in njune posebnosti oz. učinke v slovenščini omogoča več premislekov o prevajanju kot obliki jezikovnega posredovanja, o posredovalčevih različnih možnostih in motivih za izbor prevodne ustreznice, pa tudi pogovor o ustreznosti izbora.

Spoznanja o različnih možnostih prevoda istega besedila, ki jih lahko odpremo ob primerjavi književnih prevodov, pa lahko ob smiselni obravnavi dijake in dijakinje spodbudijo tudi k razmišljanju o odgovornosti pri jezikovnem posredovanju in o možnostih kakovosti posredovanja glede na različne okoliščine in potrebe. Pogovor o številnih vprašanjih, ki jih lahko obravnavamo ob primerjavi angleškega izvirnika in obeh prevodov v slovenščino, tako omogoča premisleke, ki lahko pomagajo v okoliščinah, ko mora posameznik jezikovno posredovati.

K razvoju večjezičnosti in zmožnosti posredovanja usmerjen pouk na temelju novega *Učnega načrta* se zdi pomemben še zlasti s stališča Byramovih (2008) opozoril na vzgojo medkulturne zmožnosti kot presežne vrednosti pouka tujih jezikov. Medkulturno zmožnost uspešno spodbujamo s primerjalno obravnavo izvirnega in prevodnega besedila. Opis vseh Byramovih osebnostnih sposobnosti, ki jih terja polno razvita medkulturna zmožnost (prav tam: 230–3), presega obseg našega razmišljanja o vključitvi konceptov iz Evropskega okvira v učni načrt za angleščino.

[4] *Primerjaj: sklicevanje na besedilo David Copperfield, ki kaže na Holdnovo poznavanje angleške književnosti (in poznejše omembe besedil angleških in ameriških avtorjev), opis občutljivosti staršev in vseh besedilnih podatkov o bratu D. B., vzroke za lastno pripoved, opis Pencey Prep. Kako prevajati angleški you kot drugo osebo ednine ali množine, kdo je torej fiktivni naslovnik besedila …*

V osvetlitev potrebne širine teh sposobnosti navajamo samo nekatere sestavine odnosa (ang. *attitude)*, ki naj bi ga vzpostavili vsi ljudje:

- »pripravljenost poiskati drugost in se zanimati zanjo v enakopravnem odnosu, to se mora razlikovati od iskanja eksotičnega ali iskanja dobička,
- zanimanje za odkrivanje drugačnih perspektiv na razumevanje znanih in neznanih pojavov, tako v lastni kulturi kot tudi v drugih kulturah in kulturnih praksah,
- pripravljenost spraševati se o vrednotah in predpostavkah v kulturni praksi lastnega okolja,
- pripravljenost doživeti različne stopnje prilagajanja in sodelovanja z drugo kulturo v času bivanja v njej,
- pripravljenost vključiti se v običaje in rituale besednega in nebesednega sporazumevanja in sodelovanja.« (prav tam, 230)

Byramov seznam potrebnih znanj za razvito medkulturno zmožnost je še precej bolj zajeten. V njem prepoznavamo smeri globalnega razvoja, ki kažejo na nujnost medkulturno utemeljenega sporazumevanja in razumevanja za soobstoj različnih kultur in jezikov. V prihodnosti zato lahko pričakujemo še večje zanimanje za osebno večjezičnost in jezikovno posredovanje kot temeljni sestavini razvite medkulturne zmožnosti.

1.1.3 Viri

1 *Baetens Beardsmore, H. (2009). Multilingualism, Cognition and Creativity. International CLIL Research Journal 1/1: 1–4. Dostopno na: http://www.icrj.eu/index.php (citirano 21. 4. 2009).*

2 *Baetens Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European Supra-national Institutions. V: Garcia, O. 2009: 197–217.*

3 *Bartlett, F. C. (1932). Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge: Cambridge UP.*

4 *Battaini-Dragoni, G. (2008). Institutional perspective on ICD: Council of Europe. Cherish diversity, don't fear your neighbour. Coyote. Youth Partnership. 13: 36–37.*

5 *Beacco, J., Byram, M., Coste, D. in Fleming, M., ur. (2009). A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. (Gradiva za medvladno posvetovanje Languages of Schooling and the right to plurilingual and intercultural education, Strasbourg, 8. –10. junija 2009, Language Policy Division). Dostopno na: www.coe.int/lang (citirano 20. 6. 2009).*

6 *Beaugrande, R. de, Grosman, M. in Seidlhofer, B., ur. (1998). Language Policy and Language Education in Emerging Nations. Stamford/London: Ablex.*

7 *Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. (Essays and Reflections) Clevendon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.*

8 *Byram, M. (2008). Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. V: Ivšek, M., ur. 2008: 19–26.*

9 *Council of Europe (1996). Common European Framework of reference for*

language learning and teaching. (Draft 1 of Framework proposal) Strasbourg: Council of Europe.

10 *Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge UP in Council of Europe.*

11 *Council of Europe (2006). Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation. Council of Europe, Language Policy Division. Dostopno: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf. (citirano 23. 4. 2009)*

12 *Council of Europe (2008). Resolucija Sveta EU o evropski strategiji za večjezičnost 2008. (Sprejeta 18. 11. 2008) Dostopno: http//register.consilium.europa.eu/pd/sl/08/st16207.s108, pdf (citirano 23. 4. 2009).*

13 *Čok, L., ur. (2006). Bližina drugosti/The close otherness. Koper: Annales.*

14 *Eržen, V. (et al.), ur. (2008). Učni načrt. Gimnazija, angleščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.*

15 *Ek, J. A. van. (1986). Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe.*

16 *Garcia, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. Chichester: Wiley-Blackwell.*

17 *Godunc, Z. (2008). Prerez politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji. V: Ivšek, M., ur. 2008: 95–105.*

18 *Grosman, M. (2009). Večjezičnost kot izziv prihodnosti. Vzgoja in izobraževanje 40/2: 5–14.*

19 *Grosman, M. (2008). Pismenost za medkulturni dialog. Vzgoja in izobraževanje, 39/2: 4–13.*

20 *Grosman, M. (2003). Medkulturna zavest proti hibridizaciji (slovenskega) jezika. V: Vidovič Muha A., ur. 2003: 325–342.*

21 *Grosman, M. (2001). Zavest o materinščini pri pouku tujega jezika. V: Ivšek, M., ur. 2001: 32–39.*

22 *Grosman, M. (1998). The Intercultural Component in Teaching English as a Foreign Language. V: Beaugrande, R. de in druge, ur. 1998: 15–27.*

23 *Ivšek, M., ur. (2001). Materni jezik na pragu 21. stoletja/The Mothertongue on the Doorstep of 21st Century. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

24 *Ivšek, M., ur. (2008). Jeziki v izobraževanju/Languages in Education. (Zbornik prispevkov konference v Ljubljani, 25.–26. septembra 2008) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

25 *Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford UP.*

26 *Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford: Oxford UP.*

27 *Stabej, M. (2008). Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje? V: Ivšek, M. ur. 2008: 61–69.*

28 *Steiner, E. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. www.coe.int/dialogue (citirano 5. 5. 2008)*

29 *Vidovič Muha, A., ur. (2003). Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje. (Obdobja 20) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.*

1.2 Standardi oziroma pričakovani dosežki v učnih načrtih za angleščino

Karmen Pižorn, Pedagoška fakulteta Ljubljana

1.2.1 Kako do jezikovnih standardov oz. pričakovanih dosežkov?

Namen vsakega jezikovnega programa (poučevanja jezika v šolskem kontekstu, tečaja, poletne šole, jezikovnega pouka v okviru določene stroke oz. discipline itn.) mora biti razumljiv udeležencem v programu in tudi vsem, ki v njega niso neposredno vključeni. Učni načrt, ki jasno kaže svoj namen, kar je tudi osrednje vodilo sistematičnega oblikovanja kurikula in tako tudi učnega načrta za posamezno predmetno področje (Brown, 1995:71), mora izhajati iz analize potreb, ki nas opremi s potrebnimi podatki. Le-te pa nato preoblikujemo v uporabne trditve, ki opišejo namen/-e jezikovnega programa. V prvem poglavju bom zato opredelila potrebe jezikovnih uporabnikov (v našem primeru učencev osnovne šole in dijakov gimnazij), cilje in standarde (pričakovane dosežke)[5] ter pojasnila razmerja med njimi.

1.2.1.1 Potrebe

Proces izdelave analize potreb lahko povzroči nastanek velikega števila podatkov, ki jih je treba razvrstiti in uporabiti v učnem načrtu. Kaj sploh pomeni analiza potreb in zakaj je potrebna? Analizo potreb lahko opredelimo kot zbiranje podatkov, ki nam bodo podlaga za razvoj učnega načrta in s tem tudi kurikula kot širšega dokumenta, in sicer takšnega, ki bo zadovoljiv potrebe določenih jezikovnih uporabnikov (npr. Brown, 1995; Richards, Platt in Weber, 1985). Hkrati gre tudi za proces določanja potreb, za katere učenci potrebujejo znanje jezika, in nato razporejanje teh potreb glede na prioritete. Analiza potreb pomeni zbiranje objektivno in subjektivno pridobljenih informacij (npr. podatki iz anketnih vprašalnikov, pregled starega učnega načrta, upoštevanje predlaganih smernic, odzivov učiteljev v spletni učilnici, diskusije na študijskih sklicih z učitelji, analize rezultatov jezikovnih testov na eksternem preverjanju itn.). Poleg ozko specifičnih – v našem primeru jezikovnih – potreb učencev pa mora načrtovalec učnega načrta upoštevati tudi druge dejavnike, predvsem kontekstualne in situacijske (Clark, 1987; Richards, J. C., 2001). J. C. Richards razvršča dejavnike, ki vplivajo na razvoj jezikovnih kurikulov (in učnih načrtov), v družbene, projektne, institucionalne, učiteljeve, učenčeve in «posvojitvene«.

Družbeni dejavniki

Vsi dejavniki so pomembni. Poglejmo, kako so v prenovi učnih načrtov v Sloveniji v letu 2007/08 vplivali na proces in končni rezultat.

[5] *V pričujočem članku avtorica termina pričakovani dosežki in standardi uporablja sinonimno.*

Družbeni dejavniki vključujejo vplive celotne družbe na poučevanje tujih jezikov in tako posredno tudi na oblikovanje učnih načrtov in še posebej pričakovanih dosežkov. Države po svetu se tudi danes razlikujejo glede vloge tujega jezika v družbi, statusa tujih jezikov, pomembnosti učnega načrta, tradicij v edukacijskih disciplinah in izkušenj v tujejezikovnem učenju/poučevanju ter v pričakovanjih, ki jih imajo posamezni člani družbe, ko gre za učenje in poučevanje tujega jezika, torej za to, kaj naj bi učenci znali. Še v osemdesetih letih prejšnjega stoletja so Van Els, T., Bongaerts, G., Extra, C. Van Os in Janssen-van Dieten, A. (1984: 156) ugotovili, ko so primerjali pouk tujih jezikov in podporne dokumente (npr. učne načrte) v ZDA in na Nizozemskem, da so okoliščine popolnoma različne. Medtem ko je družba na Nizozemskem imela obvladanje enega oziroma več tujih jezikov za nujnost, je bil položaj v ZDA popolnoma nasproten, saj družba ni kazala potreb po znanju tujih jezikov, in tako je bilo mesto tujih jezikov v šolskem sistemu nejasno, šibko, brez pravega statusa, saj je angleščina posta(ja)la *lingua franca* in angleško govoreči prebivalci niso čutili potrebe po učenju in znanju tujih jezikov. Vendar pa se je v zadnjih desetih letih, predvsem po letu 2000, odnos do znanja tujih jezikov tudi v angleško govorečih državah bistveno spremenil, kar kaže uvajanje tujih jezikov za vse učence v razrede sedemletnikov po celotni Angliji[6] in tudi pobuda in strokovna podpora Ameriškega Sveta za poučevanje tujih jezikov za čim obsežnejše in čim boljše poučevanje tujih jezikov v ZDA.[7] Tudi ugotovitve študije z naslovom *Znanje jezikov je bistvenega pomena za gospodarsko rast in delovna mesta*, ki jo je izvedla Evropska komisija leta 2007, kažejo, da je na tisoče evropskih podjetij zaradi slabega znanja jezikov in nepoznavanja različnih kulturnih značilnosti vsako leto ob posel in naročila. Uspešnost mednarodnih družb temelji na notranji povezanosti različnih podjetniških kultur in učinkovitem sporazumevanju. Znanje tujih jezikov je torej izjemno pomembno tudi za konkurenčnost gospodarstva.[8] Za Slovenijo lahko trdimo, da je v družbi nasploh znanje tujih jezikov cenjeno, da se učenci učijo tujih jezikov v obveznem izobraževanju in da so verjetno pričakovanja večine članov slovenske družbe precej visoka. Drugače pa je s finančno podporo, saj so razredi še vedno preveliki, da bi lahko zagotovili resnični napredek vseh učencev. Študije, ki obravnavajo vpliv velikosti oz. števila učencev na učne dosežke tujih jezikov pri učencih v šolskem okolju, sicer niso enoznačne, a kar nekaj jih ugotavlja, da je 30 in več učencev v razredu odločno preveč[9] (Goldberg, 2002; Prefume, 2007; Morgan Zarker, 2000). Slednje še posebej velja za srednje šole, kjer je skupina 32 do 34 učencev občutno prevelika za uspešno razvijanje jezikovnih zmožnosti, še posebej produktivnih, tj. govorne in pisne. Slovenija tudi zaostaja za večino evropskih držav glede na starost, kdaj se učenci formalno začnejo učiti tujih jezikov.

Projektni dejavniki

Nastanek učnega načrta in s tem tudi standardov znanja je tesno povezan s skupino ljudi, ki ga pripravlja. Člani so po navadi strokovnjaki s področja poučevanja tujih jezikov, učitelji praktiki, svetovalci Zavoda RS za šolstvo in drugi. Pomembno je

6 *http://www.primarylanguages.org.uk/home.aspx*
7 *http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1*
8 *http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr*
9 *http://www.flanonline.com/flan_classsize.html*

vedeti, da vsi projekti, tako tudi prenova učnih načrtov za angleščino, potekajo pod določenimi omejitvami, npr. časovnimi, materialnimi, osebnimi itn. Skupina za prenovo učnih načrtov za angleščino je bila zato sestavljena iz izkušenih učiteljev angleščine, strokovnjakov z univerz, svetovalcev Zavoda RS za šolstvo in drugih. Pri pripravi pričakovanih dosežkov in procesu njihovega prilagajanja na referenčne ravni Skupnega evropskega jezikovnega okvira (Council of Europe, 2001)[10] je sodelovalo veliko število učiteljev, ki so svojimi izkušnjami iz prakse dodali pomemben del h končni podobi standardov znanja.

Institucionalni dejavniki

Tujejezikovno poučevanje se po navadi izvaja v institucijah, kot so šole, univerze, jezikovne šole itn. Vsaka institucija oblikuje svojo lastno ''kulturo'' delovanja, tj. določene okoliščine, v katerih ljudje sodelujejo in v katerih nastajajo vzorci sporazumevanja, odločanja, odnosov in porazdeljevanja vlog posameznikov. Znotraj institucij so lahko bolj oziroma manj ugodni pogoji za spremembe. Zato se je skupina trudila, da bi standardi ne pomenili dodatnega bremena za učitelje, temveč bi jim bili v podporo pri spremljanju tujejezikovnega napredka posameznega učenca.

Učiteljevi dejavniki

Učitelji so ključni dejavnik pri uspešni implementaciji kurikularnih sprememb. Ustrezno usposobljeni učitelji lahko celo nadomestijo neustrezna gradiva in učbenike, ki jih imajo na razpolago. Neustrezno usposobljeni in nemotivirani učitelji pa tudi s še tako kakovostnimi gradivi ne bodo učinkoviti. Zato je treba pri vpeljevanju sprememb v učni proces (prenova učnih načrtov za angleščino) upoštevati nabor lastnosti, ki ločuje učitelje med sabo (Richards, 2001: 99): tujejezikovno znanje, izkušnje pri poučevanju jezikov, spretnosti in ekspertize, dodatno usposabljanje, dodatne kvalifikacije, motivacija, vrednote, stili poučevanja, načela itn. Pri oblikovanju standardov smo zato upoštevali poleg vseh možnih razlik med učitelji tudi njihovo obremenjenost z administrativnim delom in drugimi obveznostmi, kot je na primer razredništvo, in smo zato pričakovane dosežke oblikovali v pregledne in sistematično sestavljene tabele z opisniki. Prav tako je skupina za prenovo učnega načrta za angleščino organizirala izobraževanje učiteljev za uporabo posameznih standardov.

Učenčevi dejavniki

Učenčeve potrebe so najpomembnejše, saj je učenec v središču poučevanja in tisti, ki bi naj mu spremembe prinesle večje možnosti za uresničitev njegovega napredka pri učenju tujih jezikov. Kot ugotavlja Nunan (1989: 176), je učinkovitost jezikovnega programa odvisna v enaki meri od zapisanega v formalnih dokumentih kot tudi od odnosa in pričakovanj učencev. Učenci imajo namreč svoja videnja, načrte in pričakovanja učenja tujega jezika, ki v enaki ali celo večji meri določajo, kaj se bodo naučili in usvojili. Pri prenovi učnega načrta smo zato upoštevali raz-

[10] *Od tu dalje SEJO.*

lično hiter tujejezikovni napredek posameznika. Standardi zato niso oblikovani za vsak razred oz. letnik posebej, ampak obsegajo daljše časovno obdobje (po 2. in 3. triletju in po 2. in 4. letniku gimnazije). Le tako je možno individualizirati pouk in hkrati skupaj z učenci spoznati cilje, ki jih moramo oz. jih želimo doseči. Standardi pa so dejanska operacionalizacija ciljev in učencu jasno povedo, kaj bo moral znati storiti/narediti/povedati/napisati itn.), da bo cilj z gotovostjo dosegel.

Dejavniki sprejemanja ali »posvojitveni« dejavniki

Vse spremembe, ki posegajo v šolsko delo in utečen ritem pedagoškega procesa, lahko udeleženci učnega procesa sprejmejo z manj oziroma več navdušenosti. Učni načrt, ki učiteljem prinaša novosti, ki jih bodo lahko uporabili v neposredni praksi in ki bo motiviral njih in posredno tudi učence, ima več možnosti za »preživetje« kot pa takšen, ki je oddaljen od učiteljevega vsakdanjika. Standarde smo poskušali sestaviti tako, da jih učitelji lahko uporabljajo v praksi, saj so sestavljeni za posamezno jezikovno zmožnost, razdeljeni pa so tudi na podpoglavja, npr. teme, besedišče, strukture itn.

1.2.1.2 Cilji

Cilji so splošne trditve, ki obsegajo zaželene in možno dosegljive cilje (namene), ki naj bi jih dosegel posameznik in ki izhajajo iz jezikovnih in situacijskih potreb (Brown, 1995: 71). Ko oblikujemo cilje na osnovi zaznanih potreb, moramo upoštevati štiri stvari:

1. Cilji so splošne trditve, ki povzemajo namen jezikovnega programa.
2. Cilji se po navadi osredotočajo na tisto, kar naj bi jezikovni program dosegel v prihodnosti, in še posebej na to, kar naj bi učenci bili sposobni storiti (npr. povedati, prebrati, napisati itn.), ko zapustijo učni proces.
3. Cilji lahko služijo kot osnova za razvijanje bolj natančno določenih in vidnih ter merljivih dosežkov.
4. Cilji morajo biti odprti za spremembe. Ne smejo postati (do)končni in statični in s tem zavirati učni proces.

Cilji imajo več možnih oblik. Lahko so določeni jezikovno ali pa situacijsko. V prenovljenem učnem načrtu so opisani kot znanja in zmožnosti, ki naj bi jih učenci in dijaki razvijali v procesu sprejemanja in tvorjenja tujejezikovnih besedil. Odvisni so od okoliščin pouka in so kot takšni le izhodišče za nadaljnje načrtovanje pouka. V učnem načrtu za angleščino za gimnazijo so cilji strukturirani glede na posamezne jezikovne zmožnosti (poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporazumevanje in sporočanje, branje in bralno razumevanje, pisanje, pisno sporazumevanje in pisno sporočanje), dodan pa je tudi cilj posredovanja oziroma mediacije, kjer dijaki in dijakinje govorno in/ali pisno posredujejo iz angleščine v slovenščino in obratno. Cilji vsebujejo opise sporazumevalnih zmožnosti, ki nadalje vključujejo jezikovna, sociolingvistična in pragmatična znanja in zmožnosti ter splošna znanja in zmožnosti, potrebne za uspešno razumevanje besedil, sporazumevanje in posredovanje v angleščini.

Proces postavljanja in določanja ciljev vodi k ponovni prevetritvi namena jezikovnega programa, npr. ali cilji, zastavljeni v učnem načrtu za angleščino, ustrezno upoštevajo potrebe dijakov splošne gimnazije, ki morajo biti po opravljeni maturi usposobljeni za nadaljevanje študija na visokošolskih in univerzitetnih študijskih programih. Tako zastavljene ciljne trditve lahko služijo kot osnova za razvijanje bolj določenih in natančnih opisov vrst znanj in spretnosti, ki naj bi jih dosegel tujejezikovni program. Te bolj specifične opise po navadi imenujemo dosežke oziroma standarde.

1.2.1.3 Pričakovani dosežki oz. standardi (jezikovnega znanja in zmožnosti)

Standardi znanja oziroma pričakovani dosežki so posebej oblikovane trditve, ki opisujejo določeno znanje, védenje, vedênje in/ali spretnosti, ki bi jih učenec ob koncu programa oziroma tečaja moral obvladati (Brown, 1995: 73). Neposredno preverjanje standardov na koncu jezikovnega programa (npr. matura ali nacionalno preverjanje tujega jezika ob koncu osnovne šole) služi kot dokaz, da so bili določeni standardi oz. pričakovani dosežki in posredno cilji programa uresničeni oziroma so ostali neizpolnjeni. Vsi zapisani standardi se v obliki eksternega preverjanja ne morejo ustrezno vrednotiti, zato je treba ob eksternem preverjanju nujno izvajati tudi sprotno (formativno) vrednotenje in ocenjevanje, saj se lahko zgodi, da se z zelo predvidljivimi nacionalnimi preizkusi cilji in standardi učnega načrta (z)ožijo.

Poglejmo si primer zapisanih standardov, prvega za jezikovni program angleščine kot drugega jezika na eni izmed ameriških univerz (Brown, 1995: 73) in drugega za pričakovane dosežke v gimnazijskem programu za predmet angleščina.

Primer 1

Ob koncu programa bo študent znal/zmogel:

1. *pripraviti seminarsko nalogo (vključno s sprotnimi opombami, bibliografijo, naslovno stranjo itn.),*
2. *slediti predavanjem in si delati zapiske,*
3. *odgovoriti na vprašanje po zaključenem predavanju.*

Vse zgornje tri trditve so presplošne, da bi nam lahko služile kot standardi, so pa vsekakor dober primer ciljev. Tisto, kar loči standard oziroma pričakovani dosežek od ciljev, je predvsem stopnja »specifičnosti«/določenosti. Za standarde oziroma pričakovane dosežke veljajo tri osnovne značilnosti (Mager, 1975: 23):

1. izvedba,[11] kaj bo učenec znal narediti/storiti,
2. pogoji, pod katerimi se od učenca pričakuje, da bo izvedel dejavnost,
3. kriterij kakovosti ali raven izvedbe, ki je še sprejemljiva za določeno število točk, oceno itn.

[11] *V angleščini se uporablja termin »performance«, ki pomeni naslednje: kako dobro opravi človek, stroj itn. določeno delo oziroma aktivnost.*

Primer 2

V tabeli 1 lahko vidimo, kako se cilji (levi stolpec) za poslušanje in slušno razumevanje v prenovljenem učnem načrtu za angleščino za gimnazijo vzporejajo in natančno določajo v trditvah, ki so zapisane kot standardi (desni stolpec).

Tabela 1: Cilji (levi stolpec) za poslušanje in slušno razumevanje v primerjavi s pričakovanimi dosežki, zapisanimi v desnem stolpcu (vir: prenovljeni učni načrt za angleščino za gimnazijo, 2008)

Cilji	**Standardi/Pričakovani dosežki**
Dijaki/nje poslušajo govorna besedila in/ali spremljajo avdiovizualna sporočila in pri tem:	*Ob zaključku 4. letnika gimnazije dijak:*
• na različne načine, skozi bolj ali manj kompleksne komunikacijske dejavnosti, v skladu z različnimi nameni razvijajo razumevanje standardno sprejete izgovarjave in spoznavajo različne dialekte; • razvijajo zmožnost razumevanja podatkov in podrobnosti in razlikovanja med bistvenimi in nebistvenimi informacijami; • razvijajo zmožnost razumevanja bistva govorjenega besedila/avdiovizualnih sporočil itd; • razvijajo zmožnost sklepanja o povezavah, razvoju pripovedi in argumentov v krajšem in daljšem govornem besedilu oziroma v filmu, v multimedijski predstavi itd; • spoznavajo in poglabljajo razumevanje načinov, s katerimi so kulturne perspektive vpisane v avdiovizualna besedila v angleščini.	• posluša in razume vrsto govorjenih besedil, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo; • razume standardno različico posnetih govorjenih besedil ob normalni hitrosti in pogovor več hitrih govorcev v živo; • razume bistvo sporočila tudi v delno nepredvidljivih okoliščinah, tako z domačimi kot tujimi govorci angleščine, tudi ob prisotnosti zvokov iz ozadja; • razume govorna besedila, ki so povezana z osebnim, širšim in tudi bolj oddaljenim družbenokulturnim okoljem, ki so lahko konkretna, abstraktna ali strokovna, vendar še vedno vezana na dijakovo študijsko, poklicno ali osebno izbiro; • uspešno rešuje raznovrstne naloge slušnega razumevanja; • izpopolnjuje vrzeli v razumevanju, razume ustrezne prispodobe, dela zapiske ob poslušanju, dela zaključke o slišanem besedilu itd; • posluša in izlušči bistvo besedila in njegove glavne misli ter večino podrobnosti in poišče večino zahtevanih podatkov;

	• z nekaj napora sledi hitrim in pogovorno bogatim diskusijam, razume opise in pripovedna besedila in pri tem loči med glavnimi mislimi in podpornimi podrobnostmi in primeri, zanesljivo dobro razume in uporablja podrobne informacije; • ima širok nabor strategij za dosego slušnega razumevanja in preverja lastno razumevanje z uporabo sobesedila kot opore; • razume govorna besedila z obsežnim in raznolikim besediščem (z idiomatskimi in pogovornimi izrazi) ter večino slovničnih struktur, ki jih obvlada na različnih ravneh; • nepoznavanje besedišča in drugih jezikovnih sredstev nadomesti s pomočjo sklepanja iz sobesedila in z drugimi nadomestnimi strategijami in s tem uspešno zapolni vrzeli v razumevanju.

1.2.2 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)

Skupni evropski jezikovni okvir predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi. Podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovite v svojem delovanju. Opis zajema tudi kulturni kontekst, v katerega je postavljen jezik. To, kar je za pričujoči članek še posebej pomembno, pa je, da SEJO opredeljuje tudi ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo da merimo napredek učečih se oseb na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi.

SEJO naj bi odpravil ovire v sporazumevanju med strokovnjaki na področju sodobnih jezikov, ki izvirajo iz različnih izobraževalnih sistemov v Evropi.

Pristojni za organizacijo izobraževalnih dejavnosti, načrtovalci vsebine dela, učitelji, učitelji učiteljev, izpitne ustanove itn. si z njim lahko pomagajo, da ocenijo svoje obstoječe oblike dela, jih umestijo v širši okvir in se med seboj usklajujejo, da bi zadovoljili resnične potrebe učencev.

SEJO je podlaga za medsebojno priznavanje jezikovnih kvalifikacij, s čimer spodbuja izobraževalno in poklicno mobilnost in se kot tak vedno bolj uporablja v okviru reform nacionalnih učnih načrtov in mednarodnih konzorcijev za primerjavo različnih jezikovnih potrdil (npr. maturitetno spričevalo, potrdilo o opravljenem tujejezikovnem izpitu v jezikovni šoli, dosežek na nacionalnem preverjanju znanja itn.).[12]

SEJO vsebuje skupna izhodišča za pripravo, spreminjanje/dograjevanje in evalvacijo kurikulov in učnih načrtov, učbenikov, izpitov, diplom, ocenjevanja, izobraževanja učiteljev itn. Hkrati je osnova za opredelitev in opis ciljev, vsebin, metod, standardov/pričakovanih dosežkov jezikovnih programov.

SEJO je kompetenčno naravnan, kar pomeni, da zajema (upo)rabo jezika (vključno z učenjem jezika), tj. jezikovno ravnanje ljudi, ki morajo za to razviti številne zmožnosti, in sicer:

- splošne: poznavanje sveta, socialne veščine, vrednote in
- sporazumevalne: jezikovne, pragmatične in družbeno-jezikovne.

SEJO tudi omogoča večjo enotnost in preglednost na področju učenja tujih jezikov v državah članicah Evropske unije. Olajša tudi priznavanja dokazil o znanju jezika in spodbuja sodelovanje med jezikovnimi šolami in različnimi jezikovnimi projekti. Resolucija Sveta Evrope (november 2001) priporoča uporabo tega instrumenta pri vzpostavljanju sistemov potrjevanja jezikovnih kompetenc.

Nadalje SEJO omogoča jasno opredelitev poučevanja in učnih ciljev in metod ter zagotavlja potrebna orodja za ocenjevanje znanja. SEJO je postal ključni referenčni dokument in koristno orodje za izobraževalno in poklicno mobilnost.

1.2.2.1 SEJO - ravni in opisniki

Eden izmed ciljev tega dokumenta je tudi pomagati vsem, ki se kakor koli ukvarjajo z jezikovnim ocenjevanjem pri opisovanju ravni znanja, zahtevanega v učnih načrtih, testih in izpitih, da bi tako olajšali primerjave med različnimi sistemi usposabljanja. V ta namen so izdelali *opisno shemo* in *skupne referenčne ravni*. Lestvica referenčnih ravni v glavnem izpolnjuje štiri merila.

- Lestvica SEJO je *neodvisna od posameznega konteksta*, tako da jo lahko uporabljamo za podatke, ki izvirajo iz različnih specifičnih kontekstov in jih je mogoče posplošiti. Istočasno pa morajo biti opisniki v lestvici skupnega okvira *kontekstno relevantni*, torej taki, da jih je mogoče povezati z vsakim relevantnim kontekstom in jih prevesti vanj.
- Prav tako mora opis *temeljiti na teorijah* jezikovne zmožnosti. Opis mora ob tem, da se navezuje na teorijo, ostati *prijazen do uporabnika* in ga mora spodbujati, da še več razmišlja o tem, kaj zmožnost pomeni zanj in njegovo okolje.
- Točke na lestvici, na katere so umeščene konkretne dejavnosti in zmožnosti v skupnem okviru, morajo biti *objektivno določene* v tem smislu, da temeljijo na neki teoriji merjenja.
- *Število ravni*, ki jih uporabimo, mora biti primerno za to, da pokaže napredovanje na različnih področjih, vendar pa v nobenem konkretnem

[12] *Podrobneje pojasnjujeta prilagajanje nacionalnih standardov na standarde SEJO dokumenta Priročnik za prilagajanje jezikovnih izpitov na SEJO ravni (ang. Manual for relating language examinations to the CEFR) in Vzorčne izpitne naloge za posamezno jezikovno raven (ang. Illustrations of levels of language proficiency).*

kontekstu ne sme presegati števila ravni, med katerimi so ljudje sposobni dokaj dosledno razlikovati.

Intuicija še tako dobrega strokovnjaka nam nikoli ne more prinesti popolnoma zanesljivih rezultatov, zato je treba uporabiti lastno intuicijo in jo podkrepiti s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

1.2.2.2 Smernice za razvijanje opisnikov posameznih jezikovnih (referenčnih) ravni (A1–C2)

Na temelju izkušenj z lestvicami za preverjanje jezika, teorije lestvičenja, uporabne psihologije in izkušenj učiteljev so nastale naslednje smernice za razvijanje opisnikov:

Pozitivnost opisnikov

Pogosta lastnost na ocenjevalca usmerjenih lestvic in izpitnih ocenjevalnih lestvic je, da so posamezne enote na nižjih ravneh negativno ubesedene. Na nižjih ravneh je teže opisati znanje, kaj učenec zna, kot pa česa še ne zna. A če naj ravni znanja služijo kot cilj in ne kot instrument za normativno selekcijo kandidatov, je seveda zaželena pozitivna formulacija. Včasih lahko isto točko oblikujemo tako pozitivno kot negativno, na primer:

Pozitivno	Negativno
• obvlada izbor osnovnega jezika in strategij, ki mu omogoča, da se znajde v predvidljivih vsakdanjih situacijah (Eurocentres, raven 3: certifikat)	• obvlada ozek izbor jezika in se zato stalno zateka k parafraziranju in išče ustrezne besede (ESU, raven 3) • sporazumevanje zastaja, saj jezikovne omejitve vplivajo na sporočilo (ESU, raven 3)

(Povzeto po Council of Europe, 2001: Priloga A.)

Natančnost opisnikov

Opisniki naj opisujejo konkretne dejavnosti, aktivnosti, opravila itn. Veljata dve pravili. Prvič, da se mora opisnik izogibati nejasnostim (npr. *Učenec zna uporabljati številne strategije*). Kaj v tem primeru pomeni strategija, ni jasno in ni konkretno določeno. Problem nejasnih opisnikov je, da jih vsak interpretira na svoj način. Drugo pravilo pa poudarja, da morajo biti razlike med ravnmi resnične, ne samo verbalne.

Jasnost opisnikov

Opisniki naj bodo transparentni, brez uporabe žargona. Opisniki naj bodo napisani v skladenjsko preprostem jeziku z jasno in logično strukturo.

Jedrnatost

Izkušnje kažejo, da med samim ocenjevanjem težko sledimo opisniku, ki je daljši od dveh stavkov. Učitelji zato nenehno izražajo željo po kratkih opisnikih.

Neodvisnost

Kratki opisniki pa imajo še dve prednosti. Bolje opišejo posameznikovo znanje (védenje) in jih učitelji laže uporabijo kot neodvisna merila v seznamih in vprašalnikih za ocenjevanje in/ali samoocenjevanje. Takšna neodvisnost pomeni, da lahko opisnik služi tudi kot cilj in ne samo kot standard.

1.2.2.3 Metodologije oblikovanja lestvic

Metode, ki so na voljo, lahko razdelimo na tri skupine: intuitivne metode, kvalitativne metode in kvantitativne metode.

Intuitivne metode

Te metode ne zahtevajo strukturiranega zbiranja podatkov, samo načelno interpretacijo izkušenj. Na primer, nekoga lahko prosimo, da sestavi lestvico. Pri tem se lahko nasloni na obstoječe lestvice, kurikularne dokumente in druge relevantne vire, po možnosti po izvedeni analizi potreb ciljne skupine. Lestvica se potem lahko preizkusi v praksi in po potrebi spremeni (*ekspertna intuitivna metoda).*

Ko pri sestavljanju lestvice sodeluje večja skupina strokovnjakov, ki sproti preučujejo in dopolnjujejo oz. nadgrajujejo osnutke zapisanih opisnikov, govorimo o *komisijski intuitivni metodi.* Slabosti kurikularnih lestvic za učenje modernih tujih jezikov v srednji šoli, ki so nastale s komisijsko metodo v Veliki Britaniji in v Avstraliji, sta opisala Gipps (1994) in Scarino (1996, 1997). Tretja je *izkušenjska*, poteka pa tako, da se znotraj »hiše« oz. določenega okolja vzpostavi »hišni konsenz«. Skupina ljudi pride do soglasja glede pojmovanja ravni in meril. Temu sledijo sistematično poskusno izvajanje in po potrebi dopolnitve v ubeseditvah. To je tradicionalni način, s pomočjo katerega so bile sestavljene lestvice znanja (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

Kvalitativne metode

Te metode temeljijo na delu v majhnih delavnicah in na kvalitativnem razumevanju pridobljenih informacij. Pri oblikovanju opisnikov po kvalitativnih metodah nastopijo naslednji ključni koncepti:

Formulacija

Ko je osnutek lestvice končan, le-to z enostavno tehniko razrežejo, nato pa prosijo najbolj tipične uporabnike lestvice, da naj definicije razporedijo v pravilen vrstni red in razložijo, zakaj tako mislijo. Ko in če se razkrije razlika med načrtovanim in dejanskim vrstnim redom, morajo opredeliti ključne točke, ki so jim pomagale oziroma so jih zmedle.

Vzorci znanja

Opisnike se poveže s tipičnimi vzorci na določenih ravneh, da bi se zagotovila skladnost med tistim, kar je bilo opisano, in tistim, kar se je zgodilo. Na primer, opisnike IELTS (International English Language Testing System) so izdelali tako, da so skupino izkušenih ocenjevalcev prosili, naj opredelijo »ključne vzorce opisa« za vsako raven in z dogovorom opredelijo »ključne značilnosti« vsakega opisa. Potem so poiskali značilnosti, ki so jih ocenjevalci pripisali različnim ravnem, in jih vključili v opisnike (Alderson, 1991; Shohamy et al., 1992).

Primarna lastnost

Najbolj tipični uporabniki lestvice razvrstijo vzorce znanja (po navadi v pisni obliki) v določen vrstni red. Sledi usklajevanje vrstnega reda. Potem se za vsako raven opredeli in opiše načelo, po katerem so bila besedila razvrščena, s posebnim poudarkom na bistvenih značilnostih posamezne ravni. Rezultat takšnega opisovanja je lastnost (značilnost, konstrukt/vsebina), ki določa zaporedje na lestvici (Mullis, 1981).

Primerjalne presoje

Skupine učiteljev ali drugih strokovnjakov razpravljajo o različnih izdelkih učencev in ugotavljajo, kateri je boljši in zakaj. Na ta način opredelijo kategorije metajezika, pa tudi bistvene značilnosti posamezne ravni. Te značilnosti se nato lahko preoblikuje v opisnike (Pollitt in Murray, 1996).

Razvrščanje opravil

Ko je osnutek opisnikov končan, lahko uporabnike lestvice prosimo, naj jih razvrstijo v določene kategorije. Te kasneje opisujejo glede na ravni, jih komentirajo, uredijo, izboljšajo in/ali zavrnejo (Smith in Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Kvantitativne metode

Te metode vključujejo precej statističnega analiziranja in pazljivo tolmačenje rezultatov.

Diskriminativna analiza poteka tako, da se na vzorcih znanja, ki so že bili ocenjeni, naredi še podrobna analiza diskurza. V tem postopku se opredeli in prešteje pogostost različnih kvalitativnih značilnosti. Potem se določi, katere od opredeljenih značilnosti so bistvene za ocene, ki jo jih podali ocenjevalci. Te ključne značilnosti se nato vgradi v opisnike za posamezne ravni (Fulcher, 1996).

Z *večrazsežnim lestvičenjem* se opredeli ključne značilnosti in odnose med njimi. Izdelki učencev se ocenjujejo z analitično lestvico, ki ima več kategorij. Rezultat analize pokaže, katere kategorije so dejansko odločilne za opredelitev ravni, s čimer se ustvari diagram, ki vizualno prikaže medsebojno bližino ali oddaljenost posameznih kategorij (Chaloub-Deville, 1995).

Teorija odziva na nalogo (IRT) ali analiza »latentnih« značilnosti ponuja skupino modelov merjenja oziroma lestvičenja. Najpreprostejši je *Raschev* model, imeno-

van po Georgu Raschu, danskem matematiku. IRT se je razvila iz teorije verjetnosti in se v glavnem uporablja za določanje težavnosti posameznih testnih nalog. Če ste na višji ravni, so vaše možnosti, da boste pravilno odgovorili na osnovno vprašanje, zelo visoke. Če pa ste začetnik, so vaše možnosti, da boste pravilno odgovorili na težko vprašanje, zelo majhne. To enostavno dejstvo se razvije v metodologijo lestvičenja s pomočjo Raschevega modela. Izpopolnjeno različico tega pristopa lahko uporabimo za lestvičenje opisnikov sporazumevalnih zmožnosti, jezikovnega znanja in testnih nalog (Wright and Masters, 1982; Linacre, 1989; Brown et al., 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995; Kirsch in Mosenthal, 1995).

Najboljši pa so pristopi, ki kombinirajo vse tri metode, torej intuitivne, kvalitativne in kvantitativne. In tako so nastale tudi lestvice v dokumentu SEJO.

1.2.2.4 Značilnosti posameznih ravni (A1–C2)

Zdi se, da v praksi obstaja široko soglasje o številu in naravi ravni, primernih za organizacijo jezikovnega učenja in javno priznavanje doseženega znanja. SEJO tako s šestimi širokimi ravnmi ustrezno pokriva učni prostor evropskih učencev.

Tabela 2 prikazuje ravni in njihove najpomembnejše značilnosti.

Če si ogledamo teh šest ravni, hitro vidimo, da so pravzaprav nižja in višja različica tradicionalnega razlikovanja med nižjo, srednjo in višjo ravnjo.

1.2.2.5 Uporaba SEJO (ravni in opisnikov) v Evropi in svetu

Uporaba dokumenta SEJO je v izobraževalnih okoljih, predvsem pa pri postavljanju jezikovnih politik, izjemno razširjena. Čeprav je nastal iz potreb, da bi učenje, poučevanje in vrednotenje/ocenjevanje tujih jezikov postalo bolj transparentno in da bi se Evropejci na področju jezikov laže sporazumevali med sabo, se je razširil tako rekoč v vse države sveta.

Sprehodimo se po nekaterih evropskih izobraževalnih sistemih in poglejmo, kako in čemu so SEJO upoštevali pri oblikovanju nacionalnih dokumentov.

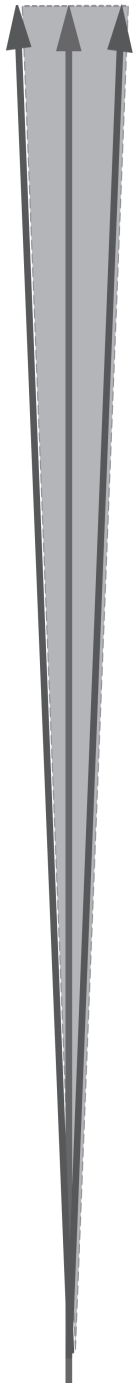
V Avstriji[14] so bili v letu 2007 naslednji dokumenti usklajeni s SEJO načeli (in tudi ravnmi):

- učni načrti za moderne tuje jezike v srednjem izobraževanju,
- nacionalne različice Evropskega jezikovnega listovnika,
- nacionalni standardi za jezike,
- razni jezikovni tečaji in izpiti.

Na Poljskem je potekalo vnašanje SEJO-načel v vsa področja izobraževalnega sistema od leta 1996 do 2003, tako pri posodobitvah kurikulov in učnih načrtov za vse stopnje izobraževanja kakor tudi v visokošolskih programih izobraževanja uči-

[14] *www.icc-languages.eu/download/31867301/Belinda+Steinhuber.pdf*

Tabela 2: SEJO-ravni in njihove ključne značilnosti

Količina in vrste jezikovnega znanja in zmožnosti	RAVEN	Poimenovanja posameznih ravni	Opis
	**C2**	**Raven mojstrstva**, izčrpno mojstrstvo, izčrpno operativno znanje, učinkoviti uporabnik	Učenec[13] z lahkoto razume tako rekoč vse, kar sliši ali prebere. Zna povzemati informacije iz različnih govornih in pisnih virov in pri tem povezati argumente in pripovedi v koherentno obliko. Izraža se spontano, zelo tekoče, natančno in tudi v kompleksnih situacijah razlikuje med drobnimi pomenskimi odtenki.
	C1	**Raven učinkovitosti**, učinkovito znanje, ustrezno operativno znanje, učinkoviti uporabnik	Učenec predstavlja visoko raven jezikovnih zmožnosti, primerno za kompleksnejša delovna in študijska opravila. Razume širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepoznava implicitne pomene. Izraža se tekoče in spontano, brez veliko očitnega iskanja ustreznih besed. Jezik uporablja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Zna tvoriti jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce in kohezivna sredstva.
	B2	**Višja raven**, omejeno operativno znanje, ustrezno odzivanje na običajne situacije, samostojni uporabnik	Razume glavne ideje v kompleksnem besedilu tako o konkretnih kot abstraktnih temah, vključno z razpravami s svojega strokovnega področja. V medosebnih stikih govori dovolj tekoče in spontano, da njegova komunikacija z domačimi govorci ni naporna ne zanj in ne za sogovorca. Zna tvoriti jasno, poglobljeno besedilo iz širokega izbora tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju s pojasnitvijo prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.
	B1	**Raven sporazumevalnega praga**, samostojni uporabnik	Pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Zna tvoriti preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Zna opisati izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter zna na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.
	A2	**Vmesna raven**, osnovni uporabnik	Razume stavke in pogoste izraze, ki se nanašajo na najbolj temeljna področja. Sposoben se je sporazumevati v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in rutinskih zadevah. S preprostimi besedami zna povedati nekaj o sebi in svojem neposrednem okolju ter zadovoljiti svoje trenutne potrebe.
	A1	**Vstopna raven formulaično znanje**, uvodna raven, osnovni uporabnik	Razume in uporablja pogoste vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene za zadovoljevanje konkretnih potreb. Zna predstaviti sebe in druge in zna spraševati ter odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno in je pripravljen pomagati.

Povzeto po: Council of Europe, 2001.

[13] *Izraz učenec se nanaša na vse možne uporabnike ne glede na spol, starost, vrsto izobraževanja ali poklicno usmerjenost.*

teljev jezikov, pri snovanju gradiv za pouk, ocenjevanju in vrednotenju jezikovnih zmožnosti itn. Kot lahko vidimo, je SEJO dobesedno prepojil ves šolski sistem.[15]

Nizozemska je na področju širjenja filozofije, ki jo prinaša SEJO, naredila velike korake. Tako so prenovili in prilagodili učne načrte na SEJO, močno popularizirali uporabo evropskega jezikovnega listovnika, preučili in evalvirali testne priročnike za jezikovne izpite, izvedli projekt prilagajanja izpitov na SEJO-ravni vključno z izpiti iz nizozemščine kot drugega jezika.[16]

Še bolj je vpletla SEJO v vse pore izobraževalnega sistema Finska in kot prva povsem uskladila svoje jezikovne kurikule in učne načrte, jezikovne listovnike, izobraževanje učiteljev, številne nacionalne projekte za širjenje SEJO-načel tudi v pedagoško prakso in med učence. Med zadnjimi je odmeven projekt, ki bo skušal pojasniti, kako se razvija jezikovno znanje v tujih jezikih in kako učenec tujega jezika napreduje od ene do druge ravni.[17]

Primer lestvice pričakovanih dosežkov za raven A1, ki so jih razvili v Bosni in Hercegovini s pomočjo strokovnjakov iz Finske in Bolgarije, je prikazan v prilogi 1 (str. 55-56).

Pa se ozrimo še prek luže. V Kanadi je Svet ministrov za izobraževanje (CMEC[18]) odločil, da je treba ugotoviti, kakšne so možnosti uporabe SEJO-dokumenta v kanadskem prostoru. Z ugotovitvami nameravajo seznaniti učitelje, učence, oblikovalce jezikovne politike itn.

1.2.3 Proces nastajanja pričakovanih dosežkov oz. standardov v učnih načrtih za angleščino

1.2.3.1 Analiza potreb in določanje jezikovnega znanja in zmožnosti učencev

Analiza potreb in določanje jezikovnega znanja in zmožnosti učencev na različnih stopnjah izobraževalnega procesa je v konkretnem primeru potekala tako, da smo upoštevali že obstoječa učna načrta za angleščino v osnovni šoli in gimnaziji iz leta 1998. Nato smo analizirali učbenike in ugotavljali, kaj učenci znajo (oziroma naj bi znali) v določenem razredu/letniku.

Tabelo 3 so učitelji, člani skupine za prenovo učnih načrtov, izpolnili s podatki glede besedil, vrst nalog in tem in kakršne koli druge posebnosti, ki so jih zaznali pri učencih določene starosti in določenega razreda oz. obdobja.

15 *www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/…/Forum07_POLAND_Mardi16h50.ppt*
16 *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/progr_forum07_texts_EN.asp*
17 *https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/en*
18 *http://www.cmec.ca/Programs/assessment/cefr-cecr/Pages/default.aspx*

Tabela 3: Povezanost med dolžino učenja angleščine, jezikovnimi zmožnostmi in lastnostmi tujejezikovnih besedil

		Bralno razumevanje	Slušno razumevanje	Pisno sporočanje oz. sporazumevanje	Govorno sporočanje in sporazumevanje
6. razred OŠ	Besedila:				
9. razred OŠ	Vrste nalog:				
2. letnik GIM	Dolžina:				
4. letnik GIM	Teme:				

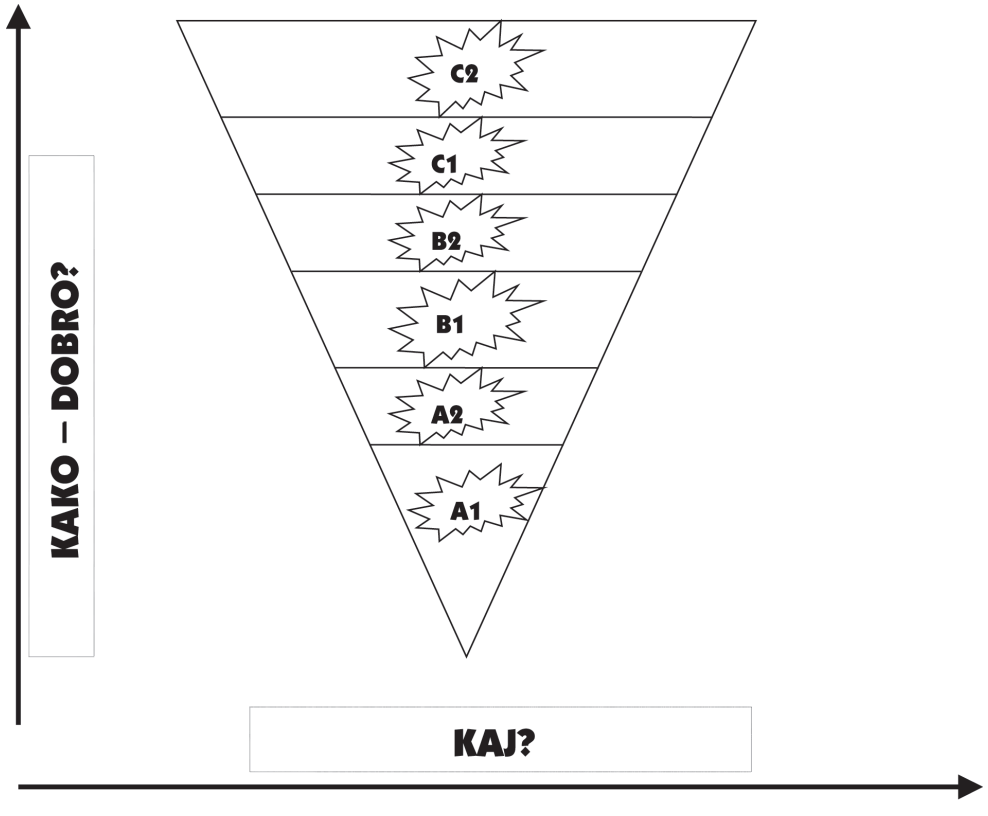
Primer izpolnjene tabele, ki jo je pripravil član skupine za prenovo učnih načrtov za angleščino, prikazuje tabela 4.

Tabela 4: Bralne, slušne, pisne in govorne dejavnosti v drugem triletju osnovne šole pri angleščini

	READING	LISTENING	WRITING	SPEAKING
Primary School Year 6	Kangaroos: 110 words, Short answers Meals: 200 words, Complete the table Hobbies & Games: 75 words, Answer the questions Postcards: 150 words, Match the postcards to the countries and pictures Puppy: 90 words, Form questions using key words Homes in the UK: 170 words, True/False Whales: 200 words, Short answers, True/False	In a pet shop: Tick the animals mentioned Wild animals: 120 words, Listen to the description and match it to the animal. Talking about the weather: tick the expressions mentioned in the text. Tick/cross in the table for can/can't Football: 70 words, Listen and put the pictures in the right order	*Narrative:* Write a dialogue about pets Look at the pictures and describe Pippi's day *Descriptive:* Describe your room (60 words), Describe the weather today Write about your favourite singer, actor/actress *Report:* Write about your classmates' hobbies. Fill in the chart about animals and then write about one of them *Discoursive:* ⦸	*Dialogue:* Ask six classmates about their hobbies, Practise the following dialogue with your partner Practise a telephone conversation *Pair work:* ⦸ *Monologue:* Describe one of your meals Tell what the persons in the picture are doing An oral presentation about a student's pet or any wild animal

Nato smo preučili nacionalne teste iz angleščine (matura, nacionalno preverjanje iz angleščine po 6. in 9. razredu osnovne šole). Naredili smo analizo vrst nalog, dolžine besedil, jezikovnih zmožnosti, ki jih posamezni preizkus preverja itn. Vse pridobljene podatke smo nato primerjali še z uspešnostjo učencev pri posamezni nalogi oziroma testni postavki, da bi lahko z večjo verjetnostjo ugotovili, ali večina učencev dosega določen cilj.

S pomočjo *Nizozemske SEJO-mreže* (ang. *The Dutch CEFR Grid*[19]) smo v učni načrt vnesli tudi horizontalno dimenzijo, ki jo SEJO posebej poudarja. Tako je poleg vertikale (ravni od A1 do C2), ki govori o jezikovnem napredku oz. kako dobro nekaj obvladamo, pomembna tudi horizontalna, saj pomeni prehajanje iz ene v drugo raven tudi širjenje nabora besedil, strategij, vrst nalog, tem itn. Dolžina besedil z ravnmi narašča, več je govorcev, število različnih tematik se širi, od vsakdanjih tem prehajamo na bolj strokovne, viri besedil so obširnejši itn. Če ponazorimo, to pomeni, da učenec na ravni A2 obvlada vsakdanje teme, medtem ko mora učenec, ki je dosegel raven C1, razumeti besedila in jih tudi tvoriti v najrazličnejših položajih, s tematiko, ki je lahko zunaj njegovega strokovnega področja, z različnimi vrstami nalog itn. Tudi dolžina besedila bo na primer za učenca na ravni A2 bistveno krajša od učenca, ki je dosegel raven C1. Če gre za slušno besedilo, bo le-to na ravni C1 govorjeno bistveno hitreje, popolnoma neprilagojeno oziroma avtentično, z več govorci kot pa besedilo, ki bo razumljivo učencu na ravni A2. Spodnja slika ponazarja horizontalno in vertikalno dimenzijo SEJO-dokumenta in njegove osnovne filozofije.



Slika 1: Horizontalna in vertikalna dimenzija SEJO-načel

[19] *http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/*

Tabela 5 prikazuje dejavnike,[20] ki jih moramo upoštevati, ko na primer določamo standarde pri slušnem razumevanju. Vsak član skupine za prenovo učnega načrta je izpolnil tabelo s svojimi izkušnjami iz pedagoške prakse in ob tem upošteval razredna preverjanja in ocenjevanja znanja kot tudi tiste na nacionalni ravni. Primer izpolnjene tabele prikazuje tabela 6.

Tabela 5: Dejavniki, ki vplivajo na raven slušne zmožnosti v formalnem izobraževanju angleščine v slovenskem šolskem sistemu

Vrsta besedila		**6. r., OŠ**	**9. r., OŠ**	**2. l., GIMN**	**4. l., GIMN**
Utemeljevalna besedila	Zasebni komentarji				
	Uradne utemeljitve				
Opisovalna besedila	Impresionistični opisi				
	Tehnični opisi				
Razlagalna besedila	Definicije				
	Razlage				
	Prikazi				
	Obnove				
	Interpretacije				
Poučevalna besedila	Zasebna navodila				
Pripovedovalna besedila	Zgodbe, šale, anekdote				
	Poročila				
Praktično-sporazumevalna besedila	Vzpostavljanje sporazumevanja, klepet, čvekanje				
Vir besedila					
Področje					
Narava vsebine					
Besedišče					
Slovnica					
Dolžina besedila (min/sec)					
Hitrost besedila					
Število govorcev					
Naglas/standardna različica					
Jasnost izgovarjave					
Število poslušanj					

[20] *Dejavnike za slušno in bralno razumevanje smo določili glede na zglede objavljene v The Dutch CEF Grid, glej http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/.*

Tabela 6: Viri besedil kot dejavnik, ki vpliva na raven slušne zmožnosti v formalnem izobraževanju angleščine v slovenskem šolskem sistemu

Vir besedila	**6. r., OŠ**	**9. r., OŠ**	**4. l., gimnazija**
Abstracts	/	**?** *(if adapted)*	+ *(no specialised language)*
Advertising material	+	++	+
Blackboard text	++	+++	+
Brochures	+	++	+
Business letter	/	/	+ (only semi-business letters)
Computer screen text	+	++	+
Contracts	/	/	/
Dictionaries	+	++	+
Exercise materials	+++	+++	+
Guarantees	/	/	+ (only for objects/processes that are within students' interests and understanding)
Instructional manuals	/	/	+ (only for objects/processes that are within students' interests and understanding)
Instructional material	+	+	+ (only for objects/processes that are within students' interests and understanding)
Job description	/	/	+
Journal articles	/	/	/
Junk mail	/	+	+
Labeling and packaging	+	++	+
Leaflets, graffiti	+	+	+
Life safety notices	+	+	+
Magazines	+	++	+
Menus	+	+	+
Newspapers	/	+ (only selected texts, e.g. ads, weather forecast, etc.)	+ (except for very specialised articles)
Notices, regulations	/	+	+
Novels	/	/	+ (only those that are within students' interests and understanding)
OHP text	+	+	+
Personal letters, e-mails	+	++	+
Programmes	+	+	+
Public announcements & notices	+	+	+
Recipes	+	+	+

Reference books	/	+ (only simplified or adapted texts)	+
Regulations – e.g. school, classroom rules	+	+	+
Report, memorandum	/	+ (only for objects/processes that are within students' interests and understanding)	+ (only for objects/processes that are within students' interests and understanding)
Sacred texts, sermons, hymns	/	/	/
Sign posting	+	+	+
Teletext	/	/	+
Textbooks, readers	++	++	+
Tickets, timetables	/	+	+
Videotext	+	+	+
Visiting cards	/	/	+

Preden smo se lotili pisanja lestvic, smo člani skupine za prenovo rešili kar nekaj ponazoritvenih nalog za posamezne SEJO-ravni, ki so na voljo na spletni strani Sveta Evrope.[21] Nato smo jih uvrščali na SEJO-ravni in skupaj ugotavljali, zakaj določena testna postavka (npr. vprašanje v nalogi) in celotna naloga sodi na določeno raven. Takšen primer je tabela 7, ki prikazuje rezultate posameznih ocenjevalcev in povprečja skupine ter že predhodno določene ravni za posamezne testne postavke DIALANG-nalog[22].

Tabela 7: Rezultati posameznih ocenjevalcev in povprečja skupine ter že predhodno določene ravni za posamezne testne postavke DIALANG-nalog

Testna postavka	**O 1**	**O 2**	**O 3**	**O 4**	**O 5**	**O6**	**O 7**	**O 8**	**O 9**	**O 10**	**Srednja vrednost**	**DIALANG**
1 004445[23]	A2	A2	A2	A2/ B1	A2	A2	A2	A2	A2	A2	**A2 ↑**	**A1**
2 004183	**A2**	**B1**	**B1**	**B1**	B1	A2	B1	B1	B1	B1	**B1 ↑**	**A1**
3 004144	A1	B1	A2	B1	A2	A2	B1	B1	B1	B1	**B1 ↑**	**A1**

[21] *http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Illustrations_EN.asp#TopOfPage*

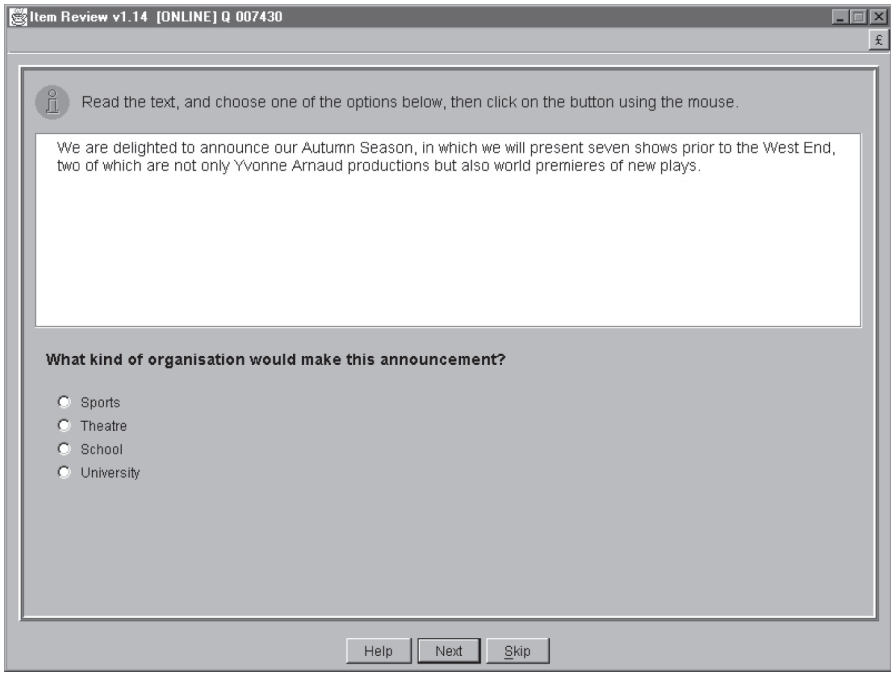
[22] *DIALANG pomeni Diagnostic Language Testing. Projekt je potekal v okviru Evropske komisije in je s svojimi izsledki močno pripomogel k razumevanju diagnostičnega testiranja jezikov in hkrati tudi k razumevanju SEJO-ravni. Glej spletno stran: http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about*

[23] *Te številke se nanašajo na številke DIALANG-bralnih testnih postavk, ki jih je mogoče najti na naslednji spletni strani: http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/training/tests/reading/dialang-english-reading.pdf*

4 007657	A2	A1	B1/ B2	A1	A1	A2	B1	A2	A2	A2	**A2 =**	**A2**
5 004021	**B2**	**B1**	**C1**	**B2**	**B2**	B2	B2	B2	B2	A2	**B2 ↑**	**A2**
6 004022	B1/ B2	B1	B1	B1	B2	B1	B1	B2	B2	A2	**B1 ↑**	**A2**
7 007430	B2	B1	C1	B2	A2	B2	B2	B2	B2	A2	**B2 ↑**	**A2**
8 004023	**C**	**B2**	**C1/ B2**	**B2**	**B2**	**C1**	C2	C1	C1	B1	**C1 ↑**	**B1**
9 004444	A2	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	C1	B1	**B1 =**	**B1**
10 008026	B2	B2	B2	B1	C1	C1	B2	C2	C2	B1	**B2 ↑**	**B1**

Opomba: O pomeni ocenjevalec.

Kot je razvidno iz tabele 7, je večina ocenjevalcev ocenila testne postavke više, kot so jih ocenili ocenjevalci v okviru projekta DIALANG. Možni razlogi so bili verjetno v tem, da smo slovenski učitelji navajeni ocenjevati naloge kot celote, ne pa posameznih testnih postavk, ki so ločene od sobesedila. Ubeseditve v nalogah izbirnega tipa (ang. *multiple choice items*) so bile po mnenju ocenjevalcev težje kot pa vnosno besedilo. Nekateri ocenjevalci niso vajeni reševati nalog izbirnega tipa oziroma so jih »zmedle« z »zavajajočimi« odgovori. Ocenjevalci so tudi ugotovili, da bi bile naloge lažje, če bi bila navodila v maternem jeziku učencev.



Slika 2: Primer naloge DIALANG, pri kateri je prišlo do največjih razhajanj med že določeno SEJO-ravnjo in ravnjo, ki so jo določili slovenski ocenjevalci. DIALANG-ocenjevalci so testno postavko postavili na A2, medtem ko je bila srednja ocena slovenskih ocenjevalcev B2.

1.2.3.2 Oblikovanje standardov oziroma pričakovanih dosežkov za vrednotenje jezikovnih zmožnosti in njihova prilagoditev na SEJO

Bralno razumevanje

Pričakovane dosežke za angleščino za gimnazijo za bralno razumevanje smo oblikovali tako, da smo na horizontalno dimenzijo postavili naslednje dejavnike:

- vrste besedil
- teme in konkretnost vsebine
- strukturiranost (kohezija in koherenca)
- bralne strategije
- podpora
- umetnostna besedila
- besedišče in slovnica

Na vertikalni ravni pa smo opisali, kako dobro, natančno, podrobno, široko mora učenec obvladati določeni dejavnik (na primer slika 2).

	Konec 2. letnika gimnazije učenec	**Konec 4. letnika gimnazije učenec**
Vrste besedil	bere in razume krajša, razmeroma preprosta, književna (prozna in pesniška) in stvarna besedila, ki so vsebinsko vezana na njegov izkušenjski svet in so zanj ustrezna.	samostojno bere in razume daljša in krajša književna (prozna in pesniška) in stvarna besedila, ki so vsebinsko raznolika in ne sledijo vedno samo izkušenjskemu svetu dijakov, temveč lahko širijo njihovo vedenje na raznolikih področjih.
	besedila s spleta, časopisni članki (stvarni, poljudnoznanstveni in strokovni), gradiva za učenje tujega jezika, književna besedila in posamezni odlomki (proza, drama, poezija), letaki, navodila, obvestila, opisi oseb, krajev dežel itd., opozorila, oznake, pisma (osebna in uradna) plakati, povzetki, recepti, reklamna besedila, slovarska gesla in razlage, sporedi (radio, TV), stripi, šale, zapiski, zgodbe, življenjepisi	besedila s spleta, časopisni članki (stvarni, poljudnoznanstveni in strokovni), gradiva za učenje tujega jezika, književna besedila in posamezni odlomki (proza, drama, poezija), letaki, navodila, obvestila, opisi oseb, krajev dežel itd., ocene filmov in knjig, opozorila, oznake, pisma (osebna in uradna), plakati, povzetki, recepti, reklamna besedila, slovarska gesla in razlage, sporedi (radio, TV), stripi, šale, zapiski, zgodbe, življenjepisi

Slika 3: Vrste pisnih besedil, ki naj bi jih učenec razumel ob koncu 2. in 4. letnika v angleščini

Kot lahko vidimo, so pisna (zapisana) besedila, ki naj bi jih učenci razumeli v 2. in 4. letniku, skorajda identična (razen ocen filmov in knjig), vendar pa je treba upoštevati, da bodo besedila, ki jih bodo učenci zmogli razumeti po koncu 2. letnika, različna od tistih po 4. letniku v naslednjih elementih: naboru in kompleksnosti besedišča in slovničnih struktur, dolžini in strukturiranosti besedila, zahtevnosti bralnih strategij, strokovnosti besedila, tematike itn.

Pričakovane dosežke je zato treba razumeti in uporabljati skupaj z učenci kot enovito celoto, saj lahko vsaka iztrgana informacija iz konteksta vodi k nesporazumom in napačnim sklepom tako s strani učiteljev kot učencev in njihovih staršev in včasih celo širše javnosti.

Slušno razumevanje

Pričakovane dosežke za angleščino za gimnazijo za slušno razumevanje smo oblikovali tako, da smo na horizontalno dimenzijo postavili naslednje dejavnike:

- vrste besedil
- vrsta angleščine in hitrost govora
- okoliščine
- teme in konkretnost vsebine
- naloge in dejavnosti
- slušne strategije
- zmožnosti slušnega razumevanja
- socio-lingvistični, pragmatični, strateški dejavniki
- besedišče in slovnica

Na vertikalni ravni pa smo opisali, kako dobro, natančno, podrobno, široko mora učenec obvladati določeni dejavnik. Na primer:

	Konec 2. letnika gimnazije učenec	**Konec 4. letnika gimnazije učenec**
Vrste besedil	posluša in razume govorjena besedila, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo.	posluša in razume vrsto govorjenih besedil, ki so bodisi posneta, posredovana preko medijev ali posredovana v medsebojni komunikaciji v živo.
	Vrste slušnih besedil (posnetih in v živo): **krajše, zmerno govorjene, jasno strukturirane in dokaj razločne** debate, diskusije, radijske in televizijske drame, zabavne oddaje, radijske igre, radijske pripovedi, pesmi, pogovori, intervjuji, novice, obvestila, navodila, javni govori, predavanja, predstavitve, reklame, telefonska sporočila, turistični zvočni in televizijski posnetki, običaji (npr. verski obredi), športni komentarji, ukazi (npr. na policiji, carini, letališču), informacije preko telefona (avtomatski odzivniki, vreme, prometna obvestila, radijski in televizijski dokumentarci.	Vrste slušnih besedil (posnetih in v živo): **daljše, dokaj hitre, precej zapletene in mestoma nerazločne** debate, diskusije, radijske in televizijske drame, zabavne oddaje, radijske igre, radijske pripovedi, pesmi, pogovori, intervjuji, novice, obvestila, navodila, javni govori, predavanja, predstavitve, reklame, telefonska sporočila, turistični zvočni in televizijski posnetki, običaji (npr. verski obredi), športni komentarji, ukazi (npr. na policiji, carini, letališču), informacije preko telefona (avtomatski odzivniki, vreme, prometna obvestila, radijski in televizijski dokumentarci.

Slika 4: Vrste slušnih besedil, ki bi jih naj učenec razumel ob koncu 2. in 4. letnika v angleščini

Kot lahko vidimo, so slušna besedila, ki bi jih naj učenci razumeli v 2. in 4. letniku skorajda identična, vendar pa je treba upoštevati, da bodo slušna besedila (enako kot smo že omenili pri bralnem razumevanju), ki jih bodo učenci zmogli razumeti po koncu 2. letnika, različna od tistih po 4. letniku v naslednjih elementih: naboru in kompleksnosti besedišča in slovničnih struktur, dolžini in strukturiranosti besedila, zahtevnosti slušnih strategij, strokovnosti in formalnosti besedila, tematike, hitrosti, številu govorcev itn.

Tako pri bralnem kot tudi pri slušnem razumevanju je dosežke treba razumeti in uporabljati skupaj z učenci kot enovito celoto, saj lahko vsaka iztrgana informacija iz konteksta vodi k nesporazumom in napačnim sklepom tako s strani učiteljev kot učencev in njihovih staršev in včasih celo širše javnosti.

Pisanje

Pričakovane dosežke za angleščino za gimnazijo za pisno sporočanje in sporazumevanje smo oblikovali tako, da smo na horizontalno dimenzijo postavili naslednje dejavnike:

- vrste besedil
- teme
- procesi pisanja
- vezljivost
- strategije pisanja
- umetnostna besedila
- uporaba slovarja
- besedišče in slovnica

Na vertikalni ravni pa smo opisali, kako dobro, natančno, podrobno, široko mora učenec obvladati določeni dejavnik (na primer slika 4).

	Konec 2. letnika gimnazije učenec	**Konec 4. letnika gimnazije učenec**
Vrste besedil	piše neformalna in polformalna besedila.	piše neformalna, polformalna in formalna besedila.
	osebna in poluradna pisma (prijateljem, organizacijam z namenom pridobivanja in dajanja informacij itd.), krajša poročila (počitniška praksa, tabor itd.), krajši zapisi v dnevniku, razmeroma enostavna elektronska sporočila, krajša besedila/eseji (opisovalni, pripovedovalni), jasno grajene, krajše zgodbe in pripovedi, nezapletena navodila, krajši članki (šolski časopis, internetne strani itd.), krajša reklamna besedila	osebna in poluradna pisma (prijateljem, organizacijam z namenom pridobivanja in dajanja informacij itd.), krajša poročila (počitniška praksa, tabor itd.), krajši zapisi v dnevniku, elektronska sporočila, krajša besedila/eseji (opisovalni, pripovedovalni), jasno grajene zgodbe in pripovedi, navodila, članki (šolski časopis, internetne strani itd.), reklamna besedila, krajša umetnostna besedila (pesmi), življenjepis v nevezani obliki

Slika 5: Vrste pisnih besedil, ki bi jih naj učenec uspešno napisal in posredoval ob koncu 2. in 4. letnika v angleščini

Kot lahko vidimo, so pisna besedila, ki bi jih naj učenci pisali po 2. in 4. letniku, zelo podobna, vendar pa je treba upoštevati, da bodo pisna besedila (enako kot smo že omenili pri bralnem in slušnem razumevanju), ki jih bodo učenci zmogli razumeti po koncu 2. letnika, različna od tistih po 4. letniku v naslednjih elementih: naboru in kompleksnosti besedišča in slovničnih struktur, dolžini in strukturiranosti besedila, zahtevnosti pisnih strategij, strokovnosti in formalnosti besedila, tematike, vezljivosti itn.

Tako kot smo že poudarili pri bralnem in slušnem razumevanju, je tudi pisne dosežke treba razumeti in uporabljati skupaj z učenci kot enovito celoto, saj lahko vsaka iztrgana informacija iz konteksta vodi k nesporazumom in napačnim sklepom tako s strani učiteljev kot učencev in njihovih staršev in včasih celo širše javnosti.

Govorjenje

Pričakovane dosežke za angleščino za gimnazijo za govorno sporočanje in sporazumevanje smo oblikovali tako, da smo na horizontalno dimenzijo postavili naslednje dejavnike:

- vrste govornih dejavnosti
- teme
- jasnost in natančnost
- vnaprej pripravljene predstavitve
- spontanost in tekočnost govora
- samostojnost
- izgovarjava
- besedišče
- slovnica
- govorci
- okolje
- literatura
- okoliščine

Na vertikalni ravni pa smo opisali, kako dobro, natančno, podrobno, široko mora učenec obvladati določeni dejavnik (na primer slika 5).

	Konec 2. letnika gimnazije učenec	**Konec 4. letnika gimnazije učenec**
Vrste govornih dejavnosti	obvlada naslednje sporočanjske in sporazumevalne dejavnosti:	obvlada naslednje sporočanjske in sporazumevalne dejavnosti:
	JASNO STRUKTURIRANE IN VEČINOMA KRAJŠE SPOROČANJSKE IN SPORAZUMEVALNE DEJAVNOSTI: monologi (opisi izkušenj, argumentiranje v debati), javna obvestila, javno nastopanje, razumevanje domačega govorca kot posredovalca informacij, konverzacija, neuradni pogovori (na primer s prijatelji), intervju (spraševanje in odgovarjanje), čestitanje, izmenjevanje informacij (osebni in stvarni podatki, poimenovanje, uporaba številk, pritrjevanje, zanikanje, dajanje navodil, opis dogodkov, govorjenje in spraševanje o načrtih), interpretiranje dogodkov, stanj, reakcij, literarnih del, izražanje komplimentov, izražanje mnenja in povpraševanje po njem, izražanje obljube, izražanje odnosa do stvari, ljudi, dogodkov (doživljajskih in domišljijskih), izražanje odnosa do vsebine povedanega (strinjanje, zadržanost, nestrinjanje), izražanje počutja in čustvenih stanj, izražanje zahvale, izražanje voščil in dobrih želja, navezovanje stika (med neznanci in znanci), ocene stanja, opravičevanje, poslavljanje, pozdravljanje in uvajanje pogovora, pozivanje, predstavljanje in interpretacija literarnega dela, predstavljanje, razpravljanje o aktualnih temah z ožjega in širšega področja, sklepanje pogovora, sporočanje na avtomatskem odzivniku oziroma mobilnem telefonu, telefoniranje, uresničevanje interesov (izražanje potreb in želja, izražanje dovoljenja, izražanje prepovedi, izražanje prošnje, izražanje zahteve, izražanje predloga, izražanje upanja, iskanje pomoči, ponujanje pomoči, izražanje pritožbe, izražanje prednostne izbire itd), utemeljevanje mnenja, utemeljevanje dogodkov, opisov in odnosa do literarnega dela, vabilo (uradno in zasebno)	DALJŠE IN ZAPLETENEJŠE SPOROČANJSKE IN SPORAZUMEVALNE DEJAVNOSTI: monologi (opisi izkušenj, argumentiranje v debati), javna obvestila, javno nastopanje, razumevanje domačega govorca kot posredovalca informacij, konverzacija, neuradni pogovori (na primer s prijatelji), intervju (spraševanje in odgovarjanje), čestitanje, izmenjevanje informacij (osebni in stvarni podatki, poimenovanje, uporaba številk, pritrjevanje, zanikanje, dajanje navodil, opis dogodkov, govorjenje in spraševanje o načrtih), interpretiranje dogodkov, stanj, reakcij, literarnih del, izražanje komplimentov, izražanje mnenja in povpraševanje po njem, izražanje obljube, izražanje odnosa do stvari, ljudi, dogodkov (doživljajskih in domišljijskih), izražanje odnosa do vsebine povedanega (strinjanje, zadržanost, nestrinjanje), izražanje počutja in čustvenih stanj, izražanje zahvale, izražanje voščil in dobrih želja, navezovanje stika (med neznanci in znanci), ocene stanja, opravičevanje, poslavljanje, pozdravljanje in uvajanje pogovora, pozivanje, predstavljanje in interpretacija literarnega dela, predstavljanje, razpravljanje o aktualnih temah z ožjega in širšega področja, sklepanje pogovora, sporočanje na avtomatskem odzivniku oziroma mobilnem telefonu, telefoniranje, uresničevanje interesov (izražanje potreb in želja, izražanje dovoljenja, izražanje prepovedi, izražanje prošnje, izražanje zahteve, izražanje predloga, izražanje upanja, iskanje pomoči, ponujanje pomoči, izražanje pritožbe, izražanje prednostne izbire itd), utemeljevanje mnenja, utemeljevanje dogodkov, opisov in odnosa do literarnega dela, vabilo (uradno in zasebno)

Slika 6: Vrste govorjenih besedil, ki bi jih naj učenec uspešno posredoval in se z njimi sporazumeval ob koncu 2. in 4. letnika v angleščini

Kot lahko vidimo, so govorjena besedila, ki bi jih naj učenci tvorili po 2. in 4. letniku, skorajda identična, vendar pa se razlikujejo po tem, da so po 2. letniku krajša, medtem ko so po 4. letniku daljša. Razlikujejo se tudi po strukturiranosti, saj naj bi učenec ob zaključku drugega letnika tvoril jasno strukturirana sporočila, medtem ko mora biti po 4. letniku kos bolj kompleksnim besedilom (sporazumevanje) in jih mora kot takšne tudi učinkovito tvoriti.

Govorjena sporočila učencev se bodo po drugem in po četrtem letniku razlikovala tudi po naboru in kompleksnosti besedišča, vrstah in težavnosti slovničnih struktur, zahtevnosti govornih strategij, strokovnosti in formalnosti besedila, tematiki, izgovarjave, intonaciji, zmožnosti sodelovanja v pogovoru z domačimi govorci itn.

Tako kot smo že poudarili pri bralnem in slušnem razumevanju ter pisnem sporočanju, je tudi govorjene dosežke treba razumeti in uporabljati skupaj z učenci kot enovito celoto, saj lahko vsaka iztrgana informacija iz konteksta vodi k nesporazumom in napačnim sklepom tako s strani učiteljev kot učencev in njihovih staršev in včasih celo širše javnosti.

1.2.3.3 Oblikovanje standardov za vrednotenje medkulturne zmožnosti

Medkulturno zmožnost utemeljuje Učni načrt za angleščino v gimnaziji kot zmožnost dijakov, da zaznajo in prepoznajo odnose med različnimi kulturami in so jih zmožni posredovati oziroma interpretirati zase in za druge. Takšni dijaki so zmožni kritičnega in analitičnega razumevanja lastne in tujih kultur in se zavedajo lastnih pogledov in prepričanj, ki jih določa njihovo družbeno in kulturno okolje (Byram, 1998, 2008).

Dejavniki	**Ob zaključku četrtega letnika gimnazije učenec**
Odnosi	• izkazuje zanimanje in odprtost do drugih kultur, je pripravljen opustiti dvome o drugih kulturah in hkrati sprejeti dvome o lastni kulturi.
Znanje	• pozna dosežke, običaje in navade lastne in tuje družbene skupnosti in je seznanjen z zakonitostmi družbenega in posameznega sporazumevanja.
Spretnosti interpretiranja in povezovanja	• zna interpretirati besedilo oziroma dogodek iz druge kulture in ga pojasniti oziroma povezati z besedili oziroma dogodki iz njegovega lastnega kulturnega okolja.
Spretnosti odkrivanja in sporazumevanja	• zna usvajati novo znanje o kulturah in običajih in uporabiti pridobljeno znanje in spretnosti v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah.
Kritična kulturna uzaveščenost	• zna ob upoštevanju jasno zastavljenih kriterijev kritično vrednotiti lastna in tuja družbeno-kulturna okolja.

1.2.4 Sklep

Oblikovanje pričakovanih dosežkov za (tuje)jezikovni pouk kot verjetno tudi za vsa ostala predmetna področja v šolskem kontekstu je dolgotrajen in kompleksen proces. V njem morajo poleg strokovnjakov teoretikov za didaktiko tujih jezikov obvezno sodelovati tudi učitelji praktiki, ki z lastnimi izkušnjami pripomorejo k ustreznejšim rešitvam. Prav tako moramo slediti najnovejšim teoretičnim izhodiščem in raziskavam s področja učenja, poučevanja in ocenjevanja/vrednotenja tujejezikovnega znanja tako doma kot v evropskem prostoru in svetu sploh.

Še bolj pomembno pa je, da v proces vrednotenja in ocenjevanja vključimo učence in jih usposobimo za lastno vrednotenje dosežkov. Lestvice, ki so nastale v prenovljenih učnih načrtih, nam lahko pomagajo določiti, kje se nahajamo in kam želimo. Tako oblikovani učni dosežki oziroma standardi znanja in jezikovnih zmožnosti so odmik od normiranega ocenjevanja in medsebojnega tekmovanja ter nenehnega stremljenja po boljših ocenah brez zavedanja o pomenu dejanskega znanja. Učencu se ni treba več primerjati z ''Janezom'' in ''Mojco'', pa tudi starši se lahko razbremenijo ugotavljanja, kdo od njihovih otrok je bil bolj oziroma manj uspešen kot ostali učenci v določeni razredni skupnosti. Tudi šolska oblast lahko s tako oblikovanimi standardi močno dvigne raven razumevanja znanja kot kompleksnega cilja in ne samo zapisa v točkah, odstotkih oziroma ocenah.

Upamo in želimo, da bi tujejezikovni pričakovani dosežki spodbudili kriterijsko preverjanje in ocenjevanje tako na razredni kot tudi nacionalni ravni. Morda pa je čas že zrel?

Zahvala

Zahvaljujem se vsem, ki so sodelovali pri pripravi pričakovanih dosežkov oz. standardov znanja, in vsem domačim in tujim strokovnjakom za smiselne predloge in moralno spodbudo. Zahvala gre tudi Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstvu za šolstvo in šport za finančno podporo projekta in seminarjev.

1.2.5 Viri in literatura

1 *Alderson, J. C. (1991). Bands and scores. V: Alderson, J. C. in North, B. (ur.) Language testing in the 1990s, London: British Council/Macmillan, Developments, v: ELT, 71–86.*

2 *Brindley, G. (1998). Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. Language Testing 15/1, 45–85.*

3 *Brindley, G. (1991). Defining language ability: the criteria for criteria. V: Anivan, S. (ur.) Current developments in language testing, Singapore, Regional Language Centre.*

4 *Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T. in McQueen, J. (1992). Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques. Članek, predstavljen na 14. kolokviju Language Testing Research, Vancouver. Ponatis v Melbourne Papers, v: Applied Linguistics 1/1, 37–69.*

5 *Brown, J. D. (1995). The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development. Boston: Heinle&Heinle Publishers.*

6 *Byram, M. (1998). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Bristol: Multilingual Matters Ltd.*

7 *Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections. Bristol: Multilingual Matters Ltd.*

8 *Carroll, J. B. (1993). Test theory and behavioural scaling of test performance. V: Frederiksen, N., Mislevy, R. J. in Bejar, I. I. (ur.) Test theory for a new generation of tests. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 297–323.*

9 *Chaloub-Deville, M. (1995). Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. Language Testing 12/1, 16–33.*

10 *Clark, E. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. V: B. MacWhinney (Ed.), Mechanisms of language acquisition, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Assoc.*

11 *Council of Europe (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Dosegljivo na: http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html (citirano 15. 5. 2010).*

12 *Davidson, F. (1992). Statistical support for training in ESL composition rating. V: Hamp-Lyons (ur.) Assessing second language writing in academic contexts. Norwood N. J.: Ablex, 155–166.*

13 *Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? Na podatkih utemeljen pristop k izdelavi ocenjevalnih lestvic. Language Testing 13/2, 208–38.*

14 *Gipps, C. (1994). Beyond testing. London: Falmer Press.*

15 *Goldberg, M. F. (2002). 15 School questions and discussion: From class size, standards, and school safety to leadership and more. Lanham, MD: Scarecrow.*

16 *Ingram, D. E. (1985). Assessing proficiency: An overview of some aspects of testing. V: K. Hyltenstam in M. Pienemann (Eds.), Modelling and assessing second language acquisition, 215–276. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.*

17 *Kirsch, I. S. (1995). Literacy performance on three scales: definitions and results. V: Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey. Paris: Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27–53.*

18 *Kirsch, I. S. in Mosenthal, P. B. (1995). Interpreting the IEA reading literacy scales. V: Binkley, M., Rust, K. in Wingleee, M. (ur.) Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135–192.*

19 *Linacre, J. M. (1989). Multi-faceted Measurement. Chicago: MESA Press.*

20 *Liskin-Gasparro, J. E. (1984). The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. V: Foreign Language Annals 17/5, 475–489.*

21 *Lowe, P. (1985). The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. V: James, C. J. (ur.) Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.*

22 *Lowe, P. (1986). Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. V: Modern Language Journal 70/4, 391–397.*

23 *Mager, R. (1975). Preparing instructional objectives (2nd ed.). Belmont, California: Pitman Learning.*

24 *Masters, G. (1994). Profiles and assessment. V: Curriculum Perspectives 14,1, 48–52.*

25 *Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. in Cook, A. (1996). Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. V: Cumming, A. in Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 15–38.*

26 *Morgan Zarker, L. (2000). Class Size and Second-Language Instruction at the Post-Secondary Level: A Survey of the Literature and a Plea for Further Research. Italica, Vol. 77, No. 4, Linguistics and Pedagogy, str. 449–472.*

27 *Mullis, I. V. S. (1981). Using the primary trait system for evaluating writing. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N. J.: Educational Testing Service.*

28 *North, B. (1993). The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology. Washington DC: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center.*

29 *North, B. (1994). Scales of language proficiency: a survey of some existing systems. Strasbourg: Svet Evrope CC-LANG 24.*

30 *North, B. (1996/2000).The development of a common framework scale of language proficiency. Doktorska teza. Thames Valley University. Ponatis 2000. New York: Peter Lang.*

31 *North, B. in Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2, 217–262.*

32 *Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*

33 *Pollitt, A. in Murray, N. L. (1996). What raters really pay attention to. V: Milanovic, M. in Saville, N. (ur.): Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3. Izbrani prispevki iz 15. kolokvija Language Testing Research, Cambridge in Arnhem, 1993, 2–4. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74–91.*

34 *Prefume, Y. (2007). Constructivism in foreign language learning. The Free Library [online]. Dostopno na naslovu http://www.thefreelibrary.com/Constructivism in foreign language learning.-a0165912633 (citirano 5. 2. 2010).*

35 *Richards, J. C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambrdige University Press.*

36 *Richards, J. C., Platt, J. and Weber, H. (1985). Longman dictionary of applied linguistics. Harlow, Essex, England: Longman.*

37 *Scarino, A. (1997). Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. V: Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference, 241–258.*

38 *Scarino, A. (1996). Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. V: Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference, 67–75.*

39 *Schneider, G. in North, B. (2000). Dans d'autres langues, je suis capable de … Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des competences en langues étrangêres. Berne/Aarau: PNR33/CSRE (rapport de valorisation).*

40 *Schneider, G. in North, B. (2000). Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.*

41 *Schneider, G. in North, B. (1999). In anderen Sprachen kann ich . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).*

42 *Shohamy, E., Gordon, C.M. in Kraemer, R. (1992). The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. Modern Language Journal 76, 27–33.*

43 *Skehan, P. (1984). Issues in the testing of English for specific purposes. V: Language Testing 1/2, 1984, 202–220.*

44 *Smith, P. C. in Kendall, J. M. (1963). Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. V: Journal of Applied Psychology, 47/2 (1963).*

45 *Stansfield C. W. in Kenyon D.M. (1996). Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. V: Cumming, A. in Berwick, R. (1996). Validation in language testing. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 124–153.*

46 *Takala, S. in Kaftandjieva, F. Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. V: J. C. Alderson (ur.) Case studies of the use of the Common European Framework. Svet Evrope, v pripravi.*

47 *Tyndall, B. in Kenyon, D. (1996). Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. V: Cumming, A. in Berwick, R. (1996), Validation in language testing. Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 9–57.*

48 *Upshur, J. in Turner, C. (1995). Constructing rating scales for second language tests. English Language Teaching Journal 49 (1), 1995, 3–12.*

49 *Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., and Janssen-Van Dieten, A. (1984). Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Arnold.*

50 *Wilds, C. P. (1975). The oral interview test. V: Spolsky, B. in Jones, R. (ur.): Testing language proficiency. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.*

51 *Wright, B. D. in Masters, G. N. (1982). Rating scale analysis. Chicago: Mesa Press.*

Level	Themes	Functions and skills	Activities	Grammar	Vocabulary
A1.1 **Grade 2** **Elementary school** **1st year of learning English** **First stage of elementary proficiency**	• Personal identification • Family • House, home • My neighborhood • School • Everyday life	Pupils will be able to: • greet people • introduce themselves or others • identify people and objects • describe people and objects • colours of objects • a very limited number of moods • count objects • locate people and objects • tell time – full hours • express: ○ likes ○ ability to do something (I can ...) ○ possession (John's book, my house)	**RECEPTION** **a) LISTENING AND RESPONDING:** Pupils will listen to a spoken text and respond: **1) non-verbally** by, e.g.: imitating the teacher or some popular character (e.g. from cartoons), using gestures, making noises, acting, carrying out the teacher's or taped instructions, pointing to particular illustrations related to the words they hear spoken, drawing, coloring in stated objects/persons with stated colors, underlining or coloring the words they hear spoken, sticking in pictures, sequencing pictures, etc. **2) verbally** by, e.g.: repeating the teacher's or taped words, giving very short answers to the teacher's or taped questions, filling in the gaps with words chosen from flash cards, wall charts containing them, etc. **b) READING AND RESPONDING:** Pupils will recognize one or more written words or instructions and react: **1) non-verbally** by, e.g.: using gestures, making noises (e.g. imitating the sound of a train, some animals, etc.), acting (e.g. sad, happy), or pointing to or choosing or matching written words with corresponding illustrations, drawing, making/modeling things (e.g. cutting paper into required forms, figures, modeling clay into various shapes, etc.), coloring or underlining only particular words (e.g. those expressing	Pupils will use (not learn about!) the following: *Nouns* • singular and plural • Possessive Genitive (*John's, Jane's*) *Pronouns* • Personal • Demonstrative (*this, that*) • Interrogative (*who, what*) • Adjectives • Determiners: ○ Articles (*a/an, the*) ○ Possessives (*my, your, his, her*) ○ Interrogatives (*what (color)*) • Descriptive, basic adjectives (e.g. *sad, happy, nice, bad, good, fine*)	Pupils will learn **ONLY BASIC** vocabulary related to the given themes, e.g. : • Greetings: *Hello, Hi, Good morning, etc.* • Identification: *I am ... This is... My name is..., etc. What's this? Who's this? What's your name? Is it a...? Yes/No,...That's right. It's a...* • Description: *He's tall, It's big/small. What color is? What's your favorite colour? Red, blue, green, white, etc. How old are you? I am...* • My face, my body - only basic words • Location: *Where's ...Here.There. He/She's in the... Where are you? I'm ...* • Nuclear family members: *mother, father, brother, sister* • Moods: *happy, sad ...*

			some activity, moods, numbers, etc.), arranging illustrations in particular order according to written instructions, etc. 2) **verbally** by, e.g.: giving short written or spoken answers to questions, replacing illustrations in the text with offered words, matching words and corresponding illustrations in columns A and B, respectively, replacing word initials with full words or filling in the gaps with appropriate words ("cloze" exercise), etc. **PRODUCTION** a) **SPEAKING:** Pupils will: • repeat the teacher's or taped words, • participate in conversation (questions/answers) with their peers/classmates/the teacher, • play roles, recite, sing and play language games, • give instructions and orders. b) **WRITING:** Since learning to write is not a priority at this level, pupils will: • casually copy isolated words, • learn to write using CD games, Scrabble, stackable letter-tiles, etc., • replace word initials with full words, • insert, underline, arrange words in particular order, etc.	*Verbs* • Present Simple • Modal verb *can* • Verb *be* • Imperative, 2nd person, singular and plural, • Adverb of place (*here, there*) • Numbers: 1–10 • Prepositions (*on, in, at* (basic meanings))	• House premises and furniture: *kitchen, sitting-room, window, armchair, etc.* • Neighborhood: *street, garden, trees, park, shop, bus* • School: *teacher, pupils, schoolmates, school things, school furniture, etc.* • Time: *What's the time? It's … o'clock* • Everyday life, routine activities (*e.g., sleep, get up, wash, go, bus, bicycle, car, walk, sports*) Pupils will be trained to use (**not learn about!)** the following: • Affixes, related to the given themes and grammar, *e.g.-s* • Antonyms, related to the given themes, *e.g. good – bad, big – small* • Compounds, related to the given themes, *e.g. kitchen door, bathroom, schoolgirl, schoolbag* • Collocations, related to the given themes, *e.g. have breakfast, watch TV, listen to me*

1.3 S samovrednotenjem znanja do večje kakovosti pouka

Melita Kukovec

1.3.1 Uvod

Z vsako prenovo učnih načrtov želimo zagotoviti boljšo kakovost učenja in poučevanja. Kot didaktičarka sem raziskovala predvsem, kaj pripomore k večji učinkovitosti učiteljev tujega jezika, in ugotovila, da se učinkovitega poučevanja ne da naučiti samo iz knjig ali s pomočjo predavanj, niti samo z opazovanjem uspešnih učiteljev ali nekajdnevne pedagoške prakse, temveč predvsem, kakor pravi Cvetek (2000), skozi kritično refleksijo tako teoretičnih kot praktičnih spoznanj in izkušenj. Tovrstna refleksija ali načrtno razmišljanje o razlogih za ravnanja in o učinkih dela je osnova procesa, ki ga imenujemo samovrednotenje. Tako je samovrednotenje najpomembnejši korak v profesionalnem ali strokovnem razvoju učitelja, saj je edina stalnica, ki omogoča spremljanje napredka, vrednotenje ustvarjalnosti, izvirnosti in samostojnosti pri delu. Vse to so sestavine, ki so potrebne za zagotavljanje kakovosti in učinkovitosti učiteljevega dela. Zagotavljanje učinkovitega poučevanja pa ni odvisno le od učitelja, ampak tudi od dejavnega vključevanja učencev v vse dele učnega procesa in od zelo jasne predstave vseh udeležencev o učnih ciljih.

To spoznanje je osnova za hipotezo, da je, po analogiji, za učinkovito učenje treba učence naučiti vrednotiti lastno delo v odnosu do natančno opredeljenih ciljev in jim omogočiti stalno samovrednotenje znanja. Znanje mora biti vrednota, za katero ne sme biti pomembno samo merjenje rezultatov, ampak predvsem spoznavanje in spremljanje procesov učenja, ki privedejo do uspeha. Ko iščemo postopek/dejavnost, ki nam pri tem lahko pomaga, ugotovimo, da nam samovrednotenje znanja omogoča doseči ta zahtevni cilj.

1.3.2 Vrednotenje znanja in učni cilji

Med pomembnejše cilje prenove učnih načrtov štejemo razen razvijanja kognitivnih tudi razvijanje metakognitivnih sposobnosti in zmožnosti, kot so na primer načrtovanje in spremljanje lastnega razvoja in procesov učenja, samonadziranje, izbiranje učinkovitih učnih strategij, razvijanje delovnih navad, vrednotenje lastnega znanja, sodelovanje pri pogovorih o ocenjevanju in razvijanje odgovornosti za lastno znanje. Ker so cilji učenja in poučevanja tesno povezani z razvijanjem kompetenc za vseživljensko učenje, mora biti tudi vrednotenje dosežkov načrtovano tako, da zajame različna znanja, zmožnosti in vrednote. Poteka na različne načine in v različnih oblikah, od učiteljevega, vzajemnega ali vrstniškega do učenčevega samovrednotenja. Najuspešnejše je seveda, če se le-ti med seboj dopolnjujejo.

Znanje, ki ga želimo doseči, opredeljujejo učni cilji, vsebine in kompetence. Najpomembnejša med kompetencami za vseživljenjsko učenje je učenje učenja, ki omogoča, da se učenci naučijo učiti se s pomočjo ozaveščanja procesov učenja, kar jim

pomaga, da lahko prevzemajo odgovornost za učenje in tako postanejo samostojni uporabniki znanja, v našem primeru tujega jezika. To je dolgotrajen proces, ki ga je treba skrbno graditi, saj z njim posredno vplivamo na spreminjanje in dvigovanje učenčevih pričakovanj. Uspešnejši učenci lahko dosegajo zahtevnejše cilje, zato so tudi njihova pričakovanja večja. Razen končnega znanja kot osnovnega cilja se moramo tako učitelji kot učenci predvsem osrediniti na procese učenja. Pri tem nam je v pomoč, če poznamo dejavnike, ki vplivajo na uspešnost učenja, in razloge za samovrednotenje, ki omogoča učencu prevzemanje odgovornosti za lastno znanje in tvorno sodelovanje pri sodobnih načinih ocenjevanja ter posledično boljšo kakovost znanja in pouka. V nadaljevanju bom poskusila osvetliti področje vrednotenja oz. samovrednotenja znanja, ki je razmeroma zapostavljeno in neizkoriščeno v naši šolski praksi, in navesti nekaj razlogov, zakaj bi ga kazalo bolje izkoristiti. Prepričana sem, da ga bomo uspešneje uporabljali, če ga bomo bolje poznali.

1.3.2.1 Vrednotenje in ocenjevanje

Na angleškem govornem območju nastaja veliko število sodobnih gradiv in s prevzemanjem teorij prihajajo v prevodih k nam številni novi izrazi. Do težav prihaja zato, ker prevajamo več različnih angleških besed z enakim slovenskim izrazom. Zato, da bomo laže sledili drobnim razlikam v odtenkih pomenov, je treba te izraze razložiti.

Za razumevanje razlikovanja med ocenjevanjem in vrednotenjem znanja moramo najprej ugotoviti, da sta pojma močno medsebojno povezana in pomensko prepletena. Vrednotenje je proces, ki je v svoji osnovi zelo subjektiven. Kadar vrednotimo, na osnovi zbranih podatkov primerjamo težnje, cilje ali ideale z realnostjo. Določimo, kaj je bolj ali manj pomembno, kaj znamo ali poznamo. Posledica te primerjave je, da kot rezultat nastaja neki nov podatek, sodba, ocena ali nova vrednost – kako dobro nekaj znamo. Ocenjevanje pa mora temeljiti na predhodnem vrednotenju posameznih sestavnih delov neke celote in je torej del procesa vrednotenja, ki je tako samo po sebi večplasten pojav. Učitelji pa si bomo to razliko laže predstavljali, če kot primer vzamemo kakovost poučevanja. To moramo ugotoviti in zagotavljati. Za ugotavljanje kakovosti poučevanja uporabljamo ocenjevanje, za zagotavljanje kakovosti pa potrebujemo nekaj več, to je vrednotenje. Enako velja za znanje učencev – ko ga ugotavljamo, ga preverjamo in/ali ocenjujemo, če pa ga želimo zagotavljati, ga moramo ovrednotiti.

> *»An evaluation is a systematic, rigorous, and meticulous application of scientific methods to assess the design, implementation, improvement or outcomes of a program« (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004).*

Na področju izobraževanja uporabljamo izraz vrednotenje ali evalvacija za opisovanje poteka in uspešnosti procesa učenja ali poučevanja. Takšno ugotavljanje je opisno in zato neobsojajoče.

> *»Educational evaluation is the evaluation process of characterizing and appraising some aspects of the educational process. Educational evaluation is also a professional activity that individual educators need to undertake if they intend to continuously review and enhance the learning they are endeavouring to facilitate. Standards help ensure that student evaluations are practical; viable; cost-effective; and culturally,*

socially, and politically appropriate, that student evaluations will provide sound, accurate, and credible information about student learning and performance.« (Wikipedia)

Pri prevajanju izrazov se večkrat zatečemo k izposojenkam, ki so izvirnim besedam najbolj podobne, kot je na primer evalvacija za angleški izraz *evaluation*. Slovenska beseda vrednotenje pa nam v bistvu olajša razumevanje, ker že sama pove, da moramo oceni dodati neko novo vrednost. Za vrednotenje je treba najprej vpeljati ustrezno obliko zbiranja podatkov. Največkrat se za vrednotenje poučevanja uporabljajo opisi dejavnosti v razredu, manj pogosto snemanje na magnetofonski ali filmski trak in izpolnjevanje posebnih obrazcev ali instrumentarijev za spremljanje pouka, med katerimi so najbolj uporabni pregledni seznami (ang. *checklists*). Za vrednotenje učenja pa so najprimernejši dnevniški zapisi, ki so za osnovnošolce že sestavni del delovnih zvezkov kot na primer *Learning Diary* v učbeniku *Messages* ali evalvacijski vprašalniki v Portfoliu.

Vrednotenje mora biti standardizirano: prilagojeno izobraževalnim potrebam učencev, zagotavljati mora pošteno in pravično uporabo pridobljenih podatkov, zaupnost in spoštovanje učenčevih pravic, najpomembneje pa je, da mora biti uravnovešeno, da vsebuje podatke o močnih in šibkih straneh, zato da lahko na prednostih gradimo in slabosti zmanjšamo ali odpravimo, saj je glavni cilj ali namen vrednotenja uporaba pridobljenih podatkov za spreminjanje na boljše.

Angleške izraze *assessment, evaluation, grading, marking, appraisal, audit* lahko v različnih primerih uporabljamo za opisovanje tega, kar v slovenščini poimenujemo ocenjevanje, vendar ima vsak od teh izrazov tudi ožji, natančnejši pomen. Z ocenjevanjem določamo stopnjo doseganja ciljev na osnovi zastavljenih kriterijev in norm. Ocenjujemo lahko doseženo znanje in jezikovne zmožnosti (jezikovni sistemi in medkulturne razsežnosti) ter napredek v osebnostnem razvoju. Ocenjevanje je sestavni del vrednotenja. Ocenjevanje kot prevod angleške besede *assessment* se na področju izobraževanja uporablja takrat, ko ugotavljamo, kaj in koliko je doseženo ali naučeno, in je izraženo v obliki neke vrednosti ali ocene: 1–5, nezadostno do odlično, 1/28 (prvi od osemindvajsetih), opravil/-a ali ni opravil/-a in podobno.

V skrajno demokratičnem sistemu izobraževanja (kot je na primer Sudburyjev model šole) zunanjega ocenjevanja sploh ne bi imeli. Učenci bi sami odločali, kako meriti svoj napredek pri učenju s pomočjo samovrednotenja in bi tudi sami določali standarde znanja in učne cilje kot del vseživljenskega učenja, saj takšna šola ne dopušča razvrščanja, ocenjevanja in presojanja, ker menijo, da primerjanje učencev med seboj ali s predpisanimi standardi predstavlja kršenje učenčevih pravic do zasebnosti in samoodločanja (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988).

V zadnjih letih so številni avtorji, ki so raziskovali področje izobraževanja (Arater in McTighe, 2001; Guskey in Bailey, 2001; Marzano, 2001; McMillan, 2001; Reeves, 2002; Smith, Smith in De Lisi, 2001) in ocenjevanja znanja tujih jezikov (Alderson, 2002; Apple in Shimo, 2002; Brown, 1998; Chen, 2006; Coombe in Hubley, 2003, Luoma, 2004; Weigle, 2002), ugotavljali, kar so mnogi učitelji že sami vedeli, in sicer da ima samovrednotenje učenčevega znanja pomembno vlogo pri spodbujanju učenčeve želje po doseganju boljših rezultatov in posledično boljših ocen, saj zagotavlja bolj kakovostno učenje. Pri samovrednotenju učenci presojajo kakovost svojega dela na temelju beleženja ugotovitev po vnaprej znanih in jasno opredelje-

nih kriterijih z namenom, da izboljšajo svoje delo in znanje. Prav zaradi tega je samovrednotenje večplasten interaktiven proces, ki ima pomembno vlogo pri učenju.

Rolheiser in Ross (1998) trdita, da je samovrednotenje del učnega procesa, ki omogoča ciklus napredovanja (ang. *an upward cycle of learning*). Ta ciklus je razdeljen na štiri stopnje: izbira kriterijev, uporaba kriterijev, dajanje povratnih informacij in zastavljanje novih ciljev. V procesu, v katerem učenci vodeno razmišljajo o svojih ravnanjih, se naučijo zastavljati višje cilje in so pripravljeni delati več in bolje, da bi jih dosegli. Ker v delo vložijo več truda, se njihovi učni rezultati izboljšajo, kar prinese več samozavesti, boljšo samopodobo, dvig motivacije in večjo pripravljenost za delo. Samovrednotenje ne pomeni, da si učenec sam določi oceno za svoje delo namesto učitelja, pomeni pa, da sam presoja, ali je dosegel zastavljene cilje učenja na osnovi znanih kriterijev in kako.

Claxton (1995) ugotavlja, da samovrednotenje omogoča razvoj sposobnosti, ki bi jo lahko poimenovali »učna inteligenca«, in zajema naslednje štiri sposobnosti (ang. *4 R: resilience, resourcefulness, reflectivity, responsibility*):

- sposobnost prenašanja kritike in neuspehov, soočenja z neprijetnimi dogodki v procesu učenja, kot so npr. neuspeh, zmedenost, presenečenje ali strah, brez občutka ogroženosti, dvoma ali spraševanja o lastnih sposobnostih in lastni vrednosti;
- sposobnost uporabe virov, ki izhaja iz poznavanja in obvladovanja spretnosti in učnih strategij ter prilagajanja njihove rabe različnim situacijam;
- sposobnost refleksije pomeni vodeno razmišljanje in nadziranje procesov učenja, vrednotenje uspešnosti uporabljenih strategij, izbiranje nadomestnih v primeru neuspeha, opredeljevanje prioritet, skratka usmerjanje lastnega učenja;
- sposobnost odgovornega ravnanja, ki vodi k pojmovanju učenja kot možnosti za doseganje ciljev, ki smo si jih sami postavili, in ne kot nekaj, kar od nas zahtevajo drugi.

Klenowski (1995: 146) opredeljuje samovrednotenje kot presojanje vrednosti posameznikovih dosežkov, identifikacijo močnih točk (kaj je dobro) in slabosti ter razmišljanje o izboljševanju rezultatov. Pri tem ne smemo pozabiti na ustrezne/relevantne kriterije in na to, da je eden od pomembnih ciljev samovrednotenja načrtovanje nadaljnjih aktivnosti. Poudarek je na tem, da so učenci sami tisti, ki vrednotijo dosežke, da od njih pričakujemo refleksijo o procesu učenja in tudi poučevanja. Rezultati tega procesa so razen za učenca izjemno pomembni tudi za učitelja. Samovrednotenje učencev, ki poteka v dialogu z učiteljem, le-temu odpira vrata v učenčevo sprejemanje učne snovi, razmišljanje in razumevanje ter mu omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov. Razdevšek - Pučko (2007) ugotavlja, da je pri tem pomembno, da je tudi učitelj sposoben refleksije lastnih spoznavnih procesov. Kot pravi Boud (1995), se je mogoče samo z refleksijo in samooceno razumevanja približati dejanskim procesom razumevanja, sicer je naša ocena o tem, kako učenci razumejo določene vsebine, odsev našega lastnega razumevanja istih vsebin.

1.3.3 Samovrednotenje in samoocenjevanje

Samovrednotenje in samoocenjevanje predstavljata eno od bistvenih sestavin sodobnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, ki omogočajo dejavno vključevanje učencev v sam proces pridobivanja ocene, kar povečuje njihovo odgovornost tako za proces kot tudi za rezultate učenja. Samovrednotenje se od samoocenjevanja razlikuje po tem, da je izrazito intuitiven proces, ki temelji na notranjih kriterijih, kar pomeni, da učenec sam (na začetku mu lahko pomaga učitelj) določa, kaj so bistvene značilnosti njegovih dosežkov, jih kritično primerja s svojimi pričakovanji, vrednoti svoja prizadevanja in v znanje vložen trud in vse to uporabi za načrtovanje prihodnjih dejavnosti. Kadar pa učenec primerja lastne dosežke z nekimi zunanjimi kriteriji ali po učiteljevih navodilih in vzorcih preveri in oceni svoje delo, govorimo o samoocenjevanju. V obeh primerih je potrebna interakcija z učiteljem ali vrstniki, tako pri oblikovanju kriterijev kot pri načrtovanju prihodnjih ravnanj in ciljev.

Ocenjevanje, ki primerja in kategorizira učenčeve dosežke, ne spodbuja procesa učenja, opozarja Gippsova (1994), ampak usmerja pozornost le k rezultatom in njihovim posledicam. Učenca ne zanima, kaj se je naučil, temveč le, ali je rezultat pravilen in kako je ocenjen.

Med avtorji, ki se v Sloveniji ukvarjajo s področjem vrednotenja, samovrednotenja in alternativnega ocenjevanja znanja, velja omeniti Cveto Razdevšek - Pučko, ki se sprašuje, ali lahko uspešnost samovrednotenja presojamo skozi vpliv oziroma razvijanje učenčevih sposobnosti, in išče odgovore na vprašanje, ali vrednotenje rezultatov učenja pri vnaprej določenih kriterijih sploh lahko vpliva nanje, saj učenci skoraj nimajo možnosti za samostojno presojanje o tem, kaj je dober dosežek. Zelo redko lahko učenci doživljajo zadovoljstvo ob opravljenem delu zaradi lastnega občutka uspešnosti, največkrat gre le za primerjanje doseženega z zahtevami. Seveda je treba vedeti, kaj se od učenca zahteva ali pričakuje in ali je sposoben to tudi dosegati. Zanimiva je ugotovitev, da čim bolj jasno so opredeljene te zahteve, tem več je prostora za intuitivno samovrednotenje, medtem ko je pri nejasnih pričakovanjih učenec nesproščen in skuša s kar najbolj ustaljenimi načini doseči dober rezultat.

Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj delaš in kako, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjavo s tem, kaj si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke. Učenci na tak način spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje pristope, svoja močna in šibka področja. Ob tem je pomembno tudi, da učenci usvojijo besedišče, s katerim lahko izražajo svoja razmišljanja, navajajo svoje pristope, opisujejo procese in ugotavljajo rezultate. Ker je pri pouku manj priložnosti za to, da bi imeli vsi učenci možnost izraziti svoje ugotovitve, pride refleksija v obliki samovrednotenja in samoocenjevanja najbolj do veljave pri vodenju zbirnika učenčevih dosežkov ali portfolia. Učenci pri izbiri izdelkov, ki jih vključujejo v mapo dosežkov, ustno ali pisno razložijo razloge za svoj izbor, opišejo, kako zahtevne se jim zdijo naloge, koliko časa so zanje porabili, kako so se ob delu počutili in kako dobro se jim zdi, da obvladajo učno snov. Na ta način ubesedijo svoja razmišljanja o kakovosti procesa in dosežkov. Učitelju so lahko ti podatki v veliko pomoč pri oblikovanju pravične ocene, ki upošteva tako vloženi trud kot doseženi uspeh.

1.3.3.1 Samovrednotenje kot sestavina formativnega ocenjevanja znanja

Za razliko od končnega ali sumativnega ocenjevanja je formativno ocenjevanje sprotno in diagnostično, tako da ga lahko primerjamo s preverjanjem. Samovrednotenje je sestavni del procesa formativnega preverjanja znanja. Pojavlja se namreč v času, ko učenje še traja, in ne šele takrat, ko domnevamo, da je proces že zaključen. Samovrednotenje ima vlogo povratne informacije, pri kateri je pomembnejši njen učinek kot vsebina. Bistvo učinka je namreč v tem, da pomaga učencu premostiti primanjkljaj ali odpraviti pomanjkljivosti, da lahko postane boljši ali uspešnejši. To pa je v skladu z zahtevami sodobnega poučevanja, katerega cilj je učenje in ne le merjenje rezultatov. V procesu učenja naj bi učenci sodelovali v vseh etapah, to je pri načrtovanju, organizaciji, izvedbi in vrednotenju. To ne pomeni, da učitelj ni več potreben, učiteljeva vloga še naprej ostaja bistvenega pomena, saj mora skrbno strukturirati učno okolje, omogočati pridobivanje znanja, usmerjati učence in jim nuditi podporo pri učenju ter pomoč pri razvijanju spretnosti za samovrednotenje in samoocenjevanje.

Formativno spremljanje procesa učenja Komljanc (2004) opredeli kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšali učni učinek v procesu učenja in da bi bila sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja čim bolj korektna. Konstruktivistično formativno spremljanje pouka ima naslednje značilnosti (Komljanc, 2008: 17):

- Zagotavlja interakcije med učenci, starši in učitelji, ki vplivajo na oblikovanje ciljev, kriterijev uspešnosti, priporočil za učenje in na preverjanje znanja.
- Kriteriji uspešnosti pri doseganju učnih ciljev upoštevajo potrebe in zmožnosti posameznih učencev.
- Poučevanje je smiselno povezano z učenjem/učnimi stili učencev.
- Učenje se zaključi s skupno refleksijo, vrednotenjem oz. povzemanjem formativne spremljave v procesu preverjanja, ki se smiselno dopolnjuje z zunanjimi oblikami preverjanja.
- Ocenjevanje je rezultat skupne analize vrednosti učenčevih dosežkov.

Takšna spremljava pouka temelji na ugotavljanju učenčevega predznanja, na posredovanju sprotnih povratnih informacij in vodi k navodilom za izboljšanje znanja. Pri ugotavljanju predznanja nas zanima, kaj učenec že dobro obvlada, kaj bi rad izboljšal in kaj bi se želel naučiti. Za načrtovanje ciljev ugotavljamo, kako bi se rad učil, pri pregledu dosežkov in dajanju sprotnih povratnih informacij pa učitelj usmerja učence k temu, da svoje delo in znanje samovrednotijo in stalno izboljšujejo. Tako lahko učitelj in učenec stalno in celovito spremljata učenčev napredek, sproti odkrivata pomanjkljivosti v znanju, kar odpravlja kampanjsko učenje in učencu omogoča, da si sam postavlja merila, kdaj je lahko s svojim delom zadovoljen, da postane bolj samokritičen in bolj zadovoljen, ker sodeluje pri oblikovanju svoje ocene, hkrati pa tudi bolj odgovoren za svoje znanje.

Pri oblikovanju sprotnih povratnih informacij v obliki poročanja o dosežkih, ki vodijo učence k samorefleksiji in kritičnemu presojanju lastnega napredka ali samega procesa učenja so nam v veliko pomoč lestvice pričakovanih dosežkov. V najširšem smislu so v njih skriti učni cilji, ki obvezujejo tako učitelja kot učenca. V novem učnem načrtu smo predvideli, da sodobni komunikacijski pristopi k poučevanju kot učenje z odkrivanjem, učenje ob delu z uporabo naučenega, sodelovalno in vzajemno učenje prispevajo h kakovostnejšemu, trajnostnejšemu znanju in zato zahtevajo tudi sodobnejše spremljanje doseganja učnih ciljev in procesov učenja ter temu ustrezne načine preverjanja, vrednotenja in ocenjevanja znanja. Če se zavzemamo za to, da je učenje tujega jezika celostno, mora biti tudi pristop k ugotavljanju pridobljenega znanja celosten.

1.3.3.2 Alternativni pristopi k ocenjevanju in vrednotenju znanja

Novi učni načrt prinaša poleg ustaljenih oblik ocenjevanja znanja tudi sodobne ali alternativne načine vrednotenja in ocenjevanja znanja, ki kažejo posameznikov individualni jezikovni razvoj. Predstavljajo jih zbirke pogovorov, zapisi opazovanj, dnevniški vnosi/zapisi, odgovori v vprašalnikih in preglednice samovrednotenja, ki jih lahko zbiramo v jezikovni mapi učenčevih dosežkov. Le-ti naj temeljijo na dejavnikih uspešnega učenja, kot so primerna motivacija, aktivna vloga učenca v učnem procesu, smiselne, realistične (življenjske) dejavnosti, natančno določena pričakovanja, kakovostne povratne informacije, upoštevanje učenčeve individualnosti, soodločanje, sodelovanje, prevzemanje odgovornosti za učenje, samopreverjanje in nadzorovanje procesa učenja. Uporabiti moramo postopke, ki pokažejo/razkrivajo, kaj učenec razume in kako gradi svoje znanje, hkrati pa olajšujejo procese učenja.

> *»Alternativni načini ocenjevanja so običajno manj formalni kot tradicionalni preizkusi znanja in skoraj vedno potekajo v daljšem časovnem obdobju, spremljajo dijaka/dijakinjo sproti in ne samo ob zaključenih vsebinskih ali časovnih enotah, njihov učinek na pouk in učenje pa bi naj bil kar se da pozitiven.« (UN za gimnazije, 2008: 43)*

Z alternativnimi pristopi lahko bolj celovito spremljamo in/ali ocenjujemo kompleksnejše in dalj časa trajajoče dejavnosti, projektno delo ali obravnavo integralnega besedila in so zato bolj podobne resnični rabi jezika v življenjskih situacijah kot posamezni nepovezani primeri iz tradicionalnih testov. Zato lahko alternativne načine ocenjevanja poimenujemo tudi avtentično ali verodostojno/izvirno, integrativno, holistično ali celostno, formativno ali procesno ocenjevanje za učenje, za razliko od tradicionalnega, standardiziranega, sumativnega ocenjevanja dosežkov učenja.

Ocenjevanje lahko služi trem različnim namenom: ocenjevanje za učenje, ocenjevanje kot učenje in ocenjevanje učenja/naučenega. Nekateri avtorji pod pojmom ocenjevanje za učenje razumejo tudi ocenjevanje kot učenje (Earl, 2003).

a) *Ocenjevanje učenja/naučenega* uporabljamo, ko ugotavljamo, kaj učenci vedo, kako so dosegli standarde znanja in kakšno stopnjo znanja so dosegli v primerjavi z drugimi učenci. Imenujemo ga sumativno, saj je njegov namen potrditi, kaj so se učenci pri pouku naučili ali kako so napredovali, in s tem seznaniti tudi starše. Po navadi se dogaja ob koncu

ocenjevalnega obdobja na osnovi testov, nalog ali izpitov, ki so sestavljeni iz vprašanj iz gradiv, ki smo jih predhodno obravnavali pri pouku.

b) *Ocenjevanje za učenje* načrtujemo tako, da učitelji dobimo potrebne podatke, na temelju katerih prilagajamo in spreminjamo svoje poučevanje glede na različne učne stile učencev. Učenci se učijo na različne načine, vendar obstaja kar nekaj predvidljivih vzorcev, ki predstavljajo skupni imenovalec za večje število učencev. Zato je pomembno, da učitelj ugotovi ne le, kaj znajo, ampak tudi kako ter kdaj in ali uporabljajo to, kar so se naučili. Te podatke lahko zberejo s pomočjo opazovanja, zapiskov spremljave dela, z vprašalniki, ne z ocenjevanjem, ampak z ugotavljanjem močnih in šibkih področij učencev. Pri ocenjevanju za učenje morajo učitelji dobro spoznati svoje učence, predmet (kontekst) ocenjevanja in učne cilje, da lahko prepoznajo učenčeve specifične učne potrebe. Tovrstno ocenjevanje se dogaja v procesu učenja, ne le na koncu, in je pogostejše ter bolj interaktivno kot ocenjevanje naučenega, ker v sklopu ocenjevanja učitelj nudi učencu tudi pomoč v obliki povratnih informacij, ki predstavljajo učencu oporo pri nadaljnjih korakih. Učitelj za to potrebuje sposobnost diagnosticiranja in dobro poznavanje učencev – vedeti mora, v kaj verjamejo, kako razmišljajo. Ta proces nadgrajuje iskanje odgovora na vprašanje, kaj so pravilni ali nepravilni odgovori v smislu odkrivanja tega, kaj mislijo in kako nekaj razumejo, da bi osmislili znanje – ugotoviti moramo zorni kot njihovega pogleda na svet. Učiteljem na podlagi zapiskov pri spremljavi dela omogoča vpogled v napredovanje učenca ob primerjavi učenčevih pričakovanj, ciljev z njihovim doseganjem.

c) *Ocenjevanje kot učenje* je proces razvijanja in podpiranja učenčevih metakognitivnih sposobnosti in zmožnosti. Temelji na vlogi učenca (kot kritiškega veznega člena), ki kritično povezuje ocenjevanje in učenje. Za to vlogo se mora učenec naučiti dejavno kritiško presojati podatke, jih povezati s svojim predznanjem in uporabiti pri nadaljnjem učenju. Tako samonadzira učenje (to, kar se uči) in uporablja ugotovitve ali spoznanja iz tega procesa, da lahko prireja, prilagaja in celo bistveno spreminja svoje razumevanje in znanje. Kadar se učitelj osredinja na ocenjevanje kot učenje, je le-to namenjeno temu, da bi pomagal učencu, da se razvija, napreduje in da zna reflektivno razmišljati ter kritiško presojati svoje znanje in učenje.

Ocenjevanje za učenje in ocenjevanje kot učenje se po svoji naravi že približata vrednotenju, ker sta bolj formativne kot sumativne narave in sta procesno naravnana. Cilji vrednotenja so konstruktivistično oblikovanje načel ocenjevanja znanja, povezovanje poučevanja, učenja in preverjanja znanja, zagotavljanje vseživljenskega učenja, doseganje aktivne vloge učenca s samoocenjevanjem in v dialogu z učiteljem. Najprimernejši, ker najbolj celovito prikaže individualno doseganje teh ciljev, je zbirnik učenčevih dosežkov, listovnik ali portfolio.

Portfolio kot instrument spremljanja učenčeve jezikovne rasti in kot alternativna oblika preverjanja in ocenjevanja znanja učencev s pomočjo samovrednotenja ima veliko prednosti. Učencu omogoča razvijanje osnovnih pojmov refleksije s pomočjo opisov znanj, prispeva k dvigu motivacije in pozitivne samopodobe, pomaga ozaveščati procese učenja, zagotavlja transparentnost ciljev in aktivnejšo

vlogo učencev pri pouku, učitelju pa drugačno načrtovanje dela, kot so na primer projektno delo, odprte oblike pouka, bolj kakovostni dialogi z učenci in starši in vključevanje medkulturne dimenzije (Holc, 2008). Zavedati pa se moramo, da je to obsežno in zahtevno, individualizirano dodatno delo, ki mora biti tudi časovno ovrednoteno.

1.3.4 Razlogi za samovrednotenje znanja

Sodobno poučevanje je usmerjeno v razvijanje proceduralnega in strateškega znanja, kar pomeni, da morajo učenci poznati postopke in obvladovati strategije učenja. Za to potrebujejo razvite komunikacijske in organizacijske spretnosti, strategije in spretnosti procesiranja. Vse to so hkrati elementi, ki jih uporabljajo in razvijajo pri samovrednotenju znanja. Učenje in samovrednotenje imata še eno izrazito pozitivno skupno izhodišče: oba izhajata iz predpostavke, da lahko vsak učenec z njuno pomočjo napreduje v primerjavi s predhodnimi dosežki.

Med razlogi za samovrednotenje znanja so najpomembnejši ozaveščanje o ciljih učenja, spremljanje in samonadziranje pouka, razvijanje učinkovitih in opuščanje manj učinkovitih ali neučinkovitih učnih strategij, sprejemanje odgovornosti za lastno znanje in večja samostojnost. Posledica ali rezultat samovrednotenja pa sta aktivnejša vloga učenca in boljša kakovost znanja in pouka.

S primernim vrednotenjem znanja, z ugotavljanjem ravni doseženega jezikovnega znanja in posredovanjem/oblikovanjem ustreznih povratnih informacij lahko učitelji učencem pomagajo ugotavljati, koliko so napredovali glede na svoje predznanje, spodbujajo bolj poglobljeno razumevanje učnih ciljev in kriterijev za doseganje le-teh, ugotavljajo odstopanja od zastavljenih ciljev in posledično uravnavajo svoja nadaljnja ravnanja. Pri oblikovanju povratne informacije ali sporočanju o dosežkih in napredku morajo učitelji izbirati takšna sporočila, ki bodo učence vodila v usmerjeno razmišljanje ali samorefleksijo, katere namen je odpraviti pomanjkljivosti v znanju in dosegati večjo uspešnost.

Učenci s pomočjo samovrednotenja spoznavajo, katera so njihova močna in šibkejša področja, in se navajajo na samokritičnost. Preizkušajo različne učne strategije in iščejo tiste, ki vodijo k boljšemu uspehu, neučinkovite pa opuščajo. Ker so bolj samozavestni, postanejo manj odvisni od učitelja in bolj samostojni ali avtonomni, saj ugotavljajo, da so sami najbolj odgovorni za svoje znanje. Dejavno se vključujejo v pouk, prevzemajo odgovornost za učenje in tako zagotavljajo boljšo kakovost procesa učenja in višjo raven znanja.

1.3.5 Problemi – ovire na poti samovrednotenja

Kljub vsem naštetim prednostim samovrednotenja znanja je v prenatrpanih oddelkih, kjer imamo po 30 do 35 učencev v učilnici, pri pouku zelo težko zagotoviti čas za vsakega posameznega učenca. Na temelju izkušenj, ki sem si jih pridobila z dolgoletnim spremljanjem samovrednotenja študentov, bodočih učiteljev, sem prepri-

čana, da bodo učitelji kmalu ugotovili, da so povratne informacije, ki jih pridobimo iz učenčevega samovrednotenja, dragocena pomoč pri oblikovanju pričakovanj, zahtev in končnih sodb o učenčevem znanju, učenci pa bodo laže uravnavali svoje učenje, ko bodo videli, kje ali kako se njihovo mnenje razlikuje od učiteljevega. V obdobju adolescence so učenci zelo občutljivi in jih dajanje površnih ocen in sodb še posebno prizadene, zato je vrednotenje, ki je pozitivno naravnano, ki temelji na dokumentiranju napredka in jim omogoča dejavno sodelovanje v povsem individualizirani obliki, zelo uporaben način za izboljšanje kakovosti odnosa med učiteljem in učencem. Poskrbeti moramo le, da njihovo mnenje spoštujemo in svoje dobro utemeljimo.

Druga težava, ki jo lahko predvidimo, je pomanjkanje motivacije, da bi se samovrednotenja tako učenci kot učitelji sploh lotili. Učitelji smo vedno bolj obremenjeni s stalnim spreminjanjem naše šolske prakse, s posodabljanjem gradiv, z iskanjem novih načinov dela, vključevanjem v različne projekte in predvsem z dokumentiranjem oz. administriranjem. Stalno spremljanje učenčevega napredka zahteva tudi veliko časa, ki nam ga nihče ni pripravljen dodatno priznati. Tako kot povsod je seveda najteže na začetku, ko si moramo zelo specifično zastaviti vprašanja, kaj bomo skupaj z učenci vrednotili. Po mojem mnenju je smiselno ugotavljati to, kar bo najbolj koristilo tudi učencem: kaj jim pomaga pri učenju (katere strategije uporabljajo, kako se učijo), kaj zanje predstavlja dosežek (kakšna so njihova pričakovanja, kaj so naredili) in kako so se ob tem počutili. Tudi učenci ne bodo motivirani za samovrednotenje, če v njem ne bodo videli možnosti, da z njim nekaj pridobijo in tako koristno izrabijo čas, ki so mu ga posvetili. Ker pa si v obdobju odraščanja želijo, da bi bili kar najbolj enakopravni z odraslimi, jim s samovrednotenjem omogočamo, da svojo odraslost izkažejo z odgovornim odnosom do učenja in znanja. Samovrednotenje ima predvsem vzgojno vlogo – učence pripravi do tega, da pozitivno razmišljajo o odnosu do pridobivanja znanja, in ko proces učenja bolje poznajo, laže ugotavljajo napredek in se bolj zavedajo pomena dobrih učnih navad. S tem postanejo tudi uspešnejši učenci in posledično bolj motivirani za nadaljnje delo.

1.3.6 Primeri samovrednotenja

Od uvedbe Skupnega evropskega jezikovnega okvira in iz njega izhajajočega projekta Jezikovne mape učenčevih dosežkov so se nekateri učenci že v osnovni šoli srečali s samovrednotenjem in samoocenjevanjem. Tudi v številnih učbenikih in delovnih zvezkih so na koncu ponovitvenih enot vprašalniki ali preglednice za samoocenjevanje znanja. Učitelj jih lahko dopolni, da se naveže na področja, ki jih je sam dodal ali preoblikoval pri pouku, in nadgradi z dodatnimi vprašanji, ki učence usmerjajo v vrednotenje znanja. Ob primerjanju dosežkov lahko ugotavljajo, zakaj je neki izdelek dober, kateri kriteriji zagotavljajo uspešnost, kako razvijamo kritičnost presojanja, kakšna je razlika med komentiranjem izdelka in kritiko osebe. Vse to pa temelji na refleksiji in pripomore k razvijanju sposobnosti učenja.

Primer samovrednotenja na temelju učnega sklopa ali enega modula v učbeniku

Ali sem dosegel/-a učne cilje, ki sem si jih zastavil/-a v tem modulu? _____

Kaj sem naredil/-a, da sem dosegel/-a te cilje?_____

Moji novi učni cilji za naslednji modul so …_____

Menim, da bi moral/-a več delati na …_____

Kaj sem ugotovil/-a o svojem učenju?_____

Tatjana Shresta (prispevek v tem zborniku) je za vrednotenje projektnega dela pri obravnavi celovitega literarnega dela uporabila naslednji vprašalnik, ki na podlagi refleksije privede učenca do ugotovitev, kakšen je dejanski 'prirastek' novega znanja.

Primer za samovrednotenje na temelju projektnega dela

Katera izmed dejavnosti mi je najljubša? _____

_____

Katere jezikovne zmožnosti sem v tem projektu razvijal/-a?_____

_____

Kaj ob koncu projekta bolje razumem v obravnavanem literarnem delu? _____

_____

Kaj znam sedaj bolje zaradi dela v tem projektu? _____

_____

Katera znanja ali spretnosti bom lahko uporabila pri prihodnjih projektih ali nalogah? _____

_____

Vrednotimo lahko tudi obvladovanje posamezne jezikovne zmožnosti ali jezikovne funkcije. To je pomembno predvsem zato, ker učenci različno hitro napredujejo pri različnih zmožnostih. Nekateri so bolj uspešni pri govoru in manj uspešni pri pisanju, drugi obratno, nekateri prej zaznajo uspeh pri receptivnih zmožnostih in jim lahko to daje voljo za vlaganje truda v razvijanje produktivnih zmožnosti. Pri vrednotenju znanja nam zelo pomagajo lestvice dosežkov, z opisniki, ki so bolj splošni ali zelo podrobni, pomembno je le, da so izrazito pozitivno naravnani (ang. *can do*), npr. bolj splošno: znam povedati nekaj o sebi ali podrobneje: znam se predstaviti, znam povedati, kje živim, koliko sem star, kaj me zanima, kakšni so moji načrti za prihodnost … V nadaljevanju učenec opredeli, kako dobro meni, da to zna, in tudi tukaj naj bo usmerjenost bolj pozitivne narave, na primer: zelo dobro, dobro ali lahko bi bolje.

Primer preglednice za vrednotenje razvijanja slušnega razumevanja

	Moje mnenje			Učiteljevo mnenje		
	lahko bi bolje	dobro	zelo dobro	lahko bi bolje	dobro	zelo dobro
Razumem podrobnosti v opisu npr. filma ...						
Razberem podrobnosti v pogovoru o ...						
Znam najti ključne podatke v besedilu o ...						
Razumem podrobnosti iz intervjuja, kjer govorijo o ...						
Znam razbrati podrobnosti v pesmi z naslovom ...						
Prepoznam zaporedje dogodkov v zgodbi z naslovom						
Znam ugotoviti podrobnosti iz debate za in proti ...						

Primer preglednice za vrednotenje razvijanja bralnega razumevanja

	Moje mnenje			Učiteljevo mnenje		
	lahko bi bolje	dobro	zelo dobro	lahko bi bolje	dobro	zelo dobro
Prepoznam podrobnosti v kritiki/ opisu filma z naslovom ...						
Razumem podrobnosti v opisu telefonskega pogovora o ...						
Znam najti podrobne informacije v besedilu o ...						
Razumem podrobnosti iz intervjuja, na temo ...						
Znam razbrati podrobnosti v besedilu pesmi z naslovom ...						
Prepoznam zaporedje dogodkov v zgodbi z naslovom ...						
Znam izbrati podrobne informacije iz časopisnega članka ...						
Razumem podrobnosti iz odlomka romana ...						
Znam razbrati podrobnosti iz vprašalnika o ...						

Še primer vprašanj, ki jih lahko dodamo za vrednotenje pridobljenega znanja

Kaj mi pomaga razumeti …? _____

Kaj mi predstavlja prepreke ali težave pri …? _____

Kako lahko izboljšam svoje znanje na tem področju? _____

Kaj bi rad spremenil …? _____

Glede na učno snov, stopnjo znanja in pogostost vrednotenja se vsak učitelj sam odloča, kako obsežen bo vprašalnik za samovrednotenje in ali bodo dobili učenci povratne informacije individualno ali v diskusiji v skupinah. Pri vrednotenju dosežkov projektnega dela je skupinska oblika primernejša, ker projekti spodbujajo sodelovanje in omogočajo sodelovalno učenje, pri vrednotenju dosežkov na podlagi individualnega dela pa daje učitelj povratne informacije v ustni ali pisni obliki posameznim učencem individualno.

1.3.7 Sklep

Stroka že nekaj časa dokazuje, da mora biti ocenjevanje predvsem spodbuda za učenje in ne le dajanje končnih sodb. Sodobni, alternativni pristopi k preverjanju in ocenjevanju znanja se od tradicionalnih razlikujejo po tem, da omogočajo ugotavljanje znanja po/v daljših časovnih obdobjih, integracijo predmetnih področij, bolj partnerski odnos učitelja in učenca, naloge so bolj podobne resničnim življenjskim dejavnostim in zahtevajo uporabo miselnih procesov na višjih taksonomskih ravneh. Napredek pri učenčevem znanju je mogoče ugotavljati le v daljšem časovnem obdobju – spremembe opazimo po dveh do treh mesecih. Zato je treba učenje in napredek dokumentirati v obliki večjega števila raznolikih izdelkov. Že samo razmišljanje o napredku prispeva k prevzemanju odgovornosti za učenje. Ker nam učni cilji služijo kot iztočnice za vprašanja, na temelju katerih vrednotimo znanje, bodo učenci bolje seznanjeni s tem, kaj od njih pričakujemo, zato bodo tudi bolje vedeli, kako in kaj morajo znati. Pregledne sezname (ang. *checklists*) učenci izpolnjujejo na podlagi vodenega razmišljanja ali refleksije, kar izboljšuje kakovost miselnih procesov. Ker so odgovori izrazito osebni, omogočajo prilagojeno učenje (ang. *personalized learning),* in ker učitelj ugotovitve učenčevega samovrednotenja znanja lahko uporabi pri oblikovanju končne ocene, učenec o njej soodloča in torej dejavno sodeluje tako pri oblikovanju kot pri uresničevanju ciljev.

Če ugotavljamo, kaj učenci želijo od učiteljev, kadar se ne učijo samo za ocene, ampak ker hočejo nekaj znati, zato ker jih zanima, bomo dobili naslednje odgovore: da jih jemljejo resno, da jih spodbujajo in izzovejo k razmišljanju, da jim pomagajo graditi samospoštovanje, da jim pokažejo, da je njihovo mnenje pomembno, da jim dovolijo narediti stvari na njihov način, da jih usmerjajo proti jasnim ciljem, da jim dajejo občutek pomembnosti, da upoštevajo njihove interese, da spodbujajo njihovo ustvarjalnost in jim omogočijo, da se pokažejo v najboljši luči. Z navajanjem učencev na samovrednotenje lahko ugodimo vsem tem željam.

Ko učenci na osnovi zbiranja podatkov lahko ugotavljajo, kaj sedaj bolje obvladajo (ali kot se včasih zgodi, morda celo manj dobro znajo kot prej), dobijo stvarnejšo

podobo o svojem znanju. Samovrednotenje tako povezuje poučevanje in učenje in nazorno pokaže tudi učenčev trud in napredek. Treba je samo ustvariti pogoje, da jim samovrednotenje pride v navado.

Za sklep naj navedem, da imamo s samovrednotenjem dela študentov zelo pozitivne izkušnje. Na začetku so se pritoževali, da je to samo dodatno delo, kasneje pa so vsi po vrsti priznali, da jim je vodeno razmišljanje o opravljeni uri in ubesedovanje ugotovitev zelo koristno in občutno pomagalo pri načrtovanju nadaljnjega dela. V našem samoevalvacijskem vprašalniku morajo odgovoriti na naslednja vprašanja:

Spend some time reflecting on the lesson you taught and then answer the questions below. You should be brief, illustrative and to the point. Be critical towards yourself, but give credit where due.

- *How satisfied are you with the lesson? To what extent did you achieve your teaching aims? How do you know?*
- *What did the learners learn in this lesson and what evidence proves that?*
- *How effective were the activities with regard to your teaching aims and learners' involvement? Choose one of the following alternatives: 1 - very effective, 2 - moderately effective, 3 - rather ineffective. How could you improve or replace them?*
- *What were the best points of the lesson? How do you know?*
- *What things became clearer to you during and after the lesson? What have you learnt?*
- *What things are you still unclear about? What would you like to discuss?*

Povratne informacije, ki jih dobimo, pa niso koristne samo za učence, tudi učitelju pomagajo oblikovati pravičnejšo in bolj celovito oceno študentovega dela.

Proučevanje pouka ali šolske prakse se vse bolj uveljavlja kot pomembno področje znanosti, saj mora le-ta zagotavljati napredek v razvoju in boljšo kakovost dela. Nova znanja prinašajo vedno nove potrebe po uspešnejšem izobraževanju in hkrati s tem po uspešnejšem poučevanju. To pa pomeni, da moramo poleg sodobnih učnih načrtov zagotoviti tudi kakovostne učitelje, ki bodo nove programe znali učinkovito prenesti v poučevanje. Vendar nas danes ne zanima kakršno koli znanje, naša pričakovanja so uprta v kakovost pridobljenega znanja. Najpomembnejši vir znanja je še vedno učitelj. Zato mora biti prav njegovo delo vedno bolj kakovostno, da zna doseči, da se učenci bolje učijo. Količina novih znanj se veča z astronomsko naglico, kar povzroča potrebo po vedno večji učinkovitosti podajanja in usvajanja znanja, pa tudi preverjanja, vrednotenja in ocenjevanja; s tem pa postaja učiteljevo delo vedno bolj zahtevno. Razvoj sodobne didaktike je prinesel mnogo pomembnih sprememb. Ker je pouk namenjen učencem, mora izhajati predvsem iz njihovih potreb, zmožnosti in občutkov. Krepitev vloge učencev in osredinjanje pouka na učenca sta povzročila številne pomembne novosti pri poučevanju in tudi pri ocenjevanju znanja učencev. Učenci so sedaj vnaprej seznanjeni s kriteriji za ocenjevanje, navajamo jih na to, da kritično ovrednotijo svoje znanje in v kar največji meri sprejemajo odgovornost za vseživljensko pridobivanje znanja.

Vse to pa nas pripelje do vprašanja, kdo ali kaj je tisto, kar lahko privede do bolj kakovostnega znanja učencev. Zagotovo je na prvem mestu potreben sodoben učni načrt, pomembni so dobri učbeniki in možnost uporabe različnih učnih sredstev, nujno je postaviti ustrezne in primerljive standarde znanja. Vse to pa ostane brez učinka, če učencev ne izobražujejo ustrezno usposobljeni učitelji, ki si sami prizadevajo za dvigovanje ravni kakovosti svojega dela.

Prvi in zelo pomemben korak pri zagotavljanju kakovosti v izobraževanju je ustvarjanje kulture za samovrednotenje. Zagotavljanje kakovosti mora omogočati oblikovanje različnih pogledov vseh v proces vključenih dejavnikov. Podatki, ki jih s samovrednotenjem pridobivamo, si jih razlagamo in jih predstavljamo, so namenjeni iskanju rešitev, iskanju lastne poti skozi zbirko postopkov in zato ne smejo biti zlorabljeni. Učitelj (ali učenec), ki kritično razmišlja o svojem delu in skuša s tem izboljšati kakovost poučevanja (ali učenja), ne sme na primer za to dobiti slabše osebne ocene od nekoga, ki se nekritično sam hvali in je prepričan, da ne more delati bolje. V našem okolju ima beseda kritika še vedno izrazito negativen prizvok, saj samo pokaže na napako, ne pa tudi na možno rešitev ali izboljšavo. Zato je prav vrednotenje, ki je izrazito pozitivno naravnano, odlična rešitev, ki vodi k napredku. Treba bo samo spremeniti miselnost ljudi v tej smeri, da bodo iskali odklone predvsem takrat, ko bodo vedeli, kaj bi bilo bolj učinkovito in predvsem, zakaj bi bilo tisto drugo uspešnejše ali učinkovitejše. Šele takrat bodo videli smisel v dodatnem delu, ki ga vrednotenje prav gotovo prinaša, saj jim bo le-to omogočilo uspešnejše in lažje delo v prihodnosti.

*»One of the core functions of 21st century education is **learning to learn** in preparation for a lifetime of change.«* (David Miliband, 2003)

1.3.8 Viri

1 *Alderson, J. C. (2002). Assessing Reading. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*

2 *Apple, M. in Shimo, E. (2002). Learners to Teacher: Portfolios, please! Perceptions of portfolio assessment in EFL classrooms. In The Interface Between Interlanguage, Pragmatics and Assessment: Proceedings of the 3rd Annual JALT Pan-SIG Conference. May 22-23, 2002. Tokyo Keizai University. Dostopno na: http://jalt.org/pansig/2004/HTML/AppleShimo.htm (citirano 15. 2. 2010).*

3 *Arater, J. in McTighe, J. (2001). Scoring Rubrics in the Classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).*

4 *Brown, J. D. (1998). New Ways of Classroom Assessment. Alexandria, Virginia: TESOL Publications.*

5 *Chen, Yuh-Mei (2006). EFL Instruction and Assessment with Portfolios: A Case Study in Taiwan. Asia TEFL Journal, letnik 2006, številka 1. Dostopno na: http://www.asian-efl-journal.com/March_06_ymc.php (citirano 15. 2. 2010).*

6 *Coombe, C. A. and Hubley, N. J. (2003). Assessment Practices. Alexandria, Virginia: TESOL Publications.*

7 *Claxton, G. (1995). What Kind of Learning Does Self-assessment Driven by Developing a »nose« for quality. Assessment in Education, let. 2, št. 3, str. 339–343.*

8 *Cvetek, S. (2000) Za kakšno izobraževanje učiteljev? Večer, 19. 6. 2000: 10.*

9 *Earl, L. M. (2003). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks: Corvin Press.*

10 *Eržen, V. et al. (ur.) (2008). Učni načrt. Gimnazija, angleščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.*

11 *Gipps, V. C. (1994). Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment. London: The Palmer Press.*

12 *Gipps, V. C.(1994a). Developments in Educational Assessment: what makes a good test. Assessment in Education, let. 3, št. 1, str. 283–291.*

13 *Guskey, T.R. in Bailey, J. M. (2001). Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning. Thousand Oaks: Corwin Press (SagePublications).*

14 *Holc, N. (2008). Portfolio pri dopolnilnem pouku slovenščine v Nemčiji, Švici in Srbiji. Dostopno na naslovu:http://www.zrss.si/slovenscina/gradiva/Portfolio_celje_jan08.pdf (citirano 15. 12. 2009).*

15 *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). Dostopno na: http://www.jcsee.org/ (citirano 15. 12. 2009).*

16 *Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. Assessment in Education, let. 2, št. 2, str. 145–164.*

17 *Komljanc, N. (2004). O formativnem spremljanju znanja. Dostopno na naslovu: www.zrss.si (citirano: 12. 1. 2010).*

18 *Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja. V: Komljanc, N.: Didaktika ocenjevanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 17.*

19 *Luoma, S. (2004). Assessing Speaking. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*

20 *Marzano, R. J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).*

21 *McMillan, J. H. (2001). Essential Assessment Concepts for Teachers and Administrators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).*

22 *National Center on Education and the Economy. (1998). New Standards: Performance standards and assessments for the schools. Dosegljivo na: http://www.ncee.org/store/products/index.jsp?setProtocol=true&stSection=1 (citirano 15. 12 2009).*

23 *Miliband, D. (2003). Teaching in 21st century. Speech at the North of England Education Conference. Dostopno na: http://www.dcsf.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2003_0002 (citirano 15. 12. 2009).*

24 *Razdevšek Pučko, C. (1992). Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. Sodobna pedagogika, let. 43(5-6), str. 235–243.*

25 *Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli, Sodobna pedagogika, let. 45(3-4), str. 132–139.*

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

27 *Razdevšek Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju, Pedagoška obzorja, let. 11, št. 5-6, str. 193–204.*

28 *Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Psihološka obzorja, let. 6, št. 4.*

29 *Reeves, D. B. (2002). Holistic Accountability. Thousand Oaks,CA: Corwin Press (Sage Publications).*

30 *Rolheiser, C. in Ross, J. A. (1998). Student Self-Evaluation: What Research Says*

and What Practice Shows. Center for Development and Learning. Dosegljivo na naslovu: http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php (citirano 15. 2. 2010).

31 *Rossi, P. H., Lipsey, M. W. in Freeman, H. E. (2004). Evaluation: A systematic approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*

32 *Smith, J. K., Smith, L. F. in De Lisi, R. (2001). Natural Classroom Assessment. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (Sage Publications).*

33 *Weigle, S. C. (2002). Assessing Writing. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*

1.4 Posodabljanje pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja angleščine

Vineta Eržen

1.4.1 Uvod

Prispevek je osredotočen na vprašanje vpliva, ki ga ima preverjanje in ocenjevanje na učenje in pouk angleščine kot tujega jezika. Predstavljeni so argumenti za sprejemanje novih pristopov k preverjanju in ocenjevanju in za utrditev njihove veljave v kurikulu in praksi. Argumenti izhajajo iz primerov iz prakse in ugotovitev raziskav, katerih cilj je iskanje modelov preverjanja in ocenjevanja, ki so tesneje in bolj načrtno povezani s procesi učenja. Glede na ugotovitve raziskav so za obstoječi odnos med procesoma učenja in poučevanja značilni »neuglašenost, disonanca, trenje«, pri čemer je za uspešno učenje, kot poudarja Požarnikova (2005), zaželena večja uglašenost, t. i. »konstruktivna uglašenost«. Iskanju medsebojne usklajenosti med učenjem in poučevanjem se pridružuje še usklajevanje obeh s procesi preverjanja in ocenjevanja.

Kot način preverjanja in ocenjevanja, ki omogoča bolj 'konstruktivno' usklajenost omenjenih procesov, se v zadnjih dveh desetletjih uveljavlja t. i. ocenjevanje za učenje (ang. *assessment for learning)*. Raziskave Blacka in Williama (1998), na primer, dokazujejo, da je ocenjevanje za učenje, ki v postopek vključuje tudi učence, bolj uglašeno s procesi učenja, bolj spodbudno in dolgoročno bolj učinkovito od ocenjevanja, ki je usmerjeno predvsem v merjenje, ne predvideva pa udeležbe učenca. Poleg ocenjevanja kot enkratnega dogodka in 'izpraševanja' (ang. *assessment as interrogation*) v razprave o ocenjevanju vstopajo zamisli o ocenjevanju kot o dialogu, 'poizvedovanju' (ang. *assessment as enquiry*) itn. Boud (2000) spodbuja še širšo perspektivo procesa ocenjevanja, ki naj bo usklajeno s sedanjimi potrebami in zmožnostmi študentov in z vizijo njihovega nadaljnjega razvoja (ang. *sustainable assessment*[24]). Kot možen način usposabljanja študentov za samostojno vseživljenjsko učenje avtor spodbuja njihovo udeležbo pri lastnem samovrednotenju in ocenjevanju.

Z vprašanjem posodabljanja pristopov k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju smo se ukvarjali tudi v predmetni razvojni skupini za predmet angleščina na Zavodu RS za šolstvo. Z učitelji praktiki smo preizkušali različne oblike dela in načine preverjanja in ocenjevanja, ki naj bi učencu[25] v procesu učenja angleščine poleg razvijanja jezikovnih znanj in zmožnosti omogočale tudi razvijanje zmožnosti samorefleksije, samoocenjevanja in odgovornosti za lasten napredek. K razvijanju zmožnosti samovrednotenja, ki naj bi postopno postala ena od pomembnih vseživljenjskih kompetenc, je na temelju novega *Učnega načrta* (prim. Eržen et al., 2008: 10) usmerjen tudi pouk angleščine v gimnazijskem programu.

---

[24] *»Sustainable assessment is defined as 'assessment that meets the needs of the present without compromising the ability of students to meet their own future learning needs'.« Boud, 2000: 151; dostopno na naslovu: http://www.oval.uts.edu.au/working_papers/2003WP/2003wp0317boud.pdf*

[25] *Beseda učenec se v tem besedilu nanaša tudi na dijake.*

1.4.2 Preverjanje in ocenjevanje v skladu s cilji pouka in potrebami učencev angleščine

Osrednji cilj pouka angleščine je razvijanje medkulturnega in medjezikovnega sporazumevanja v angleščini kot tujem jeziku. Za preverjanje in ocenjevanje raznovrstnih in pogosto kompleksih znanj, zmožnosti in kompetenc, potrebnih za uspešno medkulturno in medjezikovno sporazumevanje v angleščini kot tujem jeziku so potrebni raznovrstni pristopi (metode, oblike in instrumenti), ki omogočajo, da učenci lahko svoja znanja, zmožnosti in kompetence dejansko izrazijo. Ugotovitve raziskav (glej razdelek 2.3.1) in primeri iz prakse namreč kažejo, da samo z uporabo že uveljavljenih tradicionalnih pristopov[26] k preverjanju in ocenjevanju jezikovnega znanja ni mogoče pridobiti kakovostnih informacij o znanju in zmožnostih, ki so potrebne za uspešno sporazumevanje v tujem jeziku. Učitelji praktiki in teoretiki s področja uporabnega jezikoslovja (prim. McNamara, Weir, Bachman) zato raziskujejo drugačne in sodobnejše, imenovane 'avtentične' pristope, ki omogočajo učinkovitejše preverjanje in ocenjevanje učenčeve celostne komunikacijske zmožnosti in ki so bolj usklajeni z njegovimi individualnimi potrebami in interesi.

Čeprav posodobitve na področju preverjanja in ocenjevanja po navadi ne dohajajo posodobitev na področju pristopov k poučevanju, pa raziskave s področja preverjanja in ocenjevanja prinašajo spodbudne novosti in možnosti, ki si počasi, a vztrajno utirajo pot v prakso. McNamara (2000) med najkorenitejše premike na področju preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja v zadnjih dveh desetletjih uvršča:

1) iskanje znanja, namesto neznanja in odmik od 'avtoritarnega' (ang. *impositional)* k 'humanističnemu' odnosu do učenca;
2) uveljavljanje načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja, ki za razliko od merjenja znanja z enkratnim preizkusom ugotavljajo učenčev napredek v procesu komunikacije – v razredu in zunaj njega, v parih in skupinah, s pomočjo računalnika itn.;
3) individualizacijo postopkov preverjanja in ocenjevanja in usklajevanje s specifičnimi potrebami in zmožnostmi posameznikov, pri tem pa tudi spodbujanje samovrednotenja.

Podobno kot McNamara tudi Weir (1993: 5) poudarja pomen iskanja znanja namesto neznanja in s tem povezano motivacijo[27] za učenje, ki jo lahko spodbudimo, kadar:

- preverjamo in ocenjujemo, kar učenci zmorejo in znajo in jim s tem omogočimo/damo priložnost pokazati/izraziti svojo optimalno zmožnost;
- je ocenjevanje vgrajeno v proces učenja;
- je namen preverjanja in ocenjevanja pokazati področja uspešnosti učenja in ne iskanje pomanjkljivosti.

[26] *Beseda tradicionalni pristop se v tem kontekstu nanaša na že desetletja uveljavljene pisne in govorne oblike preverjanja in ocenjevanja (enkratni pisni preizkusi, ustno izpraševanje itn.).*

[27] *»We should always test for the best, i.e, give students the chance to demonstrate their optimal ability. Achievement testing must be viewed as an integral part of the learning process. The purpose of tests of achievement should be to indicate how successful the learning experiences had been for the students rather than to show in what respects they were deficient. In this way learners might be motivated towards future learning experiences« (Weir, 1993: 5).*

1.4.2.1 Vpliv preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja na učenje in pouk

Vprašanji K*aj ocenjujemo?* in K*ako ocenjujemo?* sta pri pouku tujih jezikov zaradi različnih razlogov neločljivo povezani. Eden od razlogov je pomen vpliva izbrane vsebine in oblike preverjanja in ocenjevanja na učenje. Poleg vsebine, ki je predmet ocenjevanja, na učenje posredno vpliva tudi način, s katerim znanje preizkušamo oz. ugotavljamo. V tradicionalnih kurikularnih modelih so cilje pouka in učenja pogosto usmerjali preizkusi znanja oz. testi, ki še danes veljajo za najbolj zanesljive instrumente za merjenje znanja. Pojav imenujemo 'poučevanje za preizkuse' (ang. *teaching to the test*). Poleg notranjih oz. šolskih preizkusov na pouk in učenje pomembno vplivajo tudi zunanji preizkusi znanja (splošna in poklicna matura, nacionalni preizkusi znanja itn.), ki imajo lahko pozitiven ali negativen učinek na pouk. Požarnikova (2000: 7) preučuje posledice, ki jih ima določen sistem ocenjevanja na učiteljevo poučevanje in na učenje učencev, pri čemer ugotavlja, da so:

> *»/…/ posledice tem močnejše, čim bolj so rezultati ocenjevanja pomembni, čim večji poudarek jim dajemo. To je gotovo primer pri zunanjem ocenjevanju. /…/ Ocenjevanje vedno vpliva na učenje in pouk – temu se ni moč izogniti. Ta vpliv je, glede na konkretne okoliščine, lahko bolj ali manj močen, bolj ali manj negativen – ponekod tudi pozitiven.«*

Učinke zunanjih preizkusov na pouk preučujeta tudi avtorici Zavašnik in Pižorn (2006: 84), ki predstavita smernice za empirično raziskovanje povratnega učinka nacionalnih preizkusov angleščine in tujih jezikov sploh.

Najsi bodo učinki, ki jih imajo na pouk, dobri ali slabi, so preizkusi znanja in z njimi povezano preverjanje in ocenjevanje že od nekdaj zrcalo pouka. Kot je že pred desetletji napisala Valette (1978, v Hadley 1993: 414), se v nalogah/vprašanjih, s katerimi preizkušamo znanje, zrcalijo resnični cilji pouka, saj

> *»/…/ the content of the tests and the method by which grades are assigned reflects more accurately than any lenghty statement of aims and purposes the real objectives of instruction.«*

Za doseganje zaželenih pozitivnih učinkov na učenje in poučevanje se strokovnjaki s področja preverjanja in ocenjevanja na različnih ravneh izobraževanja že od nekdaj ukvarjajo z vprašanjem izboljševanja kakovosti nalog oz. dejavnosti in oblik ocenjevanja, ki naj bi bili načrtovani tako, da bi poleg ugotavljanja znanja zagotavljali tudi kakovost (glej 2.3.2).

1.4.2.2 Usklajevanje procesov preverjanja in ocenjevanja s poučevanjem in učenjem

Eden od kazalnikov kakovostnega pouka angleščine in pouka sploh naj bi bila usklajenost procesov poučevanja, preverjanja in ocenjevanja s potrebami, interesi in zmožnostmi učencev. Kako takšno kakovost zagotoviti?

Kot možen odgovor na zastavljeno vprašanje so v nadaljevanju predstavljeni pristopi, ki glede na izkušnje učiteljev praktikov do neke mere zagotavljajo usklajenost

procesov poučevanja, preverjanja in ocenjevanja s potrebami, interesi in zmožnostmi učencev in ki, posledično, spodbujajo večjo motivacijo za učenje. To pa so:

- diferenciacija in individualizacija procesov učenja, preverjanja in ocenjevanja,
- vključevanje učencev v proces preverjanja in ocenjevanja lastnega napredka in
- načrtovanje in uporaba raznolikih oblik in načinov za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Naštete možnosti, ki se v praksi že uspešno uveljavljajo, vključujejo aktivno vlogo učencev in se med seboj dopolnjujejo.

Diferenciacija in individualizacija procesov učenja, preverjanja in ocenjevanja

Diferencirati pouk pomeni 'razgibati' pouk na način, ki učencem omogoča raznovrstne priložnosti za sprejemanje informacij, osmišljanje pojmov in izražanje o svojem učenju in znanju. Tomlinsonova (1999) izpostavi prednosti 'širine' učne poti za učenca. Notranje diferenciran pouk (prav tam) omogoča različne 'avenije' k pridobivanju vsebinskih znanj, procesiranju in osmišljanju pojmov in ustvarjanju lastnih izdelkov.[28] Spodbuja aktivno vlogo učenca, izpostavlja kakovost pred količino, je osredinjen na učenje in učenca ter omogoča delo s celim razredom, skupinami in posamezniki (glej poglavje 2.2.3). Kot ugotavljajo avtorji raziskav (prim. C. A. Tomlinson, J. McTighe), naj bi uspešno diferenciran oz. individualiziran pouk temeljil na predpostavki, da imajo učenci veliko skupnega, hkrati pa različne, a bistvene lastnosti, ki jih opredeljujejo kot posameznike in kot osebnosti.[29]

Zakaj (notranje) diferencirati oz. individualizirati pouk angleščine?

Eden od razlogov je zagotovo heterogenost učnih skupin, ki ob že znanih, dobiva nove/drugačne razsežnosti. Naj omenimo le nekatere. V času globalizacije in vplivov informacijsko-komunikacijske tehnologije, ko imajo učenci angleščine kot jezika mednarodne komunikacije zelo različno jezikovno predznanje, interese in potrebe, postajajo učne skupine na vseh ravneh izobraževanja vse bolj heterogene. Smernice sodobnega pouka angleščine zato vključujejo individualizacijo in notranjo diferenciacijo ter uglaševanje s potrebami učencev (dijakov, študentov) ne le v procesu učenja, pač pa tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Takšno usmeritev omogoča tudi *Učni načrt* (2008), ki spodbuja pouk angleščine, ki je v skladu z osebno medjezikovno in medkulturno izkušnjo ter osebnimi cilji učenca.

[28] *»At its most basic level, differentiating instruction means "shaking up" what goes on in the classroom so that students have multiple options for taking in information, making sense of ideas, and expressing what they learn. In other words, a differentiated classroom provides different avenues to acquiring content, processing or making sense of ideas, and developing products.« Vir: Tomlinson, C. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (www.ascd.org).*

[29] *»Essentially, teachers in differentiated classrooms accept, embrace, and plan for the fact that learners bring many commonalities to school, but that they also bring the essential differences that make them individuals.« Vir: glej referenco 28.*

Kako lahko načrtujemo in notranje diferenciramo dejavnosti, naloge za učenje, preverjanje in ocenjevanje in hkrati omogočimo uresničevanje skupnih/enotnih ciljev pouka?

Pouk načrtujemo dolgoročno (letne priprave) in kratkoročno (sprotne priprave, načrtovanje učnih sklopov itn.). Raznovrstne, tudi diferencirane dejavnosti je smiselno načrtovati dolgoročno in jih sproti prilagajati potrebam učencev in ciljem pouka. V *Učnem načrtu* (Eržen et al., 2008: 36-37) so v razdelku 6.3 vključena nekatera didaktična priporočila, ki so učiteljem lahko v oporo pri načrtovanju notranje diferenciranih dejavnosti in nalog za učenje, preverjanje in ocenjevanje.

Pri načrtovanju učnih sklopov za daljše časovno obdobje lahko učitelj, na primer, načrtuje in organizira pouk na način, ki učencem omogoča, da

- izberejo svoje cilje in jih samovrednotijo,
- različni dijaki raziskujejo različne učne vsebine,
- različni dijaki razvijajo/uporabljajo različne kompetence,
- izberejo način, kako bodo izrazili/predstavili svoje dosežke.

Primeri načrtovanja in izvedbe diferenciacije v praksi, ki so predstavljeni v prispevkih učiteljev praktikov, vključujejo izbirnost, raziskovanje različnih vsebin ter samovrednotenje.

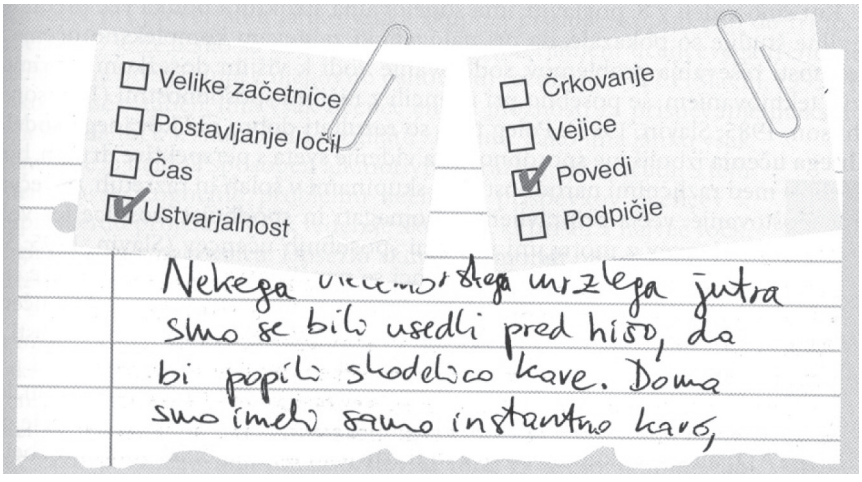
Vključevanje učencev v proces preverjanja in ocenjevanja lastnega napredka in dosežkov

Druga od predlaganih možnosti za doseganje večje usklajenosti procesov učenja, poučevanja in ocenjevanja s potrebami posameznih učencev je zagotavljanje njihove aktivne vloge v procesu preverjanja in ocenjevanja lastnega napredka.

Z vključevanjem učencev v proces preverjanja lastnega napredka in dosežkov ustvarjamo pogoje za konstruktiven dialog med učiteljem in učencem, ki omogoča ne le pravočasno reševanje učnih težav, pač pa tudi razvijanje odgovornosti za lastno učenje. Z vključevanjem v procese ocenjevanja učencem omogočimo, da postanejo 'lastniki' svojega učenja, saj razvijamo 'lastniški odnos do učenja' (ang. *ownership of learning*), kajti uspešni učenci niso le pasivni 'sprejemniki' znanja. Uspešni učenci so dejavni, ker znajo misliti s svojo glavo, vedo kako znanje (pri)dobiti in kako ga uporabiti[30]. Njihovo dejavno vlogo na področju preverjanja in ocenjevanja lahko omogočimo na različne načine (vrstniško preverjanje in ocenjevanje, sodelovalno učenje, samovrednotenje, refleksija itn.).

Slika 1 ilustrira primer vključevanja učenke v proces preverjanja in ocenjevanja. Učenka je označila področja (cilje), za katera bi od učitelja želela dobiti bolj poglobljeno povratno informacijo.

[30] *»Successful learners today are not just recipients of knowledge. They are active thinkers who know how to obtain knowledge and what to do with it.« Vir: glej referenci 28 in 29.*



Slika 1: Primer vključevanja učenke v proces preverjanja in ocenjevanja (vir: Woolfolk, A. 2002: 361)

S sistematičnim načrtovanjem priložnosti za vključevanje učencev v proces preverjanja in ocenjevanja ter s tem njihovo soodločanje nas v drugem delu pričujoče publikacije seznanijo prispevki učiteljev praktikov.

Načrtovanje in uporaba raznovrstnih oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja

Tretji od predlaganih možnih načinov za doseganje večje usklajenosti procesov učenja, poučevanja in ocenjevanja s potrebami posameznih učencev je načrtovanje in uporaba raznovrstnih oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja jezikovnega znanja, med katerimi lahko učenci občasno izbirajo. Na ta način se lahko bolj uspešno približamo potrebam, interesom in učnim stilom učencev.

Glede na to, da se v naši vsakodnevni šolski praksi razprave o raznovrstnosti najpogosteje ustavijo pri delitvi na 'tradicionalne' in 'avtentične' pristope k preverjanju in ocenjevanju, je za izhodišče razmisleka o možni raznovrstnosti predstavljena klasifikacija (prim. McNamara), ki zajame obstoječo prakso in hkrati nakazuje še nekatere neizkoriščene možnosti. Klasifikacija opozarja na pomen raznovrstnosti in ustreznosti načinov, s katerimi bomo zbirali podatke o učenju (metode in oblike), na pomen raznovrstnosti in smiselnosti ciljev oz. vsebin, ki jih bomo vključili v ocenjevanje, in na pomen izbire ustreznih načinov, s katerimi bomo učencem sporočali o njihovih dosežkih.

Način izvedbe preverjanja in ocenjevanja

Glede na način izvedbe McNamara (2000: 5–7) preizkuse jezikovnega znanja deli na pisne preizkuse (ang. *paper-and-pencil language test*) in na preizkuse, ki neposredno vrednotijo znanje, med potekom dejavnosti (ang. *performance based assessment)*.

- Pisni preizkusi po navadi vključujejo preverjanje in ocenjevanje posameznih sestavin jezikovnega znanja (ang. *descrete-point tests*) ali zmožnosti bralnega in slušnega razumevanja.

- Neposredno vrednotenje sporazumevalnih zmožnosti (ang. p*erformance-based assessment*) poudarja proces, v katerem so, poleg poznavanja in rabe jezika, zajete dimenzije jezikovnih in nejezikovnih znanj, zmožnosti in kompetenc (npr. med govornim sporočanjem ali interakcijo).

Namen in cilji preverjanja in ocenjevanja

V vsakdanji šolski praksi najpogosteje govorimo o ugotavljanju uspešnosti jezikovnega znanja (ang. *achievement testing*), lahko pa je tudi o ugotavljanju splošne jezikovne zmožnosti (ang. *proficiency testing)*.

- Preizkusi uspešnosti preverjajo, kaj učenci znajo in kaj so zmožni narediti glede na cilje pouka oziroma kaj so se naučili kot rezultat pouka: to so lahko tudi šolski preizkusi, v okviru katerih je, po oceni McNamara (2000: 7), največ manevrskega prostora za inovativnosti pri ocenjevanju (avtentične naloge, samovrednotenje);
- preizkusi splošne jezikovne zmožnosti so osredotočeni na preverjanje rabe jezika v vsakdanjih in nepredvidljivih življenjskih okoliščinah in se ne navezujejo na določen program. Merilo uspešnosti, ugotovljene s takšnimi preizkusi, je ustrezna raba jezika v resničnih okoliščinah sporazumevanja.

Rezultati šolskih preizkusov uspešnosti lahko napovedujejo domnevno splošno jezikovno zmožnost v običajnih okoliščinah sporazumevanja. Bachman (1990), Weir (1990) in McNamara (2000) so si enotni, da je najpomembnejša lastnost šolskih preizkusov uspešnosti njihova veljavnost[31]. Kadar ugotavljamo veljavnost lastnega ocenjevanja, nas zanima, ali res preverjamo, kar je bilo nameravano (npr. komunikacijsko zmožnost). Hadley (1979: 412–413), na primer, med šolske preizkuse, ki naj bi bi dejansko preverjali komunikacijsko zmožnost, uvršča preizkuse, ki vsebujejo naloge/dejavnosti vprašanja, ki preverjajo znanja, ki so potrebna za sporazumevanje v običajnih življenjskih okoliščinah.

Interpretacija rezultatov in poročanje o rezultatih

Kako bomo dosežke vrednotili in kako bomo učencem sporočili rezultate?

Glede na način interpretiranja rezultatov preverjanja in ocenjevanja je ocenjevanje normativno ali kriterijsko zasnovano. Rezultati normativnega ocenjevanja so interpretirani glede na povprečni rezultat v skupini. Vprašanja in naloge so pri takšnem ocenjevanju zasnovani z namenom pokazati razlike v znanju med učenci. Najbolj tipično normativno zasnovano ocenjevanje je izvedeno s standardiziranimi preizkusi (izpiti), s standardizirano vsebino, preizkušenimi administrativnimi postopki, katerih merske značilnosti so empirično preverjene z namenom, da bi bili lahko rezultati kandidatov, ki izpite opravljajo/preizkuse rešujejo, primerljivi (Bachman, 1990: 74).

Pri kriterijsko zasnovanem preverjanju in ocenjevanju učitelj informacije in rezultate interpretira in vrednoti glede na merila, ki določajo raven znanja in zmožnosti,

[31] *Najpogosteje obravnavane merske značilnosti ocenjevanja so veljavnost, zanesljivost, objektivnost in ekonomičnost.*

ki so cilj preverjanja, ne oziraje se na uspeh v razredu, in rezultatov učencev med seboj ne primerja. Najpomembnejši cilj kriterijskega ocenjevanja ni v tem, da bi rezultate učencev med seboj primerjali, pač pa, da bi s pomočjo kriterijev pridobili kar se da reprezentativno sliko o tem, kaj učenec zna ali zmore, in ugotovili, na kakšni ravni je njegovo znanje (Bachman, 1990: 74).[32] Za doseganje tega cilja je bistveno, da so ocenjevalne lestvice in kriteriji dovolj občutljivi.

Bachman (prav tam: 76) učiteljem praktikom priporoča uporabo obeh pristopov, ki se lahko med seboj uspešno dopolnjujeta: »/.../ *Despite these differences, however, it is important to understand that these two frames of reference are not necessarily mutually exclusive*.«

Pri kriterijsko zasnovanem preverjanju in ocenjevanju so nam v pomoč tudi opisi dosežkov v *Učnem načrtu* (Glej priloga 3 *Predvideni dosežki na področju bralne zmožnosti, raven B1.)*

1.4.3 Komunikacijski pristop k učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju

Komunikacijski pristop k učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju je dinamičen in odprt okvir za načrtovanje pouka tujih jezikov, ki omogoča različne izvedbe in modele poučevanja v praksi, nima pa izdelane metodologije, značilne za obdobja razcveta različnih metod v preteklosti (Skela, 2002: 31–32). Eden od trenutno najbolj dodelanih in raziskovanih 'modelov' v okviru komunikacijskega pristopa je t. i. na dejavnostih temelječ pristop k učenju in poučevanju tujih jezikov, ki ga Skela predstavi takole:

»Pojem je mogoče razumeti na več načinov, in sicer kot (a) model poučevanja, (b) pristop na filozofsko-idejni ravni; (c) metodo; (č) način razvijanja jezikovnih zmožnosti in kot (d) organizacijsko načelo v okviru procesnih in proceduralnih učnih načrtov.« (prav tam: 31-32).

Ker so pojmovanja o komunikacijskem pristopu k učenju in poučevanju v različnih šolskih kulturah odvisna od družbenokulturnih okoliščin, so tudi pojmovanja o tem, kaj je komunikacijsko preverjanje in ocenjevanje različna. Modela, ki bi učiteljem pomagal sestavljati 'komunikacijske preizkuse', ni, zato avtorji (prim. Weir, 1990: 14–15) učitelje spodbujajo k iskanju lastnih poti k posodabljanju preverjanja in ocenjevanja sporazumevalne zmožnosti učencev tujih jezikov. Najbolj splošen, sodoben in sprejemljiv referenčni okvir za sestavljanje komunikacijskih preizkusov so smernice Skupnega evropskega jezikovnega okvira (2001), ki ponuja rešitve in skupni jezik za razpravo o tem, kaj je jezik, kako ga poučevati in kako ocenjevati. Preveden je v številne tuje jezike, žal prevod v slovenščino še ni na voljo.

[32] *»Thus all students who master content might receive an A, irrespective of how many students achieve this grade. The primary concerns in developing a CR test are that it adequately represents the criterion ability level or sample the content domain, and that it be sensitive to levels of ability or degrees of mastery of the different components of that domain.«*

1.4.3.1 Značilnosti komunikacijskega pristopa k preverjanju in ocenjevanju znanja

V iskanju primernega načina preverjanja komunikacijske zmožnosti je že več kot 20 let predmet raziskav t. i. komunikacijsko 'preizkušanje' oz. ugotavljanje jezikovnega znanja (ang. *communicative language testing)* in raziskovanje dejavnosti, nalog in vprašanj, ki naj bi bili usklajeni s komunikacijsko naravnanimi cilji pouka tujih jezikov. Strokovnjaki s področja uporabnega jezikoslovja se ukvarjajo tudi z vprašanjem, katera nejezikovna znanja/zmožnosti so, poleg jezikovnih prvin, vključena v komunikacijo, še posebej kadar gre za interakcijo med več osebami (na primer pri govorni izmenjavi).

V čem je ključna razlika med komunikacijskim in 'nekomunikacijskim' pristopom k preverjanju in ocenjevanju?

Weir (1990: 14–15) med lastnosti, po katerih lahko presojamo, ali je pristop oz. uporabljeni preizkus komunikacijski ali ne, uvršča

- vsebino/cilje preverjanja,
- ocenjevalno lestvico (normativno, kriterijsko) in
- način poročanja o rezultatih: (pomen učiteljeve povratne informacije[33]).

Razlika med 'komunikacijskim' in 'nekomunikacijskim' preizkusom se kaže v vrstah znanj in zmožnosti, ki v preizkusu prevladujejo: preverjanje nepovezanih delov jezika, besedišča itd. (brez sobesedila) ali preverjanje rabe jezika za razumevanje in/ali tvorjenje sporočil. Weir (1990), Morrow (1979), Caroll (1989) in Widdowson (1996) med prepoznavne lastnosti komunikacijskega pristopa uvrščajo prevladujoče preverjanje in ocenjevanje učenčeve zmožnosti rabe jezika v kar se da življenjskih okoliščinah namesto učenja in preverjanja jezikovne natančnosti ali teoretičnega in analitičnega poznavanja sistema ciljnega jezika.

Morrow (1979, v Weir, 1990: 10) trdi, da na podlagi rezultatov tradicionalnih preizkusov ni mogoče sklepati o učenčevi zmožnosti sporazumevanja v vsakdanjih življenjskih okoliščinah:

> *»Traditional tests did not give any convincing proof of the candidate's ability to actually use the language, to translate the competence (or lack of it) which he is demonstrating into actual performance in ordinary situations, i.e. actually using the language to read, write, speak or listen in ways and contexts which correspond to real life.«*

Podobno tudi Caroll (1989b, v Weir 1990: 10) poudarja, da je cilj jezikovnega znanja zmožnost razumeti in biti razumljen:

[33] *»Učinkovita povratna informacija spodbuja učenje, kadar je pravočasna, specifična in konstruktivna in kadar izhaja iz jasno izraženih kriterijev. Učiteljeva povratna informacija v obliki komentarjev in pripomb vpliva na učenčevo samozavest in navdušenje za učenje, zato mora biti premišljena.« (V. Eržen, Mednarodni posvet o preverjanju in ocenjevanju).*

»/…/ the prime need of most learners is not theoretical or analytical knowledge of the target language, but for an ability to understand and be understood in that language within the context and constraints of particular language-using circumstances.«

Widdowson (1996) namesto abstraktnega prikazovanja znanja utemeljuje pomen uporabe jezika v skladu z družbenimi okoliščinami:

»People do not simply display what they know. They act upon it, their actions are regulated by conventions of different kinds. So, according to this point of view, competence is not only knowledge in the abstract, but also the ability to put language to use according to convention.«

Ena od pomembnih lastnosti komunikacijskih preizkusov naj bi bila tudi avtentičnost[34], ki pa jo je pri pouku težko zagotoviti. Tudi kadar gre za simulacijo realističnega (branje časopisa, igra vlog, poslušanje predavanja), ne moremo govoriti o avtentičnosti v pravem pomenu besede, lahko pa sklepamo o tem, kako bi učenec ravnal v podobnih okoliščinah v vsakdanjem življenju.

Glede na učni načrt za angleščino v gimnazijskem programu (2008: 40–42) so

»/…/ osnova za neposredno vrednotenje sporazumevalne dejavnosti, s kakršnimi se uporabniki jezika srečujejo v resničnem sporazumevanju. Ob že uveljavljenih pisnih in ustnih preizkusih znanja vključujemo tudi sodobnejše, t. i. alternativne načine in oblike ocenjevanja, ki temeljijo na neposrednem vrednotenju znanja, izkazanega v okoliščinah, ki so kar se da avtentične in ki dijakom/dijakinjam omogočajo vživljanje v sogovornika ali drugačno kulturno perspektivo.«

Vživljanje v sogovornika ali drugačno kulturno perspektivo je del »vzgoje medkulturne zmožnosti kot presežne vrednosti pouka tujih jezikov« (glej besedilo dr. Mete Grosman).

1.4.3.2 Koncepti dejavnosti – od vaje do komunikacijske dejavnosti

V strokovni literaturi o učenju, poučevanju, preverjanju in ocenjevanju tujih jezikov in v učnih gradivih zasledimo številne interpretacije pojma dejavnosti oz. pojma naloga. Govorimo o vajah, dejavnostih, ki so osredinjene na določene jezikovne strukture, učbeniških dejavnostih itn. Najbolj definiran je koncept dejavnosti v kontekstu tako imenovanega na dejavnostih temelječega pristopa k poučevanju (glej uvodni del poglavja 1.4.3). Razumevanje pojma dejavnost je povezano s teorijami o učenju in pristopi k poučevanju tujega jezika (McNamara, 2000: 4). V obdobju t. i slovnično-prevajalskega pristopa je bila smiselna dejavnost za učenje in ocenjevanje: *Vstavi ustrezno obliko glagola v oklepaju*. Pri komunikacijsko naravnanem pouku tujih jezikov ima lahko takšna dejavnost vlogo vaje ali drila, kar pa za razvijanje celostne sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku ne zadošča.

Tako kot pri teorijah učenja in poučevanja je tudi pri opredelitvi pojma dejavnost zelo vplivna interpretacija/pojmovanje učitelja. Interpretacija dejavnosti je odvisna

[34] *Pri pouku tujih jezikov najpogosteje govorimo o avtentičnosti besedil oz. vnosa. Na avtentičnost pa vplivajo tudi drugi dejavniki, npr. dejavnosti, učenec – upoštevanje njegove osebnosti, starosti, interesov in družbenokulturne okoliščine dejanskega pouka.*

tudi od učiteljevega pojmovanja in razumevanja procesa učenja in poučevanja. Ta pojmovanja so odvisna od njegovega prepričanja o tem, kaj verjame, da je najpomembnejše pri učenju jezika, oziroma od pojmovanja, kako se je mogoče jezika najbolje naučiti – od pristopa k poučevanju, ki ga učitelj zagovarja implicitno ali eksplicitno.

1.4.3.3 Načrtovanje nalog, dejavnosti in vprašanj za učenje, preverjanje in ocenjevanje

Pri ugotavljanju komunikacijske zmožnosti učencev vrednotimo primere oz. vzorce komunikacije, torej aktivno rabo jezika za sporazumevanje, ki se uresniči v specifičnih okoliščinah, ki jih omogočajo vprašanja, naloge/dejavnosti (preizkusa, izpita itn.). Taka usmerjenost spodbuja načrtovanje preverjanja in ocenjevanja, ki bi dejansko prispevalo k učenčevemu razvoju jezikovnih zmožnosti v angleščini.

Glede na to, da so naloge in dejavnosti sestavni del učenja in ocenjevanja, se postavlja vprašanje, kakšna je razlika med učno dejavnostjo in dejavnostjo, namen katere je ocenjevanje.

Weir (1990: 15) bolj kot razlike med učno dejavnostjo in dejavnostjo, katere namen je ocenjevanje, poudarja skupne točke:

> *»The only necessary difference between teaching and testing within the communicative paradigm relates to the amount of help that is available to the candidate from his teacher or his peers. In this sense the test might be viewed as an intermediate stage between the world of the classroom and the future target situation where the candidate will have to operate unaided.«*

Preverjanje in ocenjevanje je, v skladu z Weirovo razlago, prehodna faza med učenjem in resnično rabo jezika, ko se učenec mora sporazumevati brez podpore učitelja. Vrste dejavnosti, nalog in vprašanj, ki jih izbere učitelj za preverjanje znanja, vplivajo na rezultate, zato bi morale biti načrtovane še toliko bolj premišljeno.

Pri načrtovanju in izbiri nalog in dejavnosti za učenje, preverjanje in ocenjevanje pri pouku tujih jezikov se moramo (sestavljalci, učitelji) odločiti o tem, katere tipe nalog bomo uporabili, o pogojih za izvedbo naloge (dejavnosti) in razmisliti o značilnostih, ki jih imajo takšne in drugačne dejavnosti/naloge. Glede na cilje preverjanja in ocenjevanja so nekatere možnosti bolj učinkovite od drugih. Ellis (2003: 202) ugotavlja, da lahko izsledki o različnih tipih nalog in dejavnosti, pridobljeni s pomočjo raziskav, učiteljem pomagajo pri odločanju o tem, katere dejavnosti/naloge uporabiti in kdaj (glej prilogo 1).

Raziskave na področju šolskih preizkusov znanja se pogosto ukvarjajo z učinki določenih značilnosti različnih tipov nalog oz. dejavnosti. Weir (1990: 11–12) utemeljuje pomen avtentičnosti nalog in dejavnosti in se sprašuje, zakaj bi naloge, ki se pojavljajo samo v preizkusih, sploh uporabljali:

> *»We could end up measuring ability to cope with the method rather than the ability to read, listen, write, speak or deal with a combination of the skills in specified contexts. The more authentic the task the less we need to be concerned about this. If certain techniques occur only on tests, e.g., cloze or multiple choice, why should we ever contemplate to use them?«*

Weir (prav tam: 42–80) analizira in predstavi prednosti in slabosti različnih tipov nalog, na podlagi katerih lahko učitelj načrtno in sistematično uporablja zdaj ene zdaj druge in s tem zmanjša možnost, da bi, kot avtor opozarja v zgoraj navedenem citatu, namesto ocenjevanja znanja ocenjevali spretnosti učenčevega obvladovanja tipov nalog in vprašanj. Ker imajo tako avtentične kot neavtentične naloge oziroma dejavnosti svoje prednosti in slabosti, lahko izbiramo med prednostmi obeh in pri pouku izmenično uporabljamo zdaj ene zdaj druge.

V nadaljevanju so našteti značilni, v naši šolski praksi že uveljavljeni tipi nalog za preverjanje bralnega in slušnega razumevanja ter govornega in pisnega sporočanja in sporazumevanja, ki jih Weir (prav tam: 42–79) zelo podrobno predstavi. V prilogi 1 je za ilustracijo vključena tabela, ki navaja prednosti in slabosti nalog za preverjanje bralnega razumevanja.

Pregled najpogosteje uporabljenih tipov nalog in dejavnosti za preverjanje in ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti:

Branje: Različne izvedbe/oblike nalog dopolnjevanja, naloge alternativnega tipa, kratki odgovori, naloge izbirnega tipa, povezovalne naloge, naloge urejevalnega tipa, naloge[35] informacijskega prenosa (Weir, 1990: 46–49).

Poslušanje: naloge dopolnjevanja, naloge alternativnega tipa, da/ne, naloge izbirnega tipa, naloge informacijskega prenosa, kratki odgovori, narek itn. (prav tam: 51–54).

Pisanje: popravljanje napak, esej/spis, vodeno pisanje, povzetek (prav tam: 58–63).

Govor: monolog, govorna predstavitev, odprt/voden intervju, naloge informacijskega prenosa (opis zaporedja slik ali pogovor ob eni slikovni iztočnici), interakcijske dejavnosti, informacijska vrzel; pogovor (učenec : učitelj ali učenec : učenec), igra vlog (prav tam: 73–79).

Med naštetimi tipi nalog so v praksi manj pogosto uporabljene *naloge informacijskega prenosa, povzetek, interakcijske dejavnosti (interakcija med učenci) ter informacijska vrzel*. Najpogosteje uporabljeni tipi nalog in dejavnosti so tisti, ki jih vključuje *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo - angleščina*.

1.4.3.4 Vpliv nalog oz. dejavnosti na rezultate preverjanja in ocenjevanja

V poglavju 1.4.2.1 je bil izpostavljen in utemeljen pomen vpliva izbrane vsebine in oblike preverjanja in ocenjevanja na učenje in pouk. V tem poglavju pa je poudarek na pomenu vpliva izbranih vprašanj in nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja na rezultate preizkusov (glej prilogo 2).

Način, kako ugotavljamo oz. preverjamo jezikovno zmožnost, vpliva na rezultate/dosežke oz. na uspešnost posameznih učencev in na kakovost informacij, ki jih s preizkusom pridobimo. Bachman in Palmer (1996: 46–47) utemeljujeta pomen temeljitega poznavanja prednosti in slabosti nalog in dejavnosti, ki jih učitelji izbe-

[35] *Izrazi v slovenščini so povzeti glede ne opise v skladu z Lukan, 2004: 43.*

rejo za predvideni namen oziroma za preverjanje določenih ciljev. Bachman (1990: 350–351) govori o spremenljivkah, ki vplivajo na rezultate preizkusov (ang. *variation in language testing scores*). Med takšne spremenljivke, poleg cilja preverjanja, ki je v navedenem primeru komunikacijska jezikovna zmožnost, avtor uvršča: osebnostne lastnosti učencev, naključne dejavnike in lastnosti nalog/dejavnosti/vprašanj. Bachman (prav tam: 350) opozarja tudi na učinke dejavnikov, ki neupravičeno vplivajo na rezultate preverjanja in ocenjevanja: *»When test performance is unduly affected by factors other than the ability being measured, the meaningfulness or validity of the score will be lessened.«*

Kadar se odločamo o tem, katere naloge bomo vključili v preizkus, katerega namen je ocenjevanje, je še posebej pomembno predvideti kakovost informacij, ki jih želimo pridobiti. Kakšne so kakovostne oziroma dobre informacije? Eno od najosnovnejših pravil je raznovrstnost vključenih ciljev in pristopov, ki učencu omogočajo raznovrstne načine izražanja/izkazovanja znanja. Če učitelj v preizkuse vključuje raznovrstne dejavnosti, naloge, vprašanja, je več možnosti, da bodo lahko prišli do izraza različni učni stili učencev, njihove želje in interesi in da bo preizkus tudi zato bolj veljaven.

1.4.4 Sklep

Inovativne zamisli o preverjanju in ocenjevanju sodobni šolski sistemi načelno podpirajo, a jih učitelji v praksi pogosto le s težavo izvajajo. Razlogov za to je več. Prav gotovo pa je na prvem mestu pretežno storilnostno naravnan družbenoekonomski sistem pri nas in v svetu, ki si je utrl pot tudi v šolo. Čeprav sodobna pedagoška stroka v središče pozornosti postavlja kakovost pred količino in verodostojnost postopkov ocenjevanja ne le navzven, do družbe in okolja, pač pa tudi do posameznega učenca, je veljavnost ocenjevanja v senci pomena praktičnosti, objektivnosti in zanesljivosti. Podatki, zbrani s klasičnimi pisnimi preizkusi znanja, namreč veljajo za objektivne, do neke mere tudi bolj zanesljive od podatkov, ki so zbrani s jezikovnimi mapami ali ocenjevalnimi lestvicami. Ne glede na to se pri pouku postopno pojavljajo instrumenti oz. orodja, kot so portfolio (jezikovne mape, listovniki), vprašalniki, ocenjevalne lestvice, ki omogočajo na učenca osredinjeno preverjanje in ocenjevanje jezikovnega znanja in zmožnosti. V prihodnosti lahko pričakujemo več inovativnih pristopov, še zlasti se bodo uveljavili računalniško podprti preizkusi, ki bodo omogočali samovrednotenje, pravočasnost pridobivanja povratne informacije in s tem večjo motivacijo za učenje.

1.4.5 Viri

1 *Alderson, J. C. (2000). Assessing Reading. Cambridge: CUP.*

2 *Alderson, J. C., Clapham, C. in Wall, D. (1995). Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: CUP.*

3 *Alderson, J. C. in Jayanti, B. (2002). 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 (citirano 15. 8. 2008).

4 *Bachman, L. F. in Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford: OUP.*

5 *Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: OUP.*

6 *Black, P. in William, D. (1998). Inside the Black Box. London: Kings College.*

7 *Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? V: P. Knight (ur.) Assessment for Learning in Higher Education. London: Kogan Page, str. 35–48.*

8 *Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.*

9 *Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.*

10 *Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.*

11 *Eržen, V. (2009). Preizkusi znanja angleščine in pokazatelji njihove težavnosti. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.*

12 *Eržen V. idr. (2008). Učni načrt gimnazija. Angleščina: gimnazija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf (citirano 5. 12. 2008).*

13 *Eržen, V. (2002). Taksonomska analiza pisnih preizkusov. Poročilo o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser. Dostopno na naslovu: http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/kurikulum/Spremljava07/Priloga%20B.pdf (citirano 20. 9. 2008).*

14 *Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.*

15 *Marentič Požarnik, B. (2000a). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Vzgoja in izobraževanje 31, str. 4–9.*

16 *McNamara, T. (2000). Language testing. Oxford: OUP.*

17 *Nunan, D. in Keobke, K. (1995). Task Difficulty from the Learners perspective: perceptions and Reality. Hong Kong Papers in Linguistics anad language Teaching, 18, str. 1–12.*

18 *Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.*

19 *Omaggio Hadley, A. (1993). Teaching Language in Context. (2. izd.). Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.*

20 *Pižorn, K. (2004). Naučimo se preverjati in ocenjevati. V: Alderson, J. C. in Pižorn, K. (ur.) (2004). Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja: most k evropskim standardom. Ljubljana: Državni izpitni center in Britanski svet, str. 9–16.*

21 *Skela, J. (2005). The communicative approach to foreign language teaching: naturally rational or rationally natural?: A picture history of ELT. Vestnik, 39 (1/2), str. 93–111.*

22 *The panel. (November 2001). Is the merchandising driven by the Harry Potter film in danger of spoiling the magic of the story for children? The Guardian. Dostopno: http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2001/nov/07/familyandrelationships.features10 (citirano 15. 4. 2008).*

23 *Tomlinson, C. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs*

of All Learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

24 *Zavašnik, M. in Pižorn, K. (2006). Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov: opredelitev pojma in posnetek stanja v svetu. Sodobna pedagogika, 57 (1), str. 76–89.*

25 *Weir, C. J. (1990). Communicative Language Testing. Hemel Hempstead: Prentice Hall.*

26 *Weir, C. J. (1993). Understanding and Developing Language Tests. Hemel Hempstead: Prentice Hall.*

27 *Widdowson, H. G. (1996). Linguistics. Oxford: OUP.*

28 *Wiggins, G. (1996). Practicing What We Preach in Designing Authentic Assessments. Educational Leadership. 54 (4), str. 18–25.*

29 *Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.*

Priloge

Priloga 1: Prednosti in slabosti različnih tipov nalog za preverjanje bralne zmožnosti

Priloga 2: Pregled dejavnikov, ki vplivajo na rezultate preverjanja in ocenjevanja branja, poslušanja, govora in pisanja

Priloga 3: Predvideni dosežki na področju bralne zmožnosti glede na učni načrt

Priloga 1

Prednosti in slabosti različnih tipov nalog za preverjanje bralne zmožnosti

Tip naloge	Prednosti	Slabosti
Naloge izbirnega tipa	Ocenjevanje: zanesljivo, preprosto, hitro, ekonomično, možnost predtestiranja, vnaprejšnja ocena težavnosti; za kandidata jasno, kaj mora narediti (problem za ocenjevanje: pisni odgovori).	Kakovost vprašanj: pravilni odgovori ne zagotavljajo, da kandidat razume besedilo; zelo problematično: možnost ugibanja, težko je sestaviti dobra vprašanja in ustrezne distraktorje, naloga je nerealistična, vsebuje izmišljene in zavajajoče trditve; vprašljiva je veljavnost ocenjevanja.
Kratki odgovori	Kandidat mora odgovor poiskati v besedilu; večja verjetnost, da prebere besedilo; dobra vprašanja omogočajo kratke odgovore, ki jih je možno hitro oceniti, kandidat pokaže razumevanje in nezmožnost ugibanja; spodbuja sklepanje, ugotavljanje zaporedja, primerjavo in poglabljanje v bistvo, povzemanje – odgovore morajo poiskati v besedilu s tem je več možnosti za veljavnost; dobro napoveduje ciljne okoliščine glede na komunikacijski pristop.	Največji problem: vključuje pisanje, kar 'moti' ocenjevanje konstrukta branja; možnost nepredvidenih/drugačnih pravilnih odgovorov; ne predvideva raznolikosti bralnega razumevanja, a dobra moderacija to popravi.
Naloge dopolnjevanja	Lahko jih je sestaviti in popraviti, če je pripravljen natančen ocenjevalni postopek; veljaven kazalnik in napovedovalec splošne jezikovne zmožnosti; možnost ocenjevanja številnih ciljev v enem besedilu; velja kot dober kazalnik bralnega razumevanja.	Naključnost izbranega vzorca vprašanj; poseganje v izvirno besedilo (dva preizkusa iz istega besedila nista primerljiva); nepredvidljive merske lastnosti; med učenci nepriljubljen; kritika veljavnosti; odgovori rojstnih govorcev so nepredvidljivi; ni korelacije z rezultati pisnih in govornih izdelkov; bolj kot preizkus bralne zmožnosti, je to malo boljši način preverjanja sintakse in besedišča na ravni povedi; najbolj problematično: težko je napovedati, kaj na podlagi tega preizkusa kandidat zmore v resničnih življenjskih okoliščinah.
Informacijski prenos	Prenos informacij iz besedne v nebesedno obliko (slikovno): primeren tip naloge za preverjanje razumevanja opisov procesa, razvrščanja in zaporedja pripovedi; realistična/avtentična naloga; ker ne vključuje pisanja, je veljaven način ocenjevanja predvidenega konstrukta branja.	Problem: zapleten proces reševanja: nekateri učenci razumejo besedilo, ne pa naloge; pasti: za različne kulture/šolske sisteme različno sprejemljiva naloga; možnost, da nekatere skupine dijakov (npr. družboslovci) pri prenosu informacij niso tako spretne kot druge (naravoslovci).

Povzeto po Weir, 1990: 42–79.

Priloga 2

Pregled dejavnikov, ki vplivajo na rezultate preverjanja in ocenjevanja branja, poslušanja, govora in pisanja

Zmožnosti	Dejavniki
Poslušanje	čas (kako hitro je treba odgovoriti na vprašanja), spomin, možnost prebrati/pregledati vprašanja, usklajenost zaporedja vprašanj z zaporedjem besedila, tema, retorična organizacija besedila, jezikovne strukture, besedišče, vizualna podpora, jasnost izgovarjave in kakovost zvočnega zapisa, besedišče, slovnica, lastnosti besedila, jasnost izraženih misli; enogovorna : dvogovorna dejavnost, jasnost zaporedja dogodkov
Branje	vrsta besedila, berljivost, tema, vsebina, abstraktni izrazi, zahtevano poznavanje ozadja, jasnost (zapisa, strukture) besedila, kulturne okoliščine, format/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: opis, navodila, zgodba, argumenti
Pisanje	čas za načtovanje; kaj mora učenec narediti: reprodukcija, prenos, produkcija; izvirnost, vodena/nevodena dejavnost, pogoji, navodila, kognitivna zahtevnost, namen, naslovnik; tema, procesiranje (dejstva; abstraktno), diskurz

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

Priloga 3

Predvideni dosežki na področju bralne zmožnosti glede na učni načrt

	Predvidena raven glede na SEJO: **B1**
Dejavniki	**Ob zaključku 2. letnika gimnazije dijak:**
Vrste besedil	bere in razume krajša, razmeroma preprosta, književna (prozna in pesniška) in stvarna besedila, ki so vsebinsko vezana na dijakov izkušenjski svet in so zanj ustrezna;[36]
Teme in konkretnost vsebine	razume besedila, ki vključujejo tematiko povezano z njegovim osebnim in vsakdanjim življenjem, družbenim okoljem, s konkretnimi in delno abstraktnimi oziroma delno tehničnimi vsebinami;
Strukturiranost (kohezija in koherenca)	razume besedila, ki so dokaj jasno strukturirana;
Bralne strategije	bere in razume večino podrobnosti in ključnih misli v prilagojenih oziroma delno izvirnih besedilih;
	razume večino argumentov, dejstev in stališč in prepozna sporočilni namen v besedilih;
	razlikuje med bistvenimi in nebistvenimi informacijami (med dejstvi in stališči) v opisovalnih in pripovednih besedilih;
	s pomočjo različnih strategij pokaže, da zna napovedovati in sklepati o pomenu besed iz sobesedila;
Podpora	s pomočjo slovarja poišče podatke v poljudnih besedilih in tako zapolni informacijske vrzeli ter razume tudi bolj zapletena besedila; po večkratnem branju prepozna ustreznost vsebine besedil in tako izpolni določeno nalogo;
Umetnostna besedila	razume krajše/prilagojeno umetnostno besedilo na več ravneh (dogajalno plast z vidika oseb, tematske razlage in besedilne sestavine oziroma slogovne in žanrske posebnosti);
Besedišče in slovnica	bere in razume besedila z dokaj širokim naborom besedišča in nezahtevnimi jezikovnimi strukturami in brez oziroma le s posameznimi ustaljenimi idiomatskimi rabami in pogovornimi izrazi v jasno strukturiranih besedilih.

Vir: Učni načrt za gimnazije, 2008: 24.

[36] *Besedila s spleta, časopisni članki (stvarni, poljudnoznanstveni in strokovni), gradiva za učenje tujega jezika, književna besedila in posamezni odlomki (proza, drama, poezija), letaki, navodila, obvestila, opisi oseb, krajev dežel itd., opozorila, oznake, pisma (osebna in uradna), plakati, povzetki, recepti, reklamna besedila, slovarska gesla in razlage, sporedi (radio, TV), stripi, šale, zapiski, zgodbe, življenjepisi.*

Primeri uvajanja novosti v praksi

2.1 Izbirnost pri ustnem ocenjevanju v okviru medpredmetne povezave

Blanka Klobučar, Gimnazija Vič

2.1.1 Uvod

Živimo v nenehno spreminjajočem se svetu, v katerem se neprestano soočamo z najrazličnejšimi izzivi, ki jih poskušamo reševati hitro in učinkovito. Tudi proces poučevanja je del našega dinamičnega vsakdana, zato ga je treba neprestano prilagajati stvarnosti in potrebam družbe ter skrbeti, da dijakom omogočamo čim bolj avtentično okolje za učenje. Prav fleksibilnost in ustrezno odzivanje učiteljev na izzive sodobne družbe lahko bistveno pripomoreta h kakovostnemu procesu poučevanja, ki temelji na osredinjenosti na dijake, povezovanju znanj, uporabnosti, avtentičnosti, raznolikosti, izbirnosti ... S tovrstnimi atributi lahko proces poučevanja dijakom približamo, ga osmislimo in na ta način pri dijakih razvijamo notranjo motivacijo ter soodgovornost za pridobivanje ter razvijanje znanj in veščin, kar jim bo omogočilo uspešen študij in poklicno kariero.

2.1.2 Načrtovanje učnega procesa

Načrtovanje učnega procesa, še posebej če je ta zasnovan medpredmetno in projektno, je izjemno pomembno, saj le skrben premislek ter sprotno in dosledno usklajevanje dela znotraj posameznih faz projekta omogočata doseganje ciljev, ki smo si jih zastavili. Bistveno je, da v ta proces vključimo tako kolege učitelje, s katerimi sodelujemo, kot tudi dijake, ki lahko z domišljenimi predlogi in s pobudami sooblikujejo učni proces in na ta način razvijajo kompetenco podjetnosti in samoiniciativnosti. Usklajevanje dela in obveščanje razrednega učiteljskega zbora o poteku projekta (npr. na pedagoških konferencah) pa lahko učinkovito pripomoreta k enakomerni porazdelitvi obremenitve dijakov skozi celotno šolsko leto.

Medpredmetno povezavo, znotraj katere sem načrtovala možnost izbire pri ustnem ocenjevanju znanja, sem umestila v letni delovni načrt za prvi letnik splošne gimnazije. Rdeča nit medpredmetne povezave je bila tema 'preživljanje prostega časa', povezovala pa sem se z učiteljema sociologije (spoznavanje značilnosti sociooloških metod in tehnik – anketa, intervju) in slovenščine (spoznavanje značilnosti besedilnih vrst – intervju, reklamno besedilo, vabilo) ter s tujim učiteljem angleščine. Pri načrtovanju sem izhajala iz učnega načrta za angleščino, internega dogovora aktiva učiteljev angleščine o porazdelitvi tematskih področij skozi štiri leta gimnazijskega programa in učnih načrtov slovenščine in sociologije. Načrtovala sem sledeče:

- tematsko področje,
- jezikovna znanja in pragmatične zmožnosti,
- procesne, afektivne in vzgojne cilje,

- razvijanje ključnih kompetenc,
- sodelovanje z učitelji in institucijami,
- dejavnosti in izdelke dijakov,
- preverjanje in ocenjevanje znanja – izbirnost pri ustnem ocenjevanju znanja,
- kriterije z opisniki za posamezne dejavnosti,
- povratno informacijo in evalvacijo.[37]

2.1.2.1 Tematsko področje

Pri izbiri tematskega področja za medpredmetno povezavo, ki sem jo načrtovala za prvo polletje poučevanja angleščine v prvem letniku, sem izhajala iz dveh ključnih predpostavk. Prva se je nanašala na načelo postopnosti pri izbiri tematskega področja (tema 'preživljanje prostega časa' je dijakom blizu, jih nagovarja, je konkretna, navezuje se na izkušnje dijakov itd.), druga pa na načelo izbirnosti (zgoraj navedena tema je dovolj široka, da omogoča načrtovanje številnih dejavnosti, povezovanje z drugimi predmetnimi področji ter razvijanje splošnih in posebnih znanj).[38] Tematsko področje se hkrati navezuje tudi na širše nadpredmetne teme, kot so: vzgoja za zdravje (poudarek na kakovostnem preživljanju prostega časa), vzgoja potrošnika (razvijanje kritičnega pristopa do reklamnih sporočil) ter vzgoja za medije (razvijanje zavedanja o vplivih medijev na mladostnike ter spodbujanje kritičnega sprejemanja informacij).[39] V okviru načrtovanih tematskih sklopov za prvi letnik so bili znotraj teme 'preživljanje prostega časa' predelani sledeči sklopi: življenjski stili in poklici; prosti čas in konjički; šport; mediji.

2.1.2.2 Jezikovna znanja in pragmatične zmožnosti

V okviru jezikovnih znanj in pragmatičnih zmožnosti sem načrtovala usvajanje besedišča, ki se navezuje na zgoraj naštete tematske sklope, na slovničnem področju pa ponovitev in nadgradnjo navadnega in opisnega sedanjika, navadnega in opisnega preteklika, navadnega predpreteklika, tvornega in trpnega glagolskega načina, izražanja navad za preteklost ter tvorbe vprašalnic. Pri načrtovanju razvijanja pragmatičnih zmožnosti sem se osredotočila na spoznavanje značilnosti in tvorjenje intervjuja, ankete, reklamnega besedila in vabila ter na prepoznavanje okoliščin sporazumevanja in interpretacijo jezikovnih virov. Znotraj medpredmetne povezave sem lahko načrtovana jezikovna znanja in pragmatične zmožnosti razlagala in razvijala v kontekstu, ki je dijakom omogočal, da so jih uporabili v avtentičnih situacijah,[40] kar je pomembno vplivalo na dvig motivacije in samozavest dijakov.

.....

37 *Načrtovanje prvih petih področij podrobneje razdelam že na tem mestu, zadnja štiri področja pa zadevajo neposreden učni proces in so zato vključena v naslednje poglavje.*
38 *UN 2008: 36.*
39 *UN 2008: 32.*
40 *Primeri dejavnosti so navedeni v naslednjem poglavju.*

2.1.2.3 Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti ter procesnih, afektivnih in vzgojnih ciljev

Med procesnimi, afektivnimi in vzgojnimi cilji sem se poleg razvijanja zmožnosti branja, pisanja, poslušanja ter govornega sporazumevanja in sporočanja osredotočila tudi na razvijanje zmožnosti posredovanja ali mediacije.[41] Sicer so bili med zastavljenimi cilji v ospredju še: spoznavanje značilnosti in tvorjenje besedilnih vrst, razvijanje kritičnega odnosa do različnih načinov preživljanja prostega časa, pridobivanje izkušenj na področju javnega nastopanja ter razvijanje pozitivne samopodobe, razvijanje delovnih navad in odgovornosti za lasten napredek, razvijanje ustvarjalnosti ter razvijanje vseživljenjskih znanj. V skladu z načrtovanimi cilji sem načrtovala tudi dovolj široko paleto dejavnosti, ki so dijakom omogočale približevanje, doseganje oziroma preseganje zastavljenih ciljev.

2.1.2.4 Ključne kompetence

Ključne kompetence vseživljenjskega učenja[42] so dijaki razvijali skozi celoten projekt. Naj navedem nekaj primerov za ilustracijo:

- *sporazumevanje v maternem jeziku* (dijaki se opirajo na predznanja o značilnostih besedilnih vrst – intervju, reklamno sporočilo, vabilo; dijaki primerjajo razlike in podobnosti med maternim jezikom in angleščino – usvajanje in raba besedišča v novih kontekstih, prevod ankete v angleščino, zapis intervjuja v maternem jeziku in posredovanje bistva intervjuja v angleščini),
- *matematična pismenost* (dijaki uporabljajo osnovne računske operacije in različne oblike nebesednih predstavitev podatkov – obdelava in predstavitev rezultatov ankete s pomočjo grafov in preglednic),
- *digitalna kompetenca* (dijaki uporabljajo ustrezno programsko opremo za pripravo in predstavitev svojih izdelkov – predstavitev anketnega vprašalnika in rezultatov ankete, zapis intervjuja, snemanje reklamnega oglasa; dijaki uporabljajo svetovni splet za iskanje in zbiranje informacij in podatkov – iskanje člankov oziroma informacij o preživljanju prostega časa; dijaki uporabljajo elektronsko pošto – izvedba ankete v tujini),
- *učenje učenja* (dijaki razvijajo občutek soodgovornosti za svoje učenje, znanje in dosežke ter si prizadevajo za izboljšanje – sodelovanje pri zasnovi projekta, možnost izbire pri ustnem ocenjevanju znanja, možnost konzultacij z učiteljem in s tujim učiteljem, možnost individualne povratne informacije pred ocenjevanjem),
- *medosebna in medkulturna kompetenca* (dijaki so pripravljeni razumeti medkulturne razsežnosti – interpretacija rezultatov ankete iz tujine,

41 *UN 2008: 18.*
42 *UN 2008: 8–11.*

postavljanje hipotez o preživljanju prostega časa mladostnikov doma in v tujini, pregledovanje in povzemanje bistva virov z informacijami o preživljanju prostega časa mladostnikov v Veliki Britaniji),

- *podjetnost in samoiniciativnost* (dijaki razvijajo spretnosti načrtovanja, organiziranja in sodelovanja v timu – skupinsko delo pri pripravi in izvedbi ankete ter predstavitvi rezultatov ankete, skupinsko delo pri zapisu reklamnega sporočila in oblikovanju reklamnega oglasa, skupinsko delo pri pregledovanju virov o preživljanju prostega časa mladostnikov v Veliki Britaniji in postavljanju hipotez o podobnostih in razlikah v načinu preživljanja prostega časa med mladostniki pri nas in v Veliki Britaniji; dijaki prepoznajo svoja močna in šibka področja in dajejo pobude – sodelovanje pri zasnovi projekta, možnost izbire pri ustnem ocenjevanju znanja, individualna povratna informacija že znotraj procesa).

2.1.2.5 Sodelovanje z drugimi učitelji in institucijami

Medpredmetna povezava učitelja zavezuje tudi k iskanju povezav z drugimi predmetnimi področji in učitelji, ki jih poučujejo. V okviru tematskega področja 'preživljanje prostega časa' je bila angleščina nosilni predmet, načrtovala pa sem povezovanje s slovenščino in sociologijo znotraj šole ter sodelovanje z dvema šolama iz tujine. V nadaljevanju bom podrobneje opisala posamezno področje sodelovanja ter vlogo in zadolžitve sodelujočih učiteljev.

Slovenščina

Učni načrt za slovenščino za prvi letnik gimnazije predvideva tudi prepoznavanje in tvorjenje različnih besedilnih vrst. S profesorico slovenščine sva se tako dogovorili, da dijaki spoznajo značilnosti intervjuja pri pouku slovenščine, nato intervju izvedejo z enim izmed predstavnikov generacije njihovih starih staršev na temo 'preživljanje prostega časa' ter pri tem sledijo navodilom in zahtevam, ki jim jih zastavi profesorica slovenščine. Glede na najin dogovor so imeli vsi dijaki možnost izboljšave izdelka,[43] saj je eden izmed kriterijev za pridobitev ocene pri angleščini – če si je dijak to področje izbral – zajemal poleg kakovosti samega izdelka tudi sodelovanje dijaka v pripravi na zapis in izvedbo intervjuja ter sodelovanje v procesu izboljšanja izdelka. Ta kriterij je bil seveda vrednoten s strani profesorice slovenščine (0–4 točke). Na ta način sva želeli poudariti pomembnost samega procesa in nagraditi tiste dijake, ki so si prizadevali in individualno zelo napredovali, čeprav morda njihov končni izdelek ni bil ravno med najboljšimi. V okviru te medpredmetne povezave so dijaki pri slovenščini poleg intervjuja spoznali še značilnosti reklamnega besedila in vabila, teoretično znanje o tvorjenju teh dveh besedilnih vrst pa so praktično preizkusili pri pouku angleščine.

[43] *Glej prilogi 1 in 2.*

Sociologija

Pouk sociologije se v prvem letniku gimnazije ne izvaja, zato sva se s profesorjem sociologije dogovorila za tri konzultacijske ure, pri katerih je s skupino štirih dijakov, ki so se javili za delo z anketnim vprašalnikom, predelal značilnosti ankete kot sociološke metode, komentiral in korigiral njihov izdelek v fazi nastajanja ter svetoval in pomagal pri obdelavi rezultatov ankete. Ta znanja so dijaki pri predstavitvi prenesli na celoten razred, profesorju sociologije pa lahko služijo kot dobro izhodišče v drugem letniku, ko se dijaki pripravljajo na raziskovalni tabor in spoznavajo sociološke metode in tehnike. Tudi v tem primeru so imeli dijaki možnost izboljšave izdelka, čeprav sam anketni vprašalnik ni bil predmet ocenjevanja.

Tuji učitelj angleščine

V tem projektu je zelo pomembno vlogo odigral tudi tuji učitelj, saj je bistveno pripomogel k avtentičnosti posameznih dejavnosti. Ena od njegovih nalog je bila, da naveže stik z eno od britanskih srednjih šol ter na kratko predstavi naš projekt. Skupina dijakov za izvedbo ankete je nato po elektronski pošti stopila v stik z mentorjem, se dogovorila za sodelovanje in pridobila potrebne podatke. Druga naloga je zadevala pomoč in svetovanje dijakom pri prevajanju anketnega vprašalnika v angleščino. Tudi v tem delu je bil poudarek na procesu samem, saj so dijaki dobili kakovostno individualno informacijo, čeprav sam prevod seveda ni bil ocenjevan. Tretje področje, na katerem se je posebej angažiral tuji učitelj, pa je bilo iskanje internetnih virov, ki so se navezovali na preživljanje prostega časa mladostnikov v Veliki Britaniji. Tuji učitelj je sodeloval tudi pri rednih urah pouka, ko je delo potekalo v manjših skupinah in so se dijaki pripravljali na svoje predstavitve.

Navajam mnenje Tima Gallagherja, tujega učitelja angleščine, ki je sodeloval v projektu.

My name is Tim Gallagher and I worked on this project with the students of Gimnazija Vič as part of my role as a 'Foreign Teacher' of the English language within that institution.

Firstly, with regards to the students, the feedback I have received relating to this project makes it quite clear that my place within the group added an air of authenticity to proceedings as far as the language is concerned. Students working with me on their research and on the details of the survey were in a position where English had to be used and this was essential for boosting their confidence in dealing with the language, especially considering this was their first year of secondary education.

As far as my own attributes are concerned, my knowledge and interest in media matters allowed me to suggest reputable sources of information to the students for their background research. These sources ranged from online material from news sites to articles I had in my personal archives from use on other projects. Also, I was able to use my connections within the UK education system to put forward a number of proposals for potential sources of information for the surveys. This led to me acting as a liaison between Gimnazija Vič and these other schools to find an appropriate class group to provide the data for our students. This interaction has provided the foundation for co-operation between the various institutions for other projects in the future.

2.1.3 Opis učnega procesa

Medpredmetno povezavo sem namenoma zastavila tako na široko;[44] s tem sem dijakom lahko ponudila dovolj pestro paleto dejavnosti, ki so mi bile izhodišče za individualizacijo pouka, vključevanje pobud in želja dijakov ter razvijanje ne le splošnih, ampak tudi posebnih znanj.[45]

1.2.3.1 Priprava na projekt

Dijaki so bili v načrtovanje projekta medpredmetne povezave vključeni že od vsega začetka. Tematsko področje sem jim predlagala sama, nato pa smo skupaj razmišljali o posameznih tematskih sklopih in jezikovnih znanjih, ki se nanj navezujejo, kar smo si zaradi boljše preglednosti tudi zapisali v zvezke. Z dijaki smo se pogovarjali tudi o možnosti izbire pri ustnem ocenjevanju znanja. Predstavila sem jim različne dejavnosti ter opisne kriterije za ocenjevanje, jih povabila k dajanju predlogov, o katerih smo se pogovorili, predvsem pa sem jih vzpodbujala k različnim pristopom in oblikam izvedbe posameznih dejavnosti, da bi tako čim bolj izkoristili svoj ustvarjalni potencial in pokazali svoja najmočnejša področja.[46] Tudi te možnosti so si dijaki zapisali in ob koncu projekta smo skupaj preverili, ali smo uspeli vse načrtovano tudi predelati oziroma opraviti.[47] V sklopu priprave na projekt sem dijakom natančno obrazložila tudi medpredmetno sodelovanje ter jih obvestila o predvidenih rokih izvedbe za posamezne dejavnosti, da so si laže razporedili zadolžitve in organizirali delo. Ob koncu smo se pogovorili še o načinih dela in o pomembnosti povratne informacije ter spremljanja lastnega napredka in prepoznavanja svojih šibkih in močnih področij.

2.1.3.2 Dejavnosti in izdelki dijakov

Pri načrtovanju dejavnosti sem izhajala iz načela osredinjenosti na dijaka, hkrati pa sem želela ponuditi dejavnosti, ki bi bile čim bolj raznolike, ki bi dijakom omogočale razvijanje ustvarjalnosti in različne oblike izvedbe ter razvijanje vseh zmožnosti razumevanja in tvorjenja besedil ter posredovanja v angleščini v čim bolj avtentičnih kontekstih.

Zastavila sem si 'bistveno vprašanje', na katerega sem poskušala skupaj z dijaki poiskati možne odgovore: *kaj nam danes pomeni prosti čas in kako kakovostno ga preživljajo mladi?* 'Pričakovani rezultat' je zajemal sledeče: *dijaki presojajo vpetost prostočasnih dejavnosti v čas in prostor* ter *dijaki se zavedajo pomena kakovostno preživetega prostega časa in dajejo pobude za različne prostočasne dejavnosti*. V skladu z vsebino 'bistvenega vprašanja' in 'pričakovanega rezultata' sem nato načrtovala dejavnosti za dijake pri pouku angleščine. Najpomembnejše dejavnosti za doseganje ciljev medpredmetne povezave navajam tu:

44 *Glej 2.1 in 2.2.*
45 *UN 2008: 12.*
46 *UN 2008: 41.*
47 *Glej prilogo 3.*

- dijaki zapišejo, kaj je tisto, kar jih osrečuje,[48] in to delijo s sošolci,
- dijaki poiščejo slike, ki se navezujejo na njihove najljubše prostočasne dejavnosti, ter nato te dejavnosti opisujejo,
- dijaki sodelujejo v pogovoru o pomembnosti kakovostnega preživljanja prostega časa, izražajo svoja mnenja in poglede, jih argumentirajo, komentirajo mnenja svojih sošolcev,
- dijaki postavijo hipoteze o razlikah in podobnostih v preživljanju prostega časa med njimi in generacijo njihovih starih staršev ter med slovenskimi najstniki in njihovimi vrstniki v eni od razvitih evropskih držav,[49]
- dijaki v skupinah dajejo predloge za vprašanja, ki naj bi jih vseboval anketni vprašalnik, s katerim želijo ugotoviti, kako prosti čas preživljajo mladi v Sloveniji v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki živijo v eni od razvitih evropskih držav,[50]
- dijaki v skupinah komentirajo in analizirajo vprašanja za intervju, ki ga nato izvedejo z enim od predstavnikov generacije njihovih starih staršev in ga zapišejo v slovenščini,
- dijaki poročajo o vsebini intervjujev, o splošnih ugotovitvah, do katerih so prišli z intervjuji, ter ovržejo oziroma potrdijo hipoteze,
- dijaki posplošujejo ugotovitve in jih primerjajo z informacijami in ugotovitvami, do katerih so prišli z iskanjem in prebiranjem drugih virov – v slovenščini in angleščini,[51]
- dijaki v skupinah oblikujejo zapis reklamnega besedila in izdelajo ter predstavijo kratek reklamni oglas za prostočasno dejavnost, ki naj promovira zdrav način preživljanja prostega časa.

2.1.3.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja – koncept izbirnosti pri ustnem ocenjevanju

Ena od osrednjih zamisli, ki me je pred načrtovanjem in ves čas načrtovanja medpredmetne povezave nekako vznemirjala, je povezana z ocenjevanjem znanja dijakov in možnostjo izbirnosti na tem področju. Ocenjevanje znanja še vedno ostaja ena najbolj konservativnih sestavin učno-vzgojnega procesa in mislim, da je do neke mere tako tudi prav. Kljub temu pa tako nas učitelje kot tudi dijake vsakdanja praksa pogosto pripelje do določenih pomislekov glede ustreznosti samo tradicionalnega, sumativnega načina ocenjevanja, ki pravzaprav izključuje možnost upoštevanja individualnega napredka v procesu učenja, se ne ozira na količino vloženega dela in je prav zaradi potrebe po objektivnosti že v sami zasnovi zelo nenak-

48 *Glej priloge 4 in 5 in 6.*
49 *Glej prilogi 7 in 8.*
50 *Vprašanja dijaki popravijo oziroma dopolnijo ob poročanju skupine dijakov, ki so anketo pod mentorstvom profesorja sociologije in tujega učitelja za angleščino dejansko tudi izvedli.*
51 *Vsak dijak poišče vsaj en internetni vir, ki se vsebinsko navezuje na preživljanje prostega časa. Tuji učitelj za angleščino poišče in natisne internetne vire, ki iz različnih perspektiv osvetljujejo načine preživljanja prostega časa mladih v veliki Britaniji.*

lonjen elementom drugačnosti, ustvarjalnosti, izvirnosti, izbirnosti, postopnosti ipd. Zato je pomembno, da tradicionalne preizkuse znanja dopolnjujemo s sodobnejšimi metodami vrednotenja, k čemur nas poziva tudi učni načrt za angleščino.[52]

Še korak dlje sem poskusila storiti s konceptom izbirnosti pri ustnem ocenjevanju znanja. Široko zasnovana medpredmetna povezava in raznolike dejavnosti, ki sem jih načrtovala za dijake, so mi kar same po sebi ponujale možnost izbire, ki sem jo želela ponuditi dijakom. Izhajala sem iz predpostavke, da morajo biti vsi dijaki v enakovrednem položaju: vsi so imeli pravico do izbire; izbirnost je bila za vse omejena le na eno od dejavnosti za ustno ocenjevanje; vse dejavnosti sem vnaprej predstavila in dijakom dala opisne kriterije za ocenjevanje; vsi so imeli možnost pridobitve individualne povratne informacije in izboljšanja izdelka oziroma poskusnega ocenjevanja; vsi so imeli na izbiro tudi tradicionalni način ustnega ocenjevanja znanja. K dokončni odločitvi za izvedbo tovrstnega ocenjevanja v praksi pa me je vzpodbudil tudi eden od kazalnikov kakovostnega ocenjevanja, ki je naveden v učnem načrtu za angleščino in govori o zagotavljanju možnosti dijakom, da pokažejo znanje na različne načine, med katerimi je zastopan tudi način, ki je posameznikovemu spoznavnemu in učnemu slogu najustreznejši.[53] Dijaki so se dela na izbranih dejavnostih ter priprav na ustno ocenjevanje lotili z veliko mero motivacije in tudi evalvacija ob koncu je pokazala, da je prav možnost izbire pri dijakih zelo pomembno vplivala na dinamiko dela in na prevzemanje soodgovornosti za lasten napredek in razvoj.

Dijaki so imeli za pridobitev ustne ocene možnost izbire med sledečimi dejavnostmi:

- priprava in izvedba ankete ter poročilo o izsledkih ankete,
- reklamni oglas za prostočasno dejavnost,
- predstavitev hipotez in posredovanje vsebine intervjuja,
- povzemanje bistva besedila, ki zadeva tematiko preživljanja prostega časa,
- tradicionalna metoda ocenjevanja – pogovor na temo preživljanja prostega časa.

Vse dejavnosti so bile podprte z opisnimi kriteriji za ocenjevanje, ki so jih dijaki prejeli, preden so se odločili za posamezno dejavnost. Nato so imeli dovolj časa, da so kriterije pregledali in razčistili nejasnosti, če so se pojavile. Kriterije smo redno uporabljali tudi pri spremljanju dela pri rednem pouku ter zunaj pouka na konzultacijskih urah, tako da so jih dijaki dobro razumeli in so jim služili tudi kot pripomoček za samoocenjevanje.

Priprava in izvedba ankete ter poročilo o izsledkih ankete

Za zapis in izvedbo ankete ter za predstavitev rezultatov ankete so se javili štirje dijaki. Njihova glavna mentorja sta bila profesor sociologije in tuji učitelj angleščine, sama pa sem delo koordinirala in sodelovala pri povratni informaciji ter pripravi na predstavitev rezultatov.

[52] *UN 2008: 38.*
[53] *UN 2008: 41.*

Dijaki so se najprej seznanili z značilnostmi ankete in nato sestavili vprašalnik v slovenščini, pri čemer jim je pomagal in svetoval profesor sociologije.[54] Anketo so nato izvedli na vzorcu stotih dijakov Gimnazije Vič. Vprašalnik so za tem prevedli v angleščino,[55] počakali na komentar in popravke tujega učitelja[56] ter ga po elektronski pošti poslali na Åva Gymnasium v Stockholm in Lady Hawkins' School v Hereford, kjer sta kontaktna učitelja, s katerima je bilo sodelovanje že vnaprej dogovorjeno, poskrbela za izvedbo ankete na vzorcu stotih dijakov. Ankete iz tujine smo dobili vrnjene po pošti. Dijaki so lahko začeli z obdelavo in interpretacijo podatkov ter pripravo na predstavitev poteka dela in rezultatov. V fazi priprave na predstavitev so imeli dijaki poleg rednih ur pouka angleščine, ki so bile namenjene skupinskemu delu in pripravi na predstavitev, tudi možnost konzultacijske ure s profesorjem sociologije ter z menoj in s tujim učiteljem angleščine. Faza priprave na predstavitev je bila namenjena razčiščevanju nejasnosti, pregledu že opravljenega dela, povratni informaciji ter izboljšavi izdelka za končno predstavitev. Pri tem so dijaki sledili navodilom,[57] ki so jih prejeli že na začetku dela, in opisnim kriterijem; izpolnjevali pa so tudi list za poročilo,[58] ki so ga redno prinašali s seboj, kasneje pa so ga vstavili v svojo osebno mapo. Ob zaključku projekta je ta skupina dijakov zelo uspešno predstavila rezultate ankete s pomočjo powerpoint predstavitve.[59]

Reklamni oglas za prostočasno dejavnost

Reklamni oglas, ki naj bi promoviral zdrav način preživljanja prostega časa, so izdelali sicer vsi dijaki, osem pa se jih je odločilo tudi za pridobitev ustne ocene, in ti dijaki, ki so bili razdeljeni v dve skupini, so se temu področju še prav posebej posvetili.

Dijaki so se oprli na teoretično znanje o značilnostih reklamnega besedila, ki so ga pridobili pri urah slovenščine, nato pa smo to znanje nadgradili pri pouku angleščine, ko smo se pogovarjali o vlogi oglaševanja in sestavinah reklamnega oglasa. Vsi dijaki so v skupinah pripravili osnutek za kratko predstavitev, tisti dve skupini dijakov, ki sta si to področje izbrali tudi za področje ustnega ocenjevanja, pa sta pripravili podrobnejši načrt za izvedbo predstavitve[60] in razporeditev zadolžitev za vsakega posameznega člana skupine. Priprave so bile načrtovane znotraj rednih ur pouka angleščine; dijaki, ki so se odločili za pridobitev ustne ocene s to dejavnostjo, pa so imeli tudi možnost konzultacijskih ur z menoj oziroma s tujim učiteljem angleščine. Predstavitve reklamnih oglasov vseh dijakov so bile zelo izvirne, nastop obeh ocenjevanih skupin pa je sprožil pravi val navdušenja med sošolci, kar je izjemno pozitivno vplivalo na klimo in medosebne odnose v razredni skupnosti. Oba nastopa smo tudi posneli in s privolitvijo dijakov smo skrajšano različico uporabili za predstavitev dela pri pouku angleščine na informativnih dneh.

54 *Glej prilogo 9.*
55 *Glej prilogo 10.*
56 *Glej prilogo 11 in 12.*
57 *Glej prilogo 13.*
58 *Glej prilogo 14.*
59 *Glej prilogo 15.*
60 *Glej prilogi 16 in 17.*

Predstavitev hipotez in posredovanje vsebine intervjuja

Kot sem že omenila, so vsi dijaki opravili in zapisali intervju z enim od predstavnikov generacije njihovih starih staršev v okviru pouka slovenščine. Šest dijakov se je nato prostovoljno odločilo, da bodo v okviru te dejavnosti postorili še nekoliko več in prejeli tudi ustno oceno.

V ospredju je bilo razvijanje zmožnosti posredovanja, ki je sicer samo po sebi kompleksen proces, zato sem morala zagotoviti, da je bila stopnja zahtevnosti razvijanja te zmožnosti primerna znanju in sposobnostim dijakov prvega letnika splošne gimnazije. To sem zagotovila s tem, da so dijaki posredovali vsebino znanega besedila, da je bil proces priprave na posredovanje voden, ter da so imeli dijaki možnost vaje in pridobivanja povratne informacije pred samim ocenjevanjem. Dijaki so v tem procesu tudi širili svoje besedišče, se učili uporabe in dela s slovarji. Za avtentičnost situacije pa je poskrbel tuji učitelj angleščine, ki je z dijaki sodeloval pri pripravi, z njimi vadil ter bistveno prispeval k motivaciji za delo, individualnemu napredku in zelo pozitivni izkušnji dijakov.

Povzemanje bistva angleškega besedila v angleščini

Tudi pri tej dejavnosti so sodelovali vsi dijaki, saj sta bila delo z internetnimi viri in pogovor o zanesljivosti podatkov v določenih virih načrtovana že v sami zasnovi medpredmetne povezave. Tuji učitelj je priskrbel dovolj virov z informacijami o preživljanju prostega časa mladih v Veliki Britaniji za delo pri pouku, pa tudi dijaki so morali prinesti s seboj vsaj en internetni vir, ki se je tematsko navezoval na temo preživljanja prostega časa. Pri tem so lahko izbirali med slovenščino in angleščino, saj je bilo načrtovano tako razvijanje zmožnosti posredovanja kot tudi razvijanje zmožnosti povzemanja bistva besedila.

Štirje dijaki so se odločili, da bodo iz dejavnosti povzemanja bistva besedila pridobili tudi ustno oceno. Znanje angleščine teh štirih dijakov je bilo res odlično, zato me njihova odločitev sploh ni presenetila. Vsi štirje dijaki so obiskovali tudi konverzacijske ure, ki jih je vodil tuji učitelj angleščine, kjer so zelo pogosto povzemali bistvo krajših člankov in novic. Tako so se ti dijaki že imeli priložnost preizkusiti v tej dejavnosti, kar jim je močno olajšalo odločitev glede izbire področja ustnega ocenjevanja.

S tujim učiteljem sva med internetnimi viri izbrala dva, s pomočjo katerih so se dijaki pripravljali na ustno ocenjevanje, nato pa še štiri, ki sva jih uporabila pri samem ocenjevanju. Dijaki so se učili dela s slovarji, iskanja ključnih informacij ter zapisovanja kot pripomočka pri povzemanju. Vadili so pri rednem pouku in tudi na konzultacijskih urah, ko sva jim bila za vajo in povratno informacijo na razpolago tako jaz kot tudi tuji učitelj angleščine. Pri ustnem ocenjevanju so imeli na razpolago slovarje in ustrezen čas za pripravo, ki ni bil povsem natančno odmerjen, da dijaki ne bi bili pod prehudim pritiskom zaradi časovne omejitve. Del ocene so pridobili v procesu priprave na ustno ocenjevanje pri tujem učitelju angleščine,[61] s katerim so se pogovarjali o iskanju in uporabi internetnih virov, presoji o njihovi zanesljivosti in o pravilnem navajanju virov. Tuji učitelj je tako pri dijakih vrednotil ustreznost internetnega vira glede na temo, pravilnost navajanja vira, poskus presoje zanesljivosti podatkov, ki jih je vir navajal, in poznavanje vsebine vira.

[61] *Tim Gallagher je strokovnjak za mednarodno pravo in medije.*

Pogovor na temo preživljanja prostega časa

Deset dijakov se je odločilo za tradicionalno ustno ocenjevanje znanja. To je bila njihova prva ustna ocena, zato so tudi ti dijaki imeli možnost priprave na ustno ocenjevanje pri rednem pouku ali na konzultacijah, kjer so lahko dobili individualno povratno informacijo in se pogovorili glede dela na področju razvijanja zmožnosti govornega sporazumevanja in sporočanja.

2.1.4 Opisni kriteriji za posamezne dejavnosti ustnega ocenjevanja znanja

Zelo pomembno je, da so dijaki že od vsega začetka seznanjeni z merili za kakovost izdelka oziroma nastopa/predstavitve, ki jih bo učitelj upošteval pri spremljanju njihovega dela in napredka ter pri samem ocenjevanju. Na ta način dijaki natančno vedo, kaj vse morajo storiti, če želijo biti uspešni pri neki določeni dejavnosti, kar jim daje občutek varnosti in obvladljivosti položaja. Sprotna individualna povratna informacija, možnost preverjanja znanja in možnost napredka v smislu izboljšave izdelka v procesu pridobivanja znanja pa dijake dodatno motivirajo in jih navajajo k prevzemanju odgovornosti za svoje delo.

Zaradi prevelikega števila dijakov učitelji pogosto sploh nimamo možnosti dajanja kakovostne sprotne povratne informacije dijakom, zato je toliko bolj pomembno, da to možnost načrtujemo in jo izkoristimo vsaj enkrat ali dvakrat letno, ko pouk zastavimo širše in postavimo v ospredje razvojno-procesni in kompetenčni pristop. Pri snovanju meril za kakovost izdelkov sem tako vsepovsod vključila tudi merila, ki so zadevala pripravljenost dijakov za sodelovanje v procesu učenja in motiviranost za napredovanje na nekem določenem področju, kar je bilo tudi predmet sprotne povratne informacije, na podlagi katere so dijaki lahko skupaj z učiteljem ugotavljali in si prizadevali za individualni napredek.

2.1.4.1 Kriteriji z opisniki – priprava in izvedba ankete ter predstavitev izsledkov ankete

Merila za kakovost:

- priprava na predstavitev
- struktura predstavitve
- izvedba predstavitve
- jezikovna pravilnost
- ustreznost besedišča

Roki, elementi priprave

4 točke
- dijak upošteva vse roke postopne priprave na predstavitev
- priprava vsebuje vse zahtevane elemente

3 točke
- dijak zamudi en rok
- in/ali v pripravi manjkata eden ali dva zahtevana elementa

2 točki
- dijak zamuja pri rokih postopne priprave
- priprava je nepopolna

1 točka
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave ali pripravo odda manj kot teden dni pred predstavitvijo
- priprava je nepopolna

0 točk
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave in/ali priprave sploh ne odda

Obseg, zaporedje, vsebina, vizualna podpora

4 točke
- predstavitev obsega vse bistvene elemente teme
- podana je v smiselnem zaporedju
- vsebina predstavitve je v celoti osredotočena na bistveno in relevantno
- PowerPoint povzema vsebino predstavitve

3 točke
- predstavitev obsega večino bistvenih elementov teme
- podana je v dokaj smiselnem zaporedju
- vsebina predstavitve je v glavnem osredotočena na bistveno in relevantno
- PowerPoint v glavnem povzema vsebino predstavitve

2 točki
- predstavitev zajema le nekatere elemente teme
- zaporedje podajanja ni smiselno urejeno
- veliko je naštevanja, nerelevantnih podatkov, vsebina se ponavlja
- PowerPoint povzema le del vsebine predstavitve

1 točka
- predstavitev je vsebinsko večinoma pomanjkljiva in nestrukturirana
- PowerPoint ne sledi večini elementov predstavitve/ali elementi se ponavljajo

0 točk
- predstavitev je skoraj povsem vsebinsko zgrešena in popolnoma nestrukturirana
- PowerPointa ni/ali ni v skladu z vsebino predstavitve

Tekočnost podajanja, odzivanje na vprašanja poslušalcev, ustreznost dolžine

4 točke
- predstavitev je podana sproščeno in tekoče
- dijak se ustrezno in brez težav odziva na reakcije/vprašanja iz razreda
- predstavitev je ustrezno dolga

3 točke
- dijak govori dokaj sproščeno, jezik je tekoč, tu in tam si pomaga z zapiski
- dijak se ustrezno in z nekaj manjšimi težavami odziva na reakcije/vprašanja iz razreda
- dolžina predstavitve ni bistveno krajša ali daljša od dogovorjenega časa

2 točki
- dijak govori na pamet naučeno besedilo in/ali si pogosto pomaga z zapiski
- vprašanja iz razreda ga zmedejo, s težavo nadaljuje
- dolžina predstavitve precej odstopa od dogovorjenega časa

1 točka
- dijak v glavnem bere
- vprašanja iz razreda dijaka zmedejo do take mere, da ne more nadaljevati
- predstavitev je izrazito prekratka ali predolga

0 točk
- dijak ni pripravil predstavitve in/ali izključno bere

Jezikovna pravilnost

4 točke
- dijak pravilno uporablja že usvojene jezikovne strukture
- občasne manjše napake ne motijo razumevanja
- govori razumljivo v eni od standardnih izgovarjav

3 točke
- jezikovnih napak je malo
- dijak večino napak ustrezno popravi
- izgovarjava je večinoma ustrezna in razumljiva

2 točki
- pogoste jezikovne napake, občasno tudi večje
- dijak dela pogoste napake, ki se jih ne zaveda in jih ne popravlja
- izgovarjava je včasih neustrezna, a razumljiva

1 točka
- pogoste manjše in večje jezikovne napake
- izgovarjava je neustrezna in zaradi tega težko razumljiva

0 točk
- jezikovne napake so tako pogoste, da je sporočilo nerazumljivo
- izgovarjava je večinoma neustrezna in ne omogoča razumevanja

Besedišče

4 točke
- dijak uporablja raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem
- usvojeno in na novo pripravljeno besedišče uporablja smiselno in ustrezno govornemu položaju

3 točke
- dijak uporablja dokaj raznoliko in ustrezno besedišče, ki je primerno govornemu položaju, opazimo posamezne napačne rabe na novo usvojenega besedišča

2 točki
- besedišče je večinoma ustrezno, vendar skromno in ponavljajoče
- opazne so napačne rabe

1 točka
- besedišče je skromno, pogosto ponavljajoče in neustrezno glede na govorni položaj
- pogoste so napačne rabe

0 točk
- dijak skorajda ne spregovori
- in/ali uporablja večinoma le najosnovnejše in neustrezno besedišče

2.1.4.2 Kriteriji z opisniki – reklamni oglas za prostočasno dejavnost

Merila za kakovost:

- priprava na predstavitev in sodelovanje v procesu izboljševanja izdelka
- vsebinska ustreznost in struktura predstavitve
- izvedba predstavitve
- jezikovna pravilnost
- ustreznost besedišča

Priprava na predstavitev in sodelovanje v procesu izboljševanja izdelka

4 točke
- dijak upošteva vse roke postopne priprave za zapis reklamnega besedila in predstavitev reklamnega oglasa
- priprava vsebuje vse zahtevane elemente
- dejavno sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

3 točke
- dijak zamudi en rok
- in/ali v pripravi manjkata eden ali dva zahtevana elementa
- dokaj dejavno sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

2 točki
- dijak zamuja pri rokih postopne priprave
- priprava je nepopolna
- zamuja z izboljševanjem izdelka

1 točka
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave in izdelek odda manj kot teden dni pred iztekom roka
- ne sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

0 točk
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave in reklamnega oglasa ne pripravi in ne predstavi

Obseg, zaporedje, vsebina

4 točke
- predstavitev obsega vse bistvene elemente
- podana je v smiselnem zaporedju
- vsebina je v celoti osredotočena na bistveno in relevantno

3 točke
- predstavitev obsega večino bistvenih elementov
- podana je v dokaj smiselnem zaporedju
- vsebina predstavitve je v glavnem osredotočena na bistveno in relevantno

2 točki
- predstavitev zajema le nekatere elemente
- zaporedje podajanja ni smiselno urejeno
- vsebina ni dovolj osredotočena in se ponavlja

1 točka
- predstavitev je vsebinsko pomanjkljiva in nestrukturirana

0 točk
- predstavitev je vsebinsko skoraj povsem zgrešena in popolnoma nestrukturirana oziroma je sploh ni

Izvedba predstavitve

4 točke
- predstavitev poteka povsem tekoče
- avdiovizualna podpora je ustrezno vključena v predstavitev

3 točke
- predstavitev poteka večinoma tekoče
- avdiovizualna podpora je dokaj ustrezno vključena v predstavitev

2 točki
- predstavitev poteka z enim ali dvema daljšima zastojema
- avdiovizualna podpora ni dovolj smiselno vključena v predstavitev

1 točka
- predstavitev poteka netekoče, s pogostimi zastoji
- avdiovizualna podpora je minimalna ali je sploh ni

0 točk
- dijaki predstavitve ne izvedejo

Jezikovna pravilnost

4 točke
- dijak pravilno uporablja že usvojene jezikovne strukture
- občasne manjše napake ne motijo razumevanja
- govori razumljivo v eni od standardnih izgovarjav

3 točke
- jezikovnih napak je malo
- dijak napake večinoma ustrezno popravi
- izgovarjava je večinoma ustrezna in razumljiva

2 točki
- pogoste jezikovne napake, občasno tudi večje
- dijak dela pogoste napake, ki se jih ne zaveda in jih ne popravlja
- izgovarjava je včasih neustrezna, a razumljiva

1 točka
- pogoste manjše in večje jezikovne napake
- izgovarjava je neustrezna in zaradi tega težko razumljiva

0 točk
- jezikovne napake so tako pogoste, da je sporočilo nerazumljivo
- izgovarjava je večinoma neustrezna in ne omogoča razumevanja

Besedišče

4 točke
- dijak uporablja raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem
- usvojeno in na novo pripravljeno besedišče uporablja smiselno in ustrezno govornemu položaju

3 točke
- dijak uporablja dokaj raznoliko in ustrezno besedišče, ki je primerno govornemu položaju, opazimo posamezne napačne rabe na novo usvojenega besedišča

2 točki
- besedišče je večinoma ustrezno, vendar skromno in ponavljajoče
- opazne so napačne rabe

1 točka
- besedišče je skromno, pogosto ponavljajoče in neustrezno glede na govorni položaj
- pogoste so napačne rabe

0 točk
- dijak skorajda ne spregovori
- in/ali uporablja večinoma le najosnovnejše in neustrezno besedišče

2.1.4.3 Kriteriji z opisniki – predstavitev hipotez in posredovanje vsebine intervjuja

Merila za kakovost:

- priprava na zapis in izvedbo intervjuja in sodelovanje v procesu izboljševanja izdelka (slovenščina)
- priprava na povzemanje in posredovanje bistva besedila iz slovenščine v angleščino
- vsebinska ustreznost povzemanja in odzivanje na vprašanja
- jezikovna pravilnost
- ustreznost besedišča

Priprava na izvedbo intervjuja in sodelovanje v procesu izboljševanja izdelka (slovenščina):

4 točke
- dijak upošteva vse roke postopne priprave na zapis in izvedbo intervjuja
- priprava vsebuje vse zahtevane elemente
- dejavno sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

3 točke
- dijak zamudi en rok
- in/ali v pripravi manjkata eden ali dva zahtevana elementa
- dokaj dejavno sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

2 točki
- dijak zamuja pri rokih postopne priprave na zapis in izvedbo intervjuja
- priprava je nepopolna
- zamuja z izboljševanjem izdelka

1 točka
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave in izdelek odda manj kot teden dni pred iztekom roka
- ne sodeluje v procesu izboljševanja izdelka

0 točk
- dijak ne upošteva rokov postopne priprave in intervjuja ne izvede oz. izdelka ne odda

Priprava na povzemanje in posredovanje bistva besedila iz slovenščine v angleščino

4 točke
- dijak s pomočjo slovarja pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini in je pri tem natančen in skrben, kar je razvidno iz priprave
- dijak preverja ustreznost besedišča in pravilnost izgovarjave in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem – pri tem je samostojen, motiviran, ima pripravljena vprašanja
- dijak preveri svojo pripravljenost na posredovanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu dejavno sodeluje, napredek je viden

3 točke
- dijak s pomočjo slovarja pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem naredi nekaj napak, vendar je iz priprave razvidno, da se je potrudil
- dijak preverja ustreznost besedišča in pravilnost izgovarjave in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem – pri tem je dokaj samostojen, ima pripravljena bistvena vprašanja
- dijak preveri svojo pripravljenost na posredovanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu sodeluje, delen napredek je viden

2 točki
- dijak pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem je površen, ne uporablja slovarja, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preverja ustreznost besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem – nima pripravljenih vprašanj, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preveri svojo pripravljenost na posredovanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu sodeluje, vendar ni pravega napredka, ker je preslabo pripravljen

1 točka
- dijak pripravi najosnovnejše besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem naredi veliko napak, je površen, se ne potrudi dovolj, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preverja ustreznost najosnovnejšega besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem – vprašanj nima pripravljenih, zanaša se na pomoč učitelja
- dijak želi preveriti svojo pripravljenost na posredovanje bistva besedila, vendar je preslabo pripravljen, da bi lahko napredoval brez dodatnega dela

0 točk
- dijak ne pripravi ustreznega besedišča za povzemanje bistva besedila v angleščini oz. se ne potrudi, da bi si pomagal s slovarjem
- dijak ne preveri ustreznosti niti najosnovnejšega besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem
- dijak ne preveri svoje pripravljenosti na posredovanje bistva besedila in tudi ne upošteva učiteljevih navodil

Vsebinska ustreznost povzemanja in odzivanje na vprašanja

4 točke
- dijak se osredotoča na bistveno in relevantno
- dijak se brez težav odziva na reakcije/vprašanja učitelja oz. sošolcev

3 točke
- dijak se v glavnem osredotoča na bistveno in relevantno
- dijak se dokaj ustrezno in brez težav odziva na reakcije/vprašanja učitelja oz. sošolcev

2 točki
- dijak se s težavo osredotoča na bistvo besedila, podaja veliko nebistvenih podatkov in se ponavlja
- dijaka vprašanja učitelja oz. sošolcev zmedejo, vendar vseeno na njih še odgovori

1 točka
- dijakovo posredovanje bistva besedila je vsebinsko večinoma pomanjkljivo in neosredotočeno
- dijaka vprašanja učitelja oz. sošolcev preveč zmedejo oziroma vprašanj ne razume

0 točk
- dijakovo posredovanje bistva besedila je vsebinsko pretežno zgrešeno in povsem neosredotočeno
- dijak se na reakcije/vprašanja učitelja oz. sošolcev ne odziva

Jezikovna pravilnost

4 točke
- dijak pravilno uporablja že usvojene jezikovne strukture
- občasne manjše napake ne motijo razumevanja
- govori razumljivo v eni od standardnih izgovarjav

3 točke
- jezikovnih napak je malo
- dijak večino napak ustrezno popravi
- izgovarjava je večinoma ustrezna in razumljiva

2 točki
- pogoste jezikovne napake, občasno tudi večje
- dijak dela pogoste napake, ki se jih ne zaveda in jih ne popravlja
- izgovarjava je včasih neustrezna, a razumljiva

1 točka
- pogoste manjše in večje jezikovne napake
- izgovarjava je neustrezna in zaradi tega težko razumljiva

0 točk
- jezikovne napake so tako pogoste, da je sporočilo nerazumljivo
- izgovarjava je večinoma neustrezna in ne omogoča razumevanja

Besedišče

4 točke
- dijak uporablja raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem
- usvojeno in na novo pripravljeno besedišče uporablja smiselno in ustrezno glede na govorni položaj

3 točke
- dijak uporablja dokaj raznoliko in ustrezno besedišče, ki je primerno govornemu položaju, opazimo posamezne napačne rabe na novo usvojenega besedišča

2 točki
- besedišče je večinoma ustrezno, vendar skromno in ponavljajoče
- opazne so napačne rabe

1 točka
- besedišče je skromno, pogosto ponavljajoče in neustrezno glede na govorni položaj
- pogoste so napačne rabe

0 točk
- dijak skorajda ne spregovori
- in/ali uporablja večinoma le najosnovnejše in neustrezno besedišče

2.1.4.4 Kriteriji z opisniki – povzemanje bistva angleškega besedila v angleščini

Merila za kakovost:

- sodelovanje v procesu iskanja internetnih virov o načinih preživljanja prostega časa
- priprava na povzemanje bistva angleškega besedila v angleščini in sodelovanje v procesu izboljševanja te zmožnosti
- vsebinska ustreznost povzemanja in odzivanje na vprašanja
- jezikovna pravilnost
- ustreznost besedišča

Sodelovanje v procesu iskanja internetnih virov (tuji učitelj)

4 točke
- dijak poišče ustrezen internetni vir, ga pravilno navede in upošteva roke oddaje
- dobro pozna vsebino izbranega internetnega vira
- zanesljivost podatkov, ki jih vir navaja, argumentirano oceni

3 točke
- dijak poišče ustrezen internetni vir, ga pravilno navede, zamudi en rok za oddajo
- dokaj dobro pozna vsebino izbranega internetnega vira
- zanesljivost podatkov, ki jih vir navaja, dokaj dobro oceni

2 točki
- dijak poišče ustrezen internetni vir, ga ne navede, zamuja z roki oddaje
- vsebino izbranega internetnega vira pozna površinsko
- zanesljivost podatkov, ki jih vir navaja, oceni le površno

1 točka
- dijak poišče neustrezen internetni vir
- vsebino izbranega internetnega vira slabo pozna

0 točk
- dijak ne poišče internetnega vira oziroma je vir popolnoma neustrezen

Priprava na povzemanje bistva angleškega besedila v angleščini

4 točke
- dijak s pomočjo slovarja pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini, pri tem je natančen in skrben, kar je razvidno iz priprave
- dijak preverja ustreznost besedišča, pravilnost izgovarjave in slovničnih struktur z učiteljem oziroma s tujim učiteljem – pri tem je samostojen in motiviran, ima pripravljena vprašanja
- dijak preveri svojo pripravljenost na povzemanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu dejavno sodeluje, napredek je viden

3 točke
- dijak s pomočjo slovarja pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem naredi kar nekaj napak, vendar je iz priprave razvidno, da se je potrudil
- dijak preverja ustreznost besedišča, pravilnost izgovarjave in slovničnih struktur z učiteljem oziroma s tujim učiteljem – pri tem je dokaj samostojen, ima pripravljena bistvena vprašanja
- dijak preveri svojo pripravljenost na povzemanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu sodeluje, delen napredek je viden

2 točki
- dijak pripravi ustrezno besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem je površen, ne uporablja slovarja, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preverja ustreznost besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oz. tujim učiteljem – nima pripravljenih vprašanj, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preveri svojo pripravljenost na povzemanje bistva besedila in upošteva učiteljeva navodila za izboljšanje – v procesu sodeluje, vendar ni pravega napredka, ker je preslabo pripravljen

1 točka
- dijak pripravi najosnovnejše besedišče za povzemanje bistva besedila v angleščini – pri tem naredi veliko napak, je površen, se ne potrudi dovolj, zanaša se predvsem na pomoč učitelja
- dijak preverja ustreznost najosnovnejšega besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oziroma s tujim učiteljem – vprašanj nima pripravljenih, zanaša se samo na pomoč učitelja
- dijak želi preveriti svojo pripravljenost na posredovanje bistva besedila, vendar je preslabo pripravljen, da bi lahko napredoval brez dodatnega dela

0 točk
- dijak ne pripravi ustreznega besedišča za povzemanje bistva besedila v angleščini oz. se sploh ne potrudi, da bi si pomagal s slovarjem
- dijak ne preveri ustreznosti niti najosnovnejšega besedišča in slovničnih struktur z učiteljem oziroma s tujim učiteljem
- dijak ne preveri svoje pripravljenosti na povzemanje bistva besedila in tudi ne upošteva učiteljevih navodil

Vsebinska ustreznost povzemanja in odzivanje na vprašanja

4 točke
- dijak se osredotoča na bistveno in relevantno
- dijak se ustrezno in brez težav odziva na reakcije/vprašanja učitelja oz. sošolcev

3 točke
- dijak se v glavnem osredotoča na bistveno in relevantno
- dijak se dokaj ustrezno in brez težav odziva na reakcije/vprašanja učitelja oz. sošolcev

2 točki
- dijak se s težavo osredotoča na bistvo besedila, podaja veliko nebistvenih podatkov in se ponavlja
- dijaka vprašanja učitelja oz. sošolcev zmedejo, vendar vseeno na njih še odgovori

1 točka
- dijakovo posredovanje bistva besedila je vsebinsko močno pomanjkljivo in neosredotočeno
- dijaka odzivi in vprašanja učitelja oz. sošolcev preveč zmedejo oz. vprašanj ne razume

0 točk
- dijakovo posredovanje bistva besedila je vsebinsko pretežno zgrešeno in povsem neosredotočeno
- dijak se na reakcije/vprašanja učitelja oziroma sošolcev ne odziva

Jezikovna pravilnost

4 točke
- dijak pravilno uporablja že usvojene jezikovne strukture
- občasne manjše napake ne motijo razumevanja
- govori razumljivo v eni od standardnih izgovarjav

3 točke
- jezikovnih napak je malo
- dijak napake večinoma ustrezno popravi
- izgovarjava je večinoma ustrezna in razumljiva

2 točki
- pogoste jezikovne napake, občasno tudi večje
- dijak dela pogoste napake, ki se jih ne zaveda in jih ne popravlja
- izgovarjava je včasih neustrezna, a razumljiva

1 točka
- pogoste manjše in večje jezikovne napake
- izgovarjava je neustrezna in zaradi tega težko razumljiva

0 točk
- jezikovne napake so tako pogoste, da je sporočilo nerazumljivo
- izgovarjava je večinoma neustrezna in ne omogoča razumevanja

Besedišče

4 točke
- dijak uporablja raznoliko besedišče, ki je primerno temi in poslušalcem
- usvojeno in na novo pripravljeno besedišče uporablja smiselno in ustrezno glede na govorni položaj

3 točke
- dijak uporablja dokaj raznoliko in ustrezno besedišče, ki je primerno govornemu položaju, opazimo posamezne napačne rabe na novo usvojenega besedišča

2 točki
- besedišče je večinoma ustrezno govornemu položaju, vendar skromno in ponavljajoče se
- opazne so napačne rabe

1 točka
- besedišče je omejeno, pogosto ponavljajoče se in neustrezno glede na govorni položaj
- pogoste so napačne rabe

0 točk
- dijak skorajda ne spregovori
- in/ali uporablja večinoma le najosnovnejše in neustrezno besedišče

2.1.4.5 Kriteriji z opisniki – pogovor na temo preživljanja prostega časa[62]

Besedišče

4 - je temi in stopnji primerno, pestro, nadpovprečno bogato
3 - je primerno, bogato, s posameznimi napačnimi rabami
2 - je na splošno primerno, sicer pa osnovno, ponavljajoče, z občasnimi napačnimi rabami
1 - je delno primerno, najosnovnejše, s pogosto rabo napačnih izrazov, ki pa ne moti komunikacije
0 - je v glavnem neprimerno in onemogoča komunikacijo

Izgovarjava/tekočnost

4 - v celoti ustrezna in razumljiva izgovarjava, naglas in stavčna intonacija, govor brez zatikanja (samo naravno oklevanje)
3 - večinoma ustrezna in razumljiva izgovarjava, naglas in intonacija, govor z malo zatikanja
2 - delno ustrezna in razumljiva izgovarjava, naglas in intonacija z nekaj spodrsljaji in z nekaj zatikanja
1 - v glavnem neustrezna in nerazumljiva izgovarjava, naglas in intonacija s pogostimi napakami in prekinitvami
0 - neustrezna izgovarjava in pogoste prekinitve, ki onemogočajo sporazumevanje

Sodelovanje v pogovoru

4 - samostojna in sproščena komunikacija
3 - dokaj samostojna in sproščena komunikacija
2 - dijak v glavnem le odgovarja na vprašanja
1 - dijak odgovarja le na vprašanja
0 - dijak odgovarja z 'da' in/ali 'ne', pogosto le molči in prikimava oziroma govori le na pamet

Jezikovna pravilnost

4 - uporaba nalogi in stopnji primernih jezikovnih struktur – skoraj brez napak
3 - uporaba nalogi in stopnji primernih jezikovnih struktur – malo osnovnih napak
2 - uporaba nalogi in stopnji ustreznih struktur – občasne osnovne napake
1 - pogoste jezikovne napake, ki pa ne ovirajo komunikacije
0 - večina povedi je jezikovno napačnih, kar ovira sporazumevanje

[62] *Prilagojeno po kriterijih z opisniki za ustno ocenjevanje znanja v prvem letniku, ki jih uporabljamo v aktivu učiteljev angleščine na Gimnaziji Vič. Izrazi v opisnikih, kot npr.* usvojeno *in* na novo pripravljeno besedišče, večje *in* manjše napake, *so dogovorjeni in dijakom razumljivi.*

2.1.5 Evalvacija

Ob koncu projekta so bili dijaki povabljeni k zapisu refleksije, ki so jo prostovoljno lahko oddali tudi meni ali pa so jo zadržali le zase. Za lažjo orientacijo sem jim predlagala naslednja področja:

- kaj jim je/ni bilo všeč in zakaj,
- katere dejavnosti so bile po njihovem mnenju prezahtevne/časovno zamudne/avtentične/zanimive/nezanimive/koristne ...,
- kaj so se naučili o sebi – močna/šibka področja/timsko delo,
- na katerem področju so najbolj napredovali,
- kaj menijo o različnih načinih ustnega ocenjevanja znanja in možnosti izbire dejavnosti za ocenjevanje,
- kaj bi spremenili/dodali/odvzeli/sporočili učitelju.

Velika večina dijakov je svoje refleksije delila z mano, zato lahko zapišem, da so bili s projektom medpredmetne povezave zelo zadovoljni. Tudi sama ocenjujem projekt kot zelo uspešen. Seveda bi lahko marsikaj še bolje izpeljali in odpravili marsikatero pomanjkljivost, toda konstruktivne spremembe in izboljšave bodo morale počakati na prihajajoče generacije.

2.1.6 Viri in literatura

1 *Ažman, T. (2008). Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.*

2 *Boud, D. (1995). Assessment for Learning in Higher Education. V: Knight, P. (ur.) Assessment and Learning: Contradictory or complementary. London: Kogan Page, str. 35–48.*

3 *Eržen, V. (et al.) (2008). Učni načrt. Gimnazija, angleščina. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.*

4 *Fisher, D., Frey, N. (2007). Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.*

5 *Hudson, T. (2005). Annual Review of Applied Linguistics. V: Trends in Assessment Scales and Criterion-Referenced Language Assessment. Cambridge University Press, str. 205–227.*

6 *Omaggio Hadley, A. (1993). Teaching Language in Context. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.*

7 *Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practises: Giving Students Equitable Opportunities to Demonstrate Learning. American Association for Higher Education [online]. [uporabljeno 20. 11. 2009]. Dostopno na URL: http://www.tcc.edu/welcome/collegeadmin/OIE/SOA/review/toolkit/documents/Article_Fair_Assessment_Practices-Giving_Student_Equitable_Opps_to_Demonstrate_Learning_AAHE.pdf*

Priloge[63]

Priloga 1: Zapis intervjuja v slovenščini – prvotna različica s popravki

Priloga 2: Zapis intervjuja v slovenščini – končna različica

Priloga 3: Dijakov zapis načrtovanega dela in dejavnosti

Priloga 4: Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje - 1

Priloga 5: Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje - 2

Priloga 6: Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje - 3

Priloga 7: Skupinsko delo: Zapis hipotez o preživljanju prostega časa – 1

Priloga 8. Skupinsko delo: Zapis hipotez o preživljanju prostega časa – 2

Priloga 9: Anketni vprašalnik o preživljanju prostega časa – končni izdelek

Priloga 10: Prvotna različica anketnega vprašalnika o preživljanju prostega časa v angleščini

Priloga 11: Del popravkov anketnega vprašalnika o preživljanju prostega časa v elektronski obliki (učitelj sociologije)

Priloga 12: Končna različica anketnega vprašalnika, poslana na šoli v Stockholmu in Herefordu

Priloga 13: Navodila za skupinsko delo – naloge, ki si jih mora porazdeliti skupina za pripravo in obdelavo anketnih vprašalnikov

Priloga 14: Poročilo posameznih dijakov o opravljenih nalogah v procesu priprave vprašalnika in obdelave zbranih podatkov

Priloga 15: Del PowerPoint predstavitve rezultatov anketnega vprašalnika za Åva Gymnasium, Stockholm

Priloga 16: Skupinsko delo: načrt za pripravo in izvedbo reklamnega oglasa (ocenjevana skupina)

Priloga 17: Skupinsko delo: načrt za pripravo in izvedbo reklamnega oglasa (ocenjevana skupina)

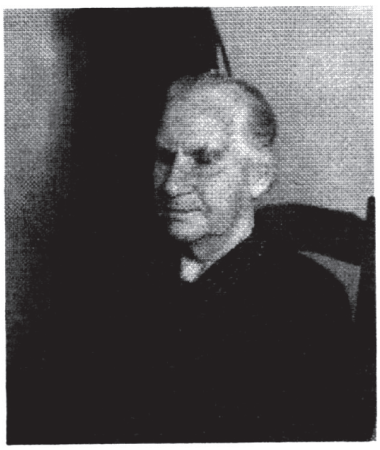
[63] *Vsi izdelki dijakov so objavljeni s soglasjem avtorjev.*

Priloga 1

Zapis intervjuja v slovenščini – prvotna različica s popravki

INTERVJU-PROSTI ČAS

V nedeljo 2.11. 2008 popoldne sem obiskala svojo babico Angelo Marinko in jo intervjuvala o njenem prostem času. Stara je 88 let in živi na Lukovici.



~~PRIBLIŽNO~~ KOLIKO PROSTEGA ČASA SI IMELA, KO SI BILA STARA 15 LET?

Prostega časa nisem imela skoraj nič. Včasih sem sicer imela kakšno uro prostega časa, a večinoma sem zmeraj imela kakšno delo ~~doma~~. Živela sem na kmetiji, zato sem morala doma veliko pomagati. Jeseni sem takoj po šoli šla pasti krave in tam sem se učila na glas. Potem sem prišla domov in bila je že noč. Zvečer nisem smela ven, zato sem šla takoj spat.

KAJ STE POČELI V PROSTEM ČASU?

Igrali smo se bolj malo, le kdaj pa kdaj. Pozimi so bile ob nedeljah igre na Brezovici. Takrat je mladina zaigrala kakšno igro naprimer Miklova Zala, Veriga ali Rokovnjači. Hotela sem jih iti gledati a so mi starši rekli, da to ni vredno denarja. Zato smo se po prvem dejanju izmuznili v dvorano, da nam ni bilo treba plačati vstopnice. Domačine so naučili igrati študentje ali učitelji. Igrali so prav super in imeli so odlične kostume. Poleti smo imeli od časa do časa kakšno veselico, a tja mladi nismo smeli. Jaz sem večino prostega časa brala knjige, kolesarila s prijateljicami, s sestro sva šli do kraja, kjer je stanoval njen fant, pogosto sem tudi morala
paziti na svoja mlajša brata. Eden je bil 6 in drugi 12 let mlajši od mene.

~~STE IMELI ŠE KAKŠNE DOGODKE KJER~~ STE SE SREČEVALI?

Ob kakšnih slavnostih in proslavah smo punce zvečer pletle vence, npr. za gasilce, fantje pa so postavili mlaje. Po končanem delu smo se zbrali in naredili majhno gostijo. Včasih so se fantje še celo malo stepli. Zbrali smo se tudi, ko smo ličkali koruzo, ali pa pri kakšnih drugih skupnih opravilih.

S KATERIM PREVOZNIM SREDSTVOM STE POTOVALI?

Večinoma s kolesom, včasih tudi peš. Pogosto sem kolesarila s sestro, brati ali pa s prijateljicami.

ALI STE SE DRUŽILI V MEŠANIH DRUŽBAH ALI LOČENO PO SPOLU?

Skupaj smo se družile le punce. Fantje so veliko hodili ven tudi zvečer, naprimer moj brat Tone je velikokrat šel ven, jaz pa nisem smela, čeprav sem bila starejša.

V KATERE KRAJE STE ŠLI?

Šli smo na Vrhniko, v Horjul, na Bled, v Rakek, na Katarino ali pa kam v hribe. Popoldne sem šla včasih s starši v Ljubljano, ko smo peljali prodajati mleko. To je bil zame luksuz.

ALI STE DOLGO OSTAJALI ZUNAJ?

Zvečer punce sploh nismo smele nikamor iti. Takoj smo morale spat, le fantje so hodili naokrog. Dokler smo hodili v osnovno šolo, pa smo imeli horo legalis, kar pomeni, da smo morali biti doma ob 8ih zvečer, razen če smo bili zunaj s starši.

KAKO STE SE SPLOH LAHKO DOGOVORILI, ČE ~~PA~~ ŠE NI BILO TELEFONA IN INTERNETA?

Dogovorili smo se, ko smo se videli v nedeljo pri maši.

KAKŠNA SE TI ZDI RAZLIKA MED DANAŠNJIM NAČINOM PREŽIVLJANJA PROSTEGA ČASA IN STARIM NAČINOM?

Mislim, da se je vse popolnoma spremenilo. Včasih je bilo le nekaj kinodvoran, danes pa jih je ogromno. Mladina hodi v diskoteke, ki jih včasih nismo poznali. Včasih smo hodili naokrog peš in s kolesom, saj avtobus ni vozil pogosto, danes pa imajo vsi avtomobile in to ni več problem. Tudi dogovorite se lahko vse prek računalnikov ali telefona. Tega pri nas ni bilo.

NAJLEPŠA HVALA ZA ODGOVORE.

1.f

Priloga 2

Zapis intervjuja v slovenščini – končna različica

INTERVJU-PROSTI ČAS

V nedeljo, 2.11. 2008, popoldne sem obiskala svojo babico Angelo Marinko, ki živi na Lukovici in jo intervjuvala o prostem času v njenem otroštvu, torej pred približno 70 leti.

KOLIKO PROSTEGA ČASA SI IMELA, KO SI BILA STARA 15 LET?

Prostega časa nisem imela skoraj nič. Včasih sem sicer imela kakšno uro prostega časa, a večinoma sem vedno imela kakšno domače delo. Živela sem na kmetiji, zato sem morala doma veliko pomagati. Jeseni sem takoj po šoli šla past krave in tam sem se učila na glas. Potem sem prišla domov in bila je že noč. Zvečer nisem smela ven, zato sem šla takoj spat.

KAJ STE MLADI POČELI V PROSTEM ČASU?

Igrali smo se bolj malo, le kdaj pa kdaj. Pozimi so bile ob nedeljah igre na Brezovici. Takrat je mladina zaigrala kakšno igro na primer Miklova Zala, Veriga ali Rokovnjači. Hotela sem jih videti, a so mi starši rekli, da to ni vredno denarja. Zato smo se po prvem dejanju izmuznili v dvorano, da nam ni bilo treba plačati vstopnice. Domačine so naučili igrati študentje ali učitelji. Igrali so prav super in imeli so odlične kostume. Poleti smo imeli od časa do časa kakšno veselico, a tja mladi nismo smeli. Jaz sem večino prostega časa brala knjige, kolesarila s prijateljicami, s sestro sva šli do kraja, kjer je stanoval njen fant, pogosto sem tudi morala paziti na svoja mlajša brata. Eden je bil 6 in drugi 12 let mlajši od mene.

KJE STE SE POTEM MLADI SREČEVALI?

Ob kakšnih slavnostih in proslavah smo dekleta zvečer pletle vence npr. za gasilce, fantje pa so postavili mlaje. PO končanem delu smo se zbrali in naredili majhno gostijo. Včasih so se fantje še celo malo stepli. Zbrali smo se tudi, ko smo ličkali koruzo, ali pa pri kakšnih drugih skupnih opravilih.

S KATERIM PREVOZNIM SREDSTVOM STE POTOVALI?

Večinoma s kolesom, včasih tudi peš. Pogosto sem kolesarila s sestro, brati ali pa s prijateljicami.

ALI STE SE DRUŽILI V MEŠANIH DRUŽBAH ALI LOČENO PO SPOLU?

Skupaj smo se družile le punce. Fantje so veliko hodili ven tudi zvečer, na primer moj brat Tone je velikokrat šel ven, jaz pa nisem smela, čeprav sem bila starejša.

KAM STE HODILI?

Šli smo na Vrhniko, v Horjul, na Bled, v Rakek, na Katarino ali pa kam v hribe. Popoldne sem šla včasih s starši v Ljubljano, ko smo peljali prodajati mleko. To je bil zame luksuz.

ALI STE DOLGO OSTAJALI ZUNAJ?

Zvečer punce sploh nismo smele nikamor iti. Takoj smo morale spat, le fantje so hodili naokrog. Dokler smo hodili v osnovno šolo, pa smo imeli horo legalis, kar pomeni, da smo morali biti doma ob 8ih zvečer, razen če smo bili zunaj s starši.

KAKO STE SE SPLOH LAHKO DOGOVARJALI, ČE ŠE NI BILO TELEFONA IN INTERNETA?

Dogovorili smo se, ko smo se videli v nedeljo pri maši.

V ČEM JE TOREJ DANES DRUGAČNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA? KAJ MENIŠ?

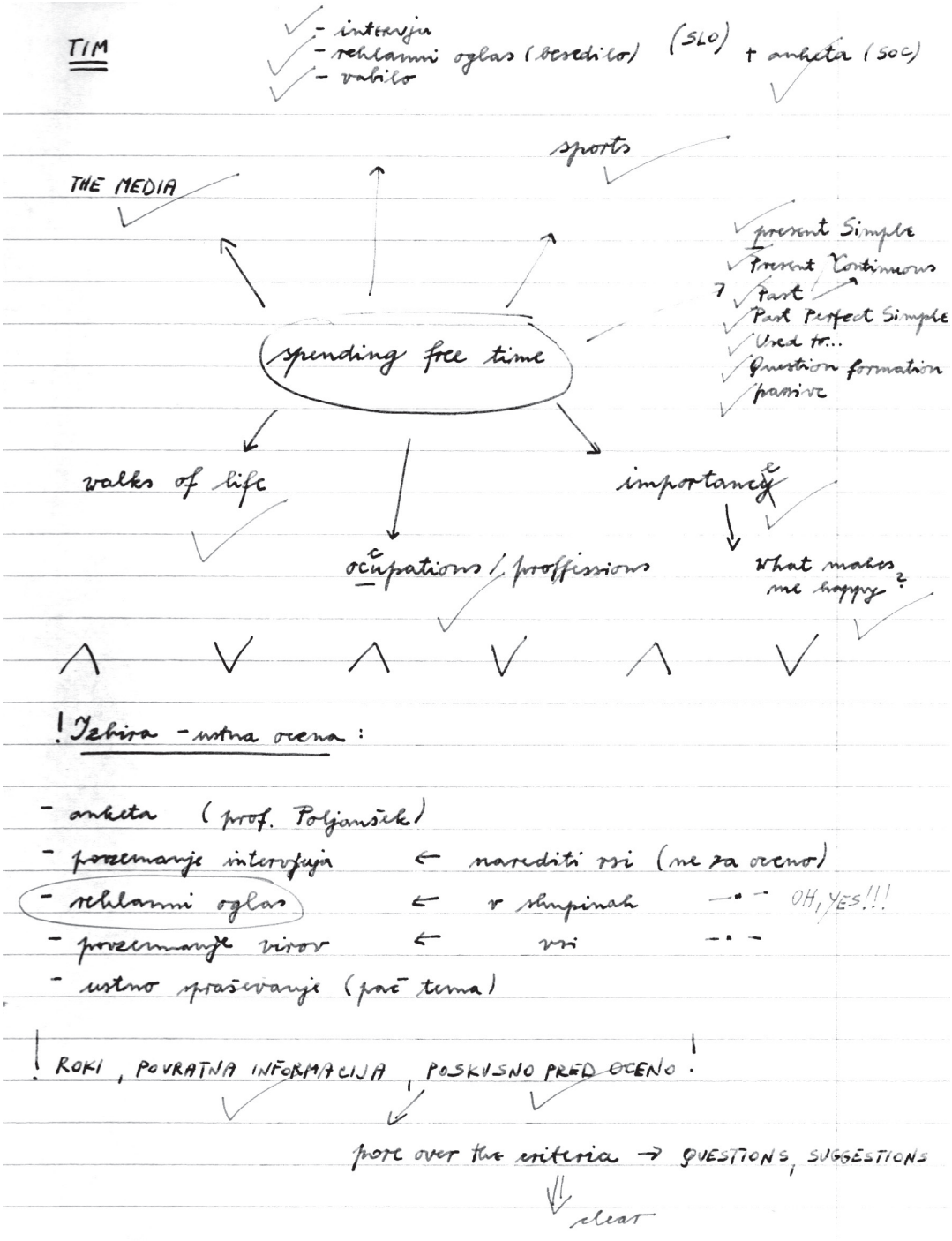
Mislim, da se je vse popolnoma spremenilo. Včasih je bilo le nekaj kinodvoran, danes pa jih je ogromno. Mladina hodi v diskoteke, ki jih včasih nismo poznali. Včasih smo hodili naokrog peš in s kolesom, saj avtobus ni vozil pogosto, danes pa imajo vsi avtomobile in to ni več problem. Tudi dogovorite se lahko vse prek računalnikov ali telefona. Tega pri nas ni bilo.

NAJLEPŠA HVALA ZA ODGOVORE.

1.f

Priloga 3

Dijakov zapis načrtovanega dela in dejavnosti



Priloga 4

Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje – 1

WHAT MAKES ME HAPPY?

What makes me happy? It's a question we ask ourselves at least once in our lives. In order to talk about it we first need to know what happiness means. I know it's supposed to be an abstract noun and the dictionary defines happiness as a condition of supreme well being and good spirits. I like that explanation; it's a good one. I don't think I could explain happiness like that – just in one sentence. I'd probably go on and on about it and then realize that I haven't told you anything at all. So supreme well being and good spirits will be my definition for now.

So what puts me in a condition of supreme well being and good spirits? The only thing I can remember that does this on a regular basis is spending time with my family and my cats. Most of those cats are a part of the family anyway.

I know I can always count on my family to make me feel warm and safe, to cheer me up and inspire me. And I know that I can always count on my cats to accept me as I am in their usual "I don't care, as long as you give me food" way and to make me smile. Those are the reasons why my family (and cats) make me a happy girl.

So what should I do to make myself happy more often? I guess that depends on the mood members of my family are. If they are happy, then so am I. Making myself happy would mean making them happy.

Well with cats it's easy. I just need to feed them some meat and try not to poke or prod them too much. But with my family it's not that simple. We all have our own lives and we don't always have time for each other. So if I can't spend a lot of time with my family, maybe I can try to make the time we spend together more pleasant. I will try to keep my rebellious outbursts to a minimum and help around the household as much as I can. Hopefully that will give us more time together and help us in making more happy memories.

Priloga 5

Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje – 2

What makes me happy?

The things that make me happy are my friends and family, the fact that I am healthy, and after school activities like tennis and athletics which I like very much.

Why do theese thing make me happy?

I love my family and friends because they give me support and they are always there for me when I need them. I think health is one of the most important things in life and most people don't appreciate it enough. After school activities make me happy because they make me relaxed and I forget my problems when I'm for example playing tennis.

What can I do in order to make that possible?

It's not enough that my family and friends offer support to me, but I have to be supportive to them as well. That is the only way to stay in good relationships. Sport and health are connected, because in order to stay healthy, you need to exercise a lot and also eat healthy food.

Priloga 6

Zapis dijaka o tem, kaj ga osrečuje – 3

Happiness is a very strange feeling. It can come and go so easily.
The things that make me happy are usually common, everyday things. Just as little as a warm, sincere smile can make my day. It's even better if that smile comes from a person that is close to me. My closest friends are even more important to me than smiles. If I wouldn't have them, I think my life would be a lot more miserable, because they are the ones that draw a smile on my face, when everything else seems black.
I think the reason why my friends make me happy is the fact that they know and understand me better than anyone else. Every day I try to be the best person and friend that I can be, because I believe in karma. If you help others, others will help you. Just holding the door for somebody, or helping pick up a book that someone dropped, can make you a better person.
And I think that I should work on that every single day.

Priloga 7

Skupinsko delo: Zapis hipotez o preživljanju prostega časa – 1

HYPOTHESES:

1.) They had almost no free time. When they had it they studied or rested. They were working all afternoon.

2.) Free time - they are not angels. They either party or hang out. They spend much time on computers or social networks. They also do things they shouldn't at certain age.

3.) Youngsters in Slovenia ~~are~~ are average teenagers, we don't have much free time. When ~~we~~ we have free time we spend it behind computers or outside with friends.

Priloga 8

Skupinsko delo: Zapis hipotez o preživljanju prostega časa – 2

Hypotheses:

1) About the past – our grandparents.
Our grandparents didn't have a lot of free time because they had to help their parents at home.

2) About youngsters abroad
The most popular hobbies abroad are: football, dancing, music, swimming and work.

3) About youngsters in Slovenia.
In Slovenia youngsters like to do sports, listen to music, watch TV, play computer games and go to the cinema.

Priloga 9

Anketni vprašalnik o preživljanju prostega časa – končni izdelek

Smo dijaki 1. F Gimnazije Vič. Pripravili smo anonimno anketo o preživljanju prostega časa. Prosimo, da jo izpolnite.

SPOL: M Ž

STAROST: a) 14–16 b) 16–18 c) 18 in več

ANKETA O PREŽIVLJANJU PROSTEGA ČASA

1. Koliko prostega časa imaš dnevno?
   a) Manj kot uro.
   b) 1 – 2 ure.
   c) 2 – 3 ure.
   d) 3 – 4 ure.
   e) 4 ure ali več.

2. Ali meniš, da imaš dovolj prostega časa?
   a) Veliko preveč.
   b) Preveč.
   c) Ravno prav.
   d) Premalo.
   e) Veliko premalo.

3. Kako preživljaš prosti čas? (označi s številkami od 1- 3; 1 je največ)
   a) ___ šport
   b) ___ računalnik
   c) ___ televizija
   d) ___ branje
   e) ___ razne ročne spretnosti
   f) ___ prijatelji
   g) Drugo:_____

4. Koliko časa dnevno porabiš za šolo in učenje?
   a) Manj kot uro.
   b) 1–2 ure.
   c) 2–3 ure.
   d) 3–4 ure.
   e) 4 ure ali več.

5. Ali meniš, da svoj prosti čas preživljaš koristno?
   a) Da, v celoti.
   b) Da, večinoma.
   c) V glavnem ne.
   d) Sploh ne.
   e) Ne vem, o tem sploh ne razmišljam.

6. Narediš najprej nalogo in vse potrebno za šolo in se potem ukvarjaš s prostočasnimi dejavnostmi?
   a) Da, vedno.
   b) Da, pogosto.
   c) Redko.
   d) Nikoli.

Zahvaljujemo se vam za sodelovanje!

Priloga 10

Prvotna različica anketnega vprašalnika o preživljanju prostega časa v angleščini

Survey

1. How many free time a day do you have?

   a) 1 hour or less
   b) 2 - 3 hours
   c) More than 3 hours

2. Are you happy with the amount of your free time?

   a) yes
   b) yes, but I wouldn't mind having more
   c) no
   d) i don't know

3. How do you spend your free time?

   a) sports
   b) computer
   c) television
   d) reading
   e) other : _____

4. How many time do you spend for studying and doing homework?

   a) I don't study or do my homework
   b) Less than an hour
   c) 1 hour
   d) 2 hours
   e) 3 hours and more

5. Do you think you usefully spend your free time?

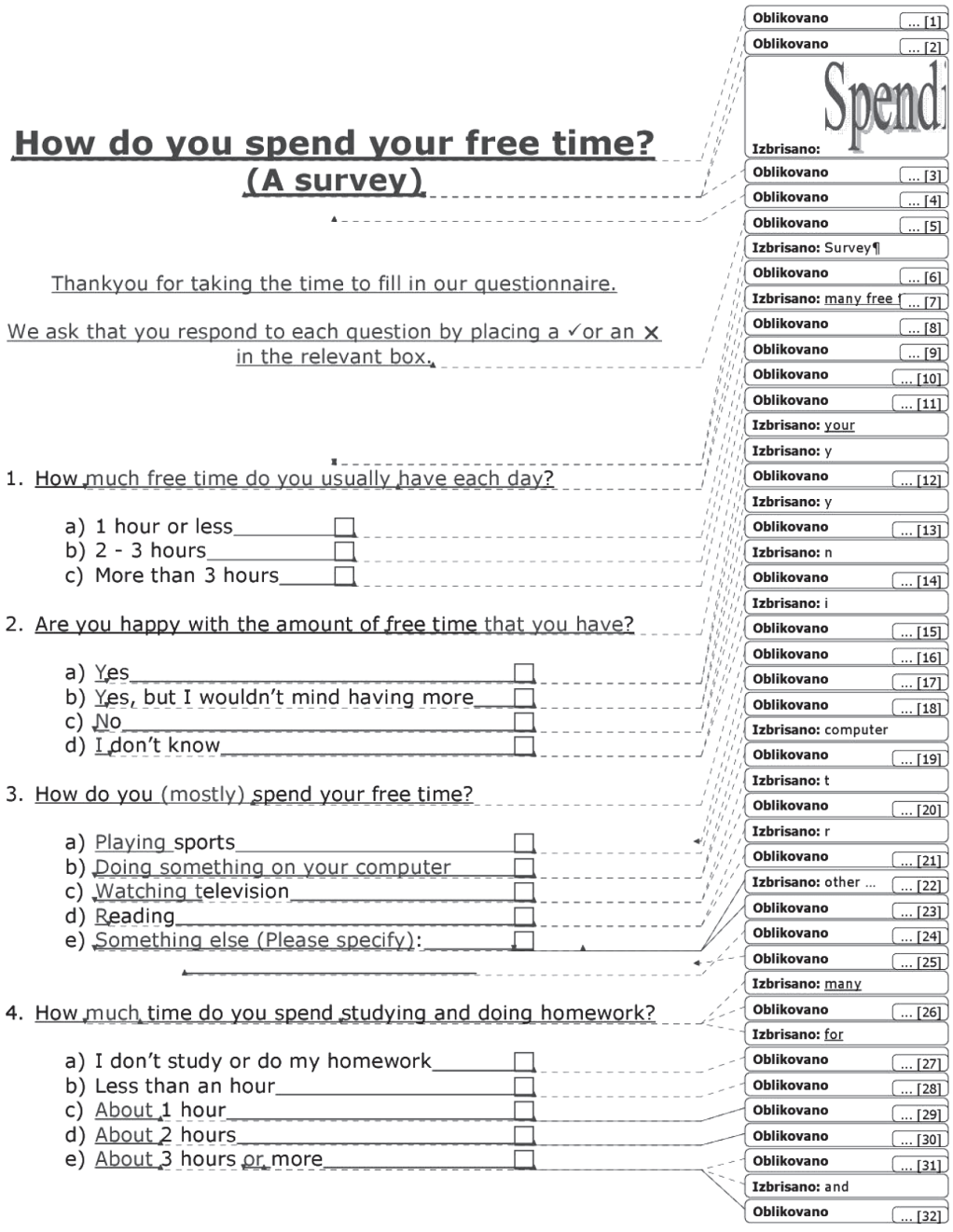
   a) Yes, very much
   b) Yes
   c) Sometimes
   d) not at all
   e) I don't know and I don't think about it.

6. Do you do your homework first or do you just relax and do it afterwards?

   a) I always do my homework first.
   b) I usually do my homework first, but sometimes I just can't help myself.
   c) I often do my homework later on
   d) I always relax in the first place, then I can do my homework

Priloga 11

Del popravkov anketnega vprašalnika o preživljanju prostega časa v elektronski obliki (učitelj sociologije)



How do you spend your free time?
(A survey)

Thankyou for taking the time to fill in our questionnaire.

We ask that you respond to each question by placing a ✓or an ✕ in the relevant box.

1. How much free time do you usually have each day?

   a) 1 hour or less ☐
   b) 2 - 3 hours ☐
   c) More than 3 hours ☐

2. Are you happy with the amount of free time that you have?

   a) Yes ☐
   b) Yes, but I wouldn't mind having more ☐
   c) No ☐
   d) I don't know ☐

3. How do you (mostly) spend your free time?

   a) Playing sports ☐
   b) Doing something on your computer ☐
   c) Watching television ☐
   d) Reading ☐
   e) Something else (Please specify): ☐

4. How much time do you spend studying and doing homework?

   a) I don't study or do my homework ☐
   b) Less than an hour ☐
   c) About 1 hour ☐
   d) About 2 hours ☐
   e) About 3 hours or more ☐

Oblikovano ... [1]
Oblikovano ... [2]
Spend
Izbrisano:
Oblikovano ... [3]
Oblikovano ... [4]
Oblikovano ... [5]
Izbrisano: Survey¶
Oblikovano ... [6]
Izbrisano: many free ... [7]
Oblikovano ... [8]
Oblikovano ... [9]
Oblikovano ... [10]
Oblikovano ... [11]
Izbrisano: your
Izbrisano: y
Oblikovano ... [12]
Izbrisano: y
Oblikovano ... [13]
Izbrisano: n
Oblikovano ... [14]
Izbrisano: i
Oblikovano ... [15]
Oblikovano ... [16]
Oblikovano ... [17]
Oblikovano ... [18]
Izbrisano: computer
Oblikovano ... [19]
Izbrisano: t
Oblikovano ... [20]
Izbrisano: r
Oblikovano ... [21]
Izbrisano: other ... [22]
Oblikovano ... [23]
Oblikovano ... [24]
Oblikovano ... [25]
Izbrisano: many
Oblikovano ... [26]
Izbrisano: for
Oblikovano ... [27]
Oblikovano ... [28]
Oblikovano ... [29]
Oblikovano ... [30]
Oblikovano ... [31]
Izbrisano: and
Oblikovano ... [32]

Priloga 12

Končna različica anketnega vprašalnika, poslana na šoli v Stockholmu in Herefordu

How do you spend your free time? (A survey)

Thank you for taking the time to fill in our questionnaire.

We ask that you respond to each question by placing a ✓or an ✗ in the relevant box.

1. How much free time do you usually have each day?

   a) 1 hour or less ☐
   b) 2 - 3 hours ☐
   c) More than 3 hours ☐

2. Are you happy with the amount of free time that you have?

   a) Yes ☐
   b) Yes, but I wouldn't mind having more ☐
   c) No ☐
   d) I don't know ☐

3. How do you (mostly) spend your free time?

   a) Playing sports ☐
   b) Doing something on your computer ☐
   c) Watching television ☐
   d) Reading ☐
   e) Something else (Please specify): ☐

   _____

4. How much time do you spend studying and doing homework?

   a) I don't study or do my homework ☐
   b) Less than an hour ☐
   c) About 1 hour ☐
   d) About 2 hours ☐
   e) About 3 hours or more ☐

5. Do you think you spend your free time in a useful way?

a) Yes, almost all the time ☐
b) Yes, usually ☐
c) Some of the time ☐
d) Not at all ☐
e) I don't know and I don't think about it. ☐

6. Do you usually do your homework first and then relax, or do you just relax first and do your homework afterwards?

a) I always do my homework first. ☐
b) I usually do my homework first, but sometimes I just can't help myself. ☐
c) I sometimes do my homework before relaxing ☐
d) I always relax first, and then do my homework ☐

Thanks again for helping us with our project.

Class 1F, Gimnazija Vič,
Ljubljana, Slovenia

Priloga 13

Navodila za skupinsko delo – naloge, ki si jih mora porazdeliti skupina za pripravo in obdelavo anketnih vprašalnikov

A SURVEY – How do you spend your free time?

Name: _____

(Other members of the group: _____,_____,
_____)

Tasks:

- A survey in Slovene (prof. Poljanšek)
- A survey in English (Tim) → *share*
- Data processing (Ljubljana, Stockholm, Hereford)

- PowerPoint presentation
- Creating a survey
- Hypotheses – similarities, differences
- Target group → *share*
- Obstacles
- Summarising survey findings
- Interest points

- Notes for the presentation
- Be ready to answer questions about your work → *ALL*

My strengths / weaknesses / interests:

_____

_____

My tasks:

_____

_____

_____

Priloga 14

Poročilo posameznih dijakov o opravljenih nalogah v procesu priprave vprašalnika in obdelave zbranih podatkov

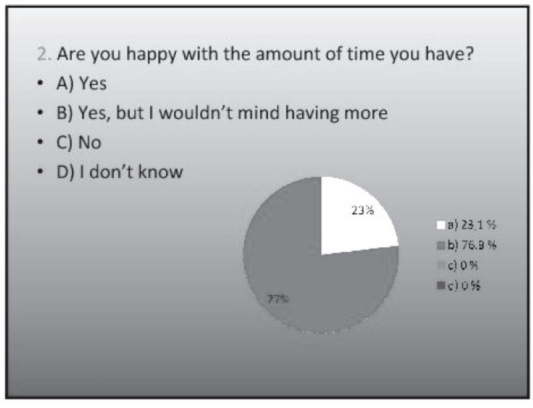
A SURVEY – REPORT

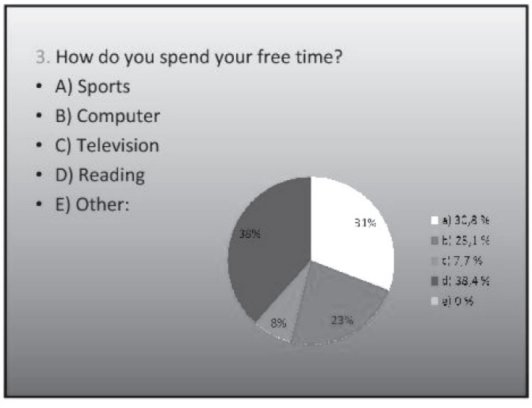
Name: _____

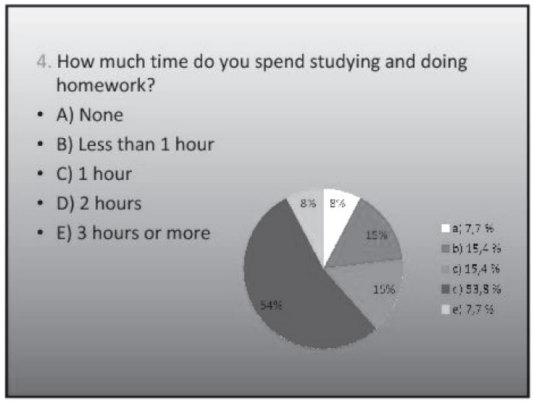
ACTIVITY	YES / NO / PARTIALLY	DATES	TIME	TEACHER'S SIGNATURE / COMMENT
Survey - Slovene				
Survey - English				
Data processing - Ljubljana				
Data processing - Stockholm				
Data processing - Hereford				
PowerPoint presentation				
Creating a survey				
Hypotheses				
Target group				
Obstacles				
Summarising survey findings				
Interest points				
Notes – presentation				
Answering questions				

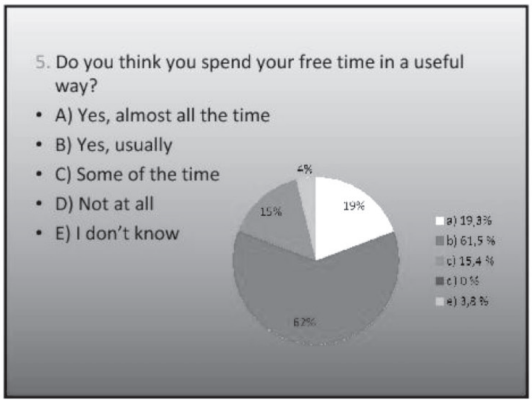
Priloga 15

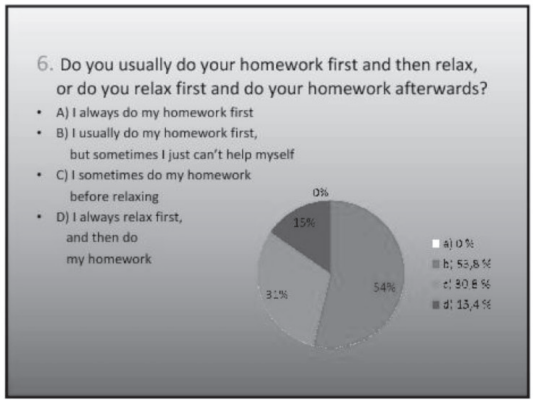
Del PowerPoint predstavitve rezultatov anketnega vprašalnika za Åva Gymnasium, Stockholm











RUNNING CHESS

at is Running Chess?

is almost similar with the ordinary chess
just add some fun additions
it's played on a square board of eight
and eight colums, figures are the same
g, queen, rocks, bishop, knights and pawns)
ES are the same as in normal chess
ope that you know them) but we added some
rules:
hen a player makes a move that could capture
nemy king (the enemy king is in check),
players have to be prepared to run around the
(when referee said "GO!"). If attacked player
s back first, than he can make another move
game goes on. And the final winner is a
n who checkmated the opponent.

Where and when we can play it?

- We can play it inside or outside, but we have to care that we have enough space for run.
- It's played on a flat surface, for example on the table or on the floor. And the game is implemented on the chessboard
- We can play it in our freetime, at parties, whenever, but we don't play this game if we are sleepy.

Target group: Who can play it?

- Target group, in our activity, are all those people who know how to play normal chess and of course know its rules. Also they must know the new rules (those that we added.)
- We recommend it almost for all ages, because running is for sure healthier than just sitting in front of computer or lying in the sofa...
- It's not suitable for little babies and very old people because they aren't able to play it.

Slogan and badge

Why is it healthy?

- It is healthy because you have to run. Running can assist people in losing weight and staying in shape.
- You have to be fit that you can run fast and win the game
- And also you have to think. Thinking is a vital part of the game of chess. If you like to play chess, well you should consider the following thinks.

de by:

I.F

Priloga 17

Skupinsko delo: načrt za pripravo in izvedbo reklamnega oglasa (ocenjevana skupina)

PLACE:

* Tržaška street
* in front of Gim.Vič

ELEMENT OF ORIGINALITY:

* first time in Slovenia – never before!
* you can be unique all the time
* at the end you get a green tea (free!)

ELEMENT OF HUMOR:

TIME:

* once a week (Friday)
* at night (23.59)

SILLY WALK

BE PROUD YOU'RE DIFFERENT – WALK AS YOU WANT!

TARGET GROUP:

* flexible people
* people with sense of humor

WHY US?

* we're the best!
* we're the funniest!
* championships!
* we are free!

ELEMENT OF HEALTH:

* better agility
* perfect body (like Marilyn Monroe)
* fresh air in your lungs

2.2 Film kot podlaga za medpredmetno povezavo

Alenka Budihna, Gimnazija Bežigrad

2.2.1 Uvod

Didaktika poučevanja se razvija in z njo tudi pouk angleščine v gimnazijah. Nujno potrebne so spremembe in posodabljanja učnih načrtov, ki upoštevajo razvoj tehnologije in s tem tudi družbe. S prilagajanjem družbenemu razvoju dijakom omogočamo kritičen pogled na družbo in sebe v njej, pomagamo jim razumeti svet, v katerem živijo. Pomagamo jim spoznavati načela, da spoznajo pomene tistih spretnosti, ki jih učimo v srednji šoli in ki jih bodo potrebovali po končani gimnaziji pri nadaljnjem študiju in delu. Ta proces lahko imenujemo *razvijanje kritičnega mišljenja*, s katerim dijaki oblikujejo odnos tudi do svojega vseživljenjskega učenja. Skupaj s spremembami se mora razvijati tudi način posredovanja in usvajanja znanja, kar pa pomeni, da se mora *vseživljenjsko izobraževati tudi učitelj*.

Drugačen pristop k pouku angleščine je danes potreben tudi zato, ker so zaradi lahko dostopne tehnologije dijaki izpostavljeni angleškemu jeziku skorajda na vsakem koraku: svetovni informacijski splet, televizija, filmi, glasba, radio, tisk. Dijaki morajo spoznati in razumeti strukturo, orodje in princip, po katerem delujejo ti *mediji*, da lahko ustvarijo kritičen odnos do njih. Končni rezultat tega je *izbirnost*, možnost bogatejšega in polnejšega življenja, kajti mediji so vedno *odraz časa*: okviri obnašanja, jezikovnih vzorcev, kodov, navad, trenutne kulture. Medijsko pismen človek razume medije in se zna v istem duhu izražati. Angleščina je idealen predmet za učenje medijske pismenosti, kajti jezik večine zgoraj naštetih medijev je angleščina, ki je orodje svetovne komunikacije.

Članek je posvečen uporabi filma pri angleščini in medpredmetni povezavi. Film je eden od medijev, s katerim so dijaki hote ali nehote nenehno v stiku. Film kot medij v tem primeru dijakom približamo skozi *razumevanje filmske govorice* in šele potem uporabimo vsebino posameznega filma kot infrastrukturno podporo za nadaljnje učenje. Dijake na začetku projekta seznanimo z našimi pričakovanji, s pričakovanim končnim rezultatom oziroma izdelkom, preko katerega pokažejo, da so znanje usvojili in da so novo pridobljeno znanje sposobni ustvarjalno uporabiti.

Po predstavitvi naših pričakovanj sledi opis načrtovanja in izvedbe. Sproti dijakom posredujemo opisnike kriterijev, da so seznanjeni tudi z ravnjo pričakovanih dosežkov, in jim omogočamo, da z našo povratno informacijo končni izdelek izboljšajo.

2.2.2 Načrtovanje učnega procesa

Cilj projekta je spoznavanje elementov filmske govorice, da dijaki razumejo, kako ti podpirajo pripoved. Predstavitev novih znanj poteka v transformacijskih dejavnostih. Za vsebinsko bogat medpredmetno povezan projekt ne zadošča le znanje učitelja angleščine, potrebno je tudi znanje in sodelovanje drugih profesorjev. Spoznavanje filmske govorice je splošno znanje, pouk angleščine dijaku omogoča izražanje o filmski govorici v tujem jeziku. Da dijak lahko predstavi svoje znanje v enem od izdelkov, potrebuje osnovne digitalne kompetence, ki jih pridobi pri pouku IKT. Posamezne elemente filmske govorice celostno predstavijo učitelji slovenščine in glasbe.

Učitelji se med seboj uskladijo pred začetkom projekta, pregledajo film ter predstavijo svoje zamisli za izvedbo, izdelke in ocenjevanje. Nosilni predmet je (v predstavljenem primeru) angleščina, kar časovno pomeni, da je večina učnih ur porabljena znotraj tega predmeta, ostali trije predmeti sodelujejo le po eno do dve uri. Po dogovoru med učitelji lahko ocenjevanje poteka samo pri angleščini.

Angleščina: pri angleščini dijakom predstavimo celoten projekt po fazah. Predstavimo tudi razdelitev po predmetih. Učitelj pove, kakšen izdelek pričakuje in delež, ki ga bo imel pri projektu pouk angleščine, ter deleže drugih treh predmetov. Pove, koliko časa bo projekt trajal, kakšno vlogo igra posamezni predmet in kateri izdelek bo posamezni (predmetni) učitelj ocenjeval. Učitelj dijake obvesti, da bodo sproti seznanjeni s kriteriji o kakovosti pričakovanih dosežkov.

Pomembno je predstaviti tudi kriterije za posamezne izdelke in dijakom povedati, kdaj se lahko individualno posvetujejo z učitelji o svojem izdelku. Učitelj utemelji pomen dobre organizacije dela, saj je vsaka faza tovrstnega dela odvisna od prejšnje faze, zato je pomembno, da je delo vsakokrat opravljeno in zaključeno. Učitelj dijakom opiše tudi namen tega projekta: izobraževanje *kritičnega gledalca*, ki se zaveda vpliva orodij, s katerimi lahko avtorji neozaveščeno občinstvo zavajajo po 'mili volji', medtem ko ima ozaveščeno in izobraženo občinstvo možnost izbire.

Slovenščina: Pri slovenščini se dijaki še enkrat seznanijo z žanri, prepoznavanjem žanrov in s spoznavanjem strukture ter z elementi pisanja scenarija. Pisanje scenarija je lahko naloga za oceno pri slovenščini, lahko pa hkrati tudi pri angleščini. O tem se med seboj dogovorita učitelja.

Glasba: Glasba in zvok kot elementa filmskega jezika (razumevanje razlike med zvočnim učinkom in zvočno podlago):

- analiza uporabe različnih izvajalskih sredstev, ki podkrepijo zgodbo in dogajanje v filmu,
- dijaki se seznanijo z osnovnimi zakonitostmi filmske glasbe, kratko zgodovino filma.

Informatika: spoznavanje orodij in programov, ki nam omogočajo predstavitev podatkov (npr. Excel, PowerPoint itn.).

Dodatna možnost: Dijaki lahko izberejo predmet, ki jih zanima, ali predmet, ki je vezan na vsebino filma. V takem primeru se projekt vsebinsko razširi iz razlage filmskega jezika v druge vsebine.

2.2.2.1 Opis posameznih korakov projekta

Pri angleščini dijakom predstavimo projekt in jim povemo, koliko časa bo trajal, kaj od njih pričakujemo (npr. držati se morajo časovnih omejitev oz rokov oddaje izdelkov) in kaj bomo ocenjevali. Predstavimo jim, kdaj bodo potekale skupne ure z drugimi predmeti in kaj se bodo pri tem naučili ter kako bodo novo pridobljeno znanje prikazati v svojih izdelkih.

Vsak korak traja približno eno šolsko uro. Nekaj dela opravijo dijaki kot domače delo.

1. Predstavitev filmskega žanra in jezika na osnovi predznanja dijakov (frontalno/diskusija – govorno sporazumevanje).
2. Nadgradnja njihovega predznanja (frontalno/diskusija – govorno sporazumevanje).
3. Predstavimo strukturo naracije (frontalno).
4. Ustvarjalno delo: zgradba zgodbe in uporaba novega znanja o filmskem jeziku – skupinsko delo, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, bralno razumevanje (mediacija).
5. Ustne predstavitve dela (govorno sporazumevanje).
6. Ogled filma (slušno razumevanje).
7. Pogovor o filmu in delovni listi (govorno sporazumevanje, pisno sporazumevanje).
8. Dijaki se seznanijo s strukturo kritike. Ogled slovenske in angleške kritike ter primerjava (bralno razumevanje in govorno sporočanje).
9. Pisanje filmske kritike (uporaba novih znanj, pisno sporočanje).
10. Izbor naloge, kot je na primer predstavitev nekega drugega filma po dijakovi lastni izbiri; analiza filma in pisanje scenarija; kritični pogled in analiza filma skozi pisanje filmske kritike (govorno sporazumevanje, pisno sporočanje, uporaba novih znanj), predstavitev filmske zgodbe v obliki časopisnega članka, namišljeni intervju z režiserjem in podobno.
11. Predstavitev.

Procesna znanja, ki jih dijaki razvijajo med potekom projekta, so:

- timsko delo, delitev vlog, iskanje močnih področij,
- sodelovalno učenje,
- učenje učenja,
- kompetence: sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, digitalna, medosebna, medkulturna, družbena in državljanska kompetenca, podjetnost in samoiniciativnost.

2.2.3 Opis učnega procesa

Spoznavanje *filmske kulture* je *nadpredmetna* ali *kroskurikularna povezava*, ki nudi veliko možnosti za raznovrstnost pouka in je bogato izhodišče za učenje jezika. Pri angleščini smo se osredinili na proces ozaveščanja obstoječega znanja, nadgradnjo tega znanja ter uporabo in s tem usvajanje novega znanja prek ustvarjalnih nalog. Celoten projekt pridobi na kompleksnosti, če sodeluje več predmetov, ki so med seboj povezani in če vsak od teh predmetov doda tisti del znanja, ki je specifičen samo za to področje. Dijak to znanje združuje in na koncu prikaže izdelek kot skupen produkt sodelovanja s sošolci in predmeti.

Spretnosti, ki jih dijaki usvojijo, so: učenje učenja, timsko delo, funkcijsko pisanje (pesem, članek, strip ipd.), samostojnost, izbor primernega registra.

2.2.3.1 Izpeljava učnega procesa

Dijake najprej seznanimo s potekom projekta po korakih, vsak korak traja približno eno šolsko uro. Med projektom dijaki delajo *individualno, v parih*, zadnja dva koraka se izvajata *timsko* tako, da se morajo dijaki srečati zunaj šolskega časa, da pripravijo izdelek in se pripravijo na morebitno skupno predstavitev.

Dijaki pridobivajo novo besedišče v zvezi s filmsko govorico in tematiko filma. Vadijo govorno sporazumevanje, poslušanje, pisanje. Spoznavajo strukturo ljudske pripovedi in filmske pripovedi.

Projekt je razdeljen na devet korakov:

Prvi korak: ugotavljanje predznanja.

Drugi korak: dograjevanje znanja o filmskem jeziku (mizanscena, naracija, žanr, kamera, zvok, igralci itd.).

Tretji korak: struktura pripovedi, analiza ljudske pripovedi, prepoznavanje simbolike.

Četrti korak: ogled filma 'Brata Grim'.

Peti korak: izpolnjevanje delovnega lista ob ogledu sekvence iz filma (glej prilogo).

Šesti korak: ogled različnih sekvenc pri uri glasbenega pouka s poudarkom na filmski glasbi.

Sedmi korak: pisanje ocene filma z kritičnim vključevanjem novega znanja o filmskem jeziku.

Osmi korak: transformacija filma v novo obliko (pesem, časopisni članek, namizna igra, DVD-igra, strip, intervju z igralci ali režiserjem, pogovor z likom iz pripovedi ipd.).

Deveti korak: javna predstavitev izdelka.

Z učiteljico glasbe smo se dogovorili za skupno izvedbo ure. Učiteljica je pripravila delovne liste za glasbo in pred skupnim delom z dijaki obravnavala filmsko glasbo. Del ure je potekal v angleščini, del pa v slovenščini. Iskali smo vsebinsko povezavo glasbe in pripovedi. Ugotavljali smo vlogo glasbe v filmu.

Naloga, ki jo dijaki lahko pripravijo, je: poročilo o filmski glasbi, narejeno na podlagi pridobljenega znanja in lastnih ugotovitev.

Pri slovenščini učiteljica slovenščine v projekt umesti pisanje scenarija in sledi razvoju projekta pri angleščini. Dijaki napišejo premiso, zaporedje dogodkov ali kratek scenarij z uporabo novih znanj (elementi filmske govorice), upoštevajo zakonitosti pisanja scenarija, ki jih spoznajo pri slovenščini. Scenarij lahko uporabijo tudi kot končni izdelek pri angleščini.

Velika prednost spoznavanja filmskega jezika v šoli je avtentičnost. Dijaki hkrati spoznavajo kulturo tuje govoreče dežele, oblikujejo odnos in kriterij za vrednotenje umetniške stvaritve. Ker je film odraz družbe tistega časa, lahko dijaki uvidijo – če so pravilno vodeni, kako se družbenokulturne drugačnosti odražajo v filmu, in jih primerjajo s svojimi. Na ta način pri pouku omogočamo in spodbujamo kulturno ozaveščanje. K temu pripomoremo s pristopanjem k problematiki s stališča angleščine, slovenščine in glasbe.

Na koncu s kratko anketo ugotavljamo odnos dijakov do projekta. Po statistični obdelavi se je izkazalo, da imajo dijaki radi take projekte, radi sodelujejo in vedo, da so pridobili nova znanja.

2.2.3.2 Ocenjevanje

Ocenjevanje lahko poteka le pri enem predmetu, na primer pri angleščini, ki je temu posvetila največ časa, in ne nujno pri vseh predmetih. Če je dijak sklenil napisati članek, ki se navezuje na to, kar se je naučil pri slovenščini, bo članek napisan v slovenščini in ocenjen pri sodelujočem učitelju slovenščine. Če želi dijak narediti referat iz filmske glasbe na temo gledanega filma, je lahko to ocena pri glasbeni vzgoji, hkrati pa je to tudi ocena pri angleščini, če dijak predstavi svoj izdelek pri angleščini v angleškem jeziku.

Dijaki morajo biti seznanjeni z osnovnimi pravili *delovanja v timu (*delitev vlog, odgovornost do dela, združevanje dela, skupni cilji), s *sodelovalnim učenjem* (načini, kako pomagati drug drugemu in sodelovati, da so rezultati kakovostnejši) in tehnikami učenja, ki so jim bile prej tuje. S takšnim pristopom lahko dijaki razvijajo medosebno, medkulturno, družbeno in državljansko kompetenco.

Pričakovane dosežke dijakom predstavimo s **kriteriji za ocenjevanje,** ki jih dobijo, preden morajo oddati določen izdelek. Dijaki lahko na tak način spoznajo in razumejo učiteljeva pričakovanja. Učitelj sestavi kriterije glede na zastavljene cilje, ugotovitve o učnem procesu in glede na to, kar želi, da dijaki naredijo pri izdelku.

V nadaljevanju je prikazan primer opisnikov kriterija za izdelek, ki ga morajo dijaki oddati, potem ko smo nadgradili znanje o filmski govorici, si že ogledali film in vodeno analizirali posamezne filmske elemente. V našem primeru so to **kriteriji za pisanje članka/filmske kritike** v angleščini, poročilo o filmski glasbi. Dijaki dobijo kriterije, *preden* začnejo pisati kritiko. Pri učenju o pisanju filmske kritike ali ocene smo jih opozorili na zakonitosti pisanja takega besedila, zato naj bi bili kriteriji le vodnik skozi pisanje.

Primer kriterija za pisanje filmske kritike – prvi letnik

Struktura kritičnega besedila

4 točke
- Dijak se osredini na vsaj dva elementa filmske govorice, kritika vsebuje ustrezen obseg vsebine filma.

3 točke
- Dijak se osredini na vsaj en element filmske govorice, kritika vsebuje ustrezen obseg vsebine filma.

2 točki
- Kritika vsebuje preveč vsebine (več kot pol besedila), dijak se osredini na vsaj en element filmske govorice.

1 točka
- Kritika je sestavljena v glavnem iz vsebine filma, dijak neustrezno uporabi znanje o filmski govorici.

Besedišče

4 točke
- Dijak uporablja besedišče, ki se ga je naučil pri uvajanju v filmsko govorico, besedišče je nadpovprečno bogato.

3 točke
- Dijak uporablja besedišče, ki se ga je naučil pri uvajanju v filmsko govorico, besedišče je ustrezno.

2 točki
- Dijak uporablja besedišče, ki se ga je naučil pri uvajanju v filmsko govorico, besedišče se ponavlja.

1 točka
- Besedišče je skromno.

Slovnica

4 točke
- Dijak pravilno uporablja sedanjik in preteklik.

3 točke
- Dijak uporablja sedanjik in preteklik v glavnem brez napak.

2 točki
- Dijaku sedanjik in preteklik povzročata težave, v besedilu je precej napak.

1 točka
- Veliko slovničnih napak pri uporabi sedanjika in preteklika.

Rok oddaje

- Če dijak zamudi rok oddaje članka, izgubi eno do dve točki.

Ko spoznamo značilnosti pisanja ocene o filmu, je čas za kreativno ustvarjanje. Dijaki si izberejo nov medij, delo opravijo v skupinah in ga nato ustno predstavijo. Dijaki dobijo kriterije *pred* pripravo na govorni nastop. Kriteriji za govorne nastope morajo vsebovati tiste elemente, za katere učitelj meni, da so pomembni za splošna znanja in specifična znanja iz angleščine. Dijak mora biti seznanjen z zakonitostmi dobrega govornega nastopa in s kriteriji, ki se bodo upoštevali.

Kriteriji za govorne nastope za prvi letnik

Vsebina govornega nastopa, uporaba novih znanj

4 točke
- Dijak se drži izbrane tematike, nova znanja predstavi v celoti ustrezno.

3 točke
- Dijak se v glavnem drži izbrane tematike, nova znanja ustrezno predstavi.

2 točki
- Dijak se občasno ne drži izbrane tematike, nova znanja predstavi delno ustrezno.

1 točka
- Dijak se ne drži izbrane tematike, nova znanja predstavi neustrezno.

Struktura nastopa, razločnost, tekočnost govora, kakovost izgovarjave

4 točke
- Nastop je dobro organiziran, dijakova izgovarjava odlična, skoraj brez napak, dijak govori zelo samostojno in suvereno.

3 točke
- Nastop je večinoma dobro organiziran, dijakova izgovarjava je dobra, le občasne napake, dijak je večino časa samostojen in suveren.

2 točki
- Struktura nastopa ni jasna, izgovarjava včasih moti razumevanje, včasih dijak besedilo bere.

1 točka
- Nastop je slabo organiziran, predstavitev je nejasna, zaradi nepravilne izgovarjave je razumevanje omejeno, dijak preveč bere.

Raba jezika – slovnica

4 točke
- Uporaba zapletenejših slovničnih struktur (tiste, ki so bile obdelane pri pouku, so pravilno uporabljene), dijak naredi malo napak.

3 točke
- Nekaj zapletenejših slovničnih struktur, dijak naredi nekaj napak tudi pri rabi že obdelanih slovničnih struktur.

2 točki
- Dijak naredi več jezikovnih napak, vendar to le občasno ovira razumevanje.

1 točka
- Zaradi večjega števila jezikovnih napak je razumevanje omejeno.

Besedišče

4 točke
- Široko poznavanje in uporaba besedišča, povezanega s tematiko; napak skoraj ni.

3 točke
- Osnovno besedišče, povezano s tematiko, malo napak.

2 točki
- Besedišče je osnovno, se ponavlja, včasih napačna uporaba besed.

1 točka
- Besedišče je pomanjkljivo, zaradi mnogih napak je razumevanje omejeno.

Točnost dogovorjenega nastopa

- Če se dijak ne drži dogovorjenega roka nastopa, izgubi eno do dve točki.

2.2.4 Učni listi

Pri spoznavanju žanra izhajamo iz tistega znanja dijakov, ki je še neozaveščeno in ki ga nadgradimo. Dijaki se zavedajo, da obstajajo različne vrste žanrov, niso pa še toliko samozavestni, da bi z gotovostjo znali o njih govoriti. Za vsak žanr je značilno, da izpolnjuje pričakovanja ciljnega občinstva in da ga prepoznamo po tipični postavitvi scene, tipičnih dogodkih, glavnih junakih (slika 1). Dokaz, da dijaki res poznajo tipiko žanrov, so naslovi filmov, ki jih naštejejo po opisu prvih treh predalčkov v tabeli.

GENRES	SETTINGS	TYPICAL EVENTS	TYPICAL HEROES	FILM TITLES
HORROR				
COMEDY				
DRAMA				
SCIENCE FICTION				
ADVENTURE				
ROMANCE				
WAR FILM				

Slika 1: Delovni list pri spoznavanju žanrov

Po obdelavi filmskih žanrov se lotimo elementov filmske govorice. Tudi to znanje že obstaja, morda je potrebno nekoliko več nadgradnje kot pri žanrih. Vsekakor pa dijaki vedo, o čem teče beseda. Dijaki dobijo neizpolnjeno tabelo, ki jo pri učni uri skupaj z učiteljem izpolnijo. Slika 2 je primer učiteljeve izpolnjene tabele.

FILM LANGUAGE (OR WHAT TO PAY ATTENTION TO WHILE WATCHING A FILM)							
GENRE	**MISE-EN-SCENE**	**SOUND**	**GRAPHISM**	**CAMERA**	**MONTAGE**	**STORY**	**ACTING**
Musical	**Setting**	Sound effects	Logotype	Focus	**Shot**	**Plot:** convincing	**Performance:** body language movement
Western	Props	**Dialogues**	**Title**	**Close-up**	**Sequence**	**Plot:** not convincing	**Stars:** charisma type casting sex symbols
Detective/ thriller/ gangster	Lighting: brightness warm colours	**Music**	Casting	**Medium shot**	Flash backs	**Structure:** turning points Climax End predictability	Central character: predictability
Film noir	Costume	Voice-over		**Long shot**	Transitions	**Characters:** polarised or not emotional effects identification	Supporting roles: importance predictability
War film	Make-up and styling	Noise		**Perspective: high angle**	**Technology**	**Theme:** interesting conventional controversial	
Comedy	**Actors**	**Time/space function**		**Perspective: low angle**		**Audience**	
Drama				**Extreme close up/long shot**			
Woman film							
Horror							
Sci-fi							

Slika 2: Učiteljev delovni list o filmski govorici (povzeto po Bosnič, 2005)

Žanr: o žanru so se dijaki že veliko naučili, zato samo naštejejo vse žanre, ki jih poznajo.

Mizanscena: dijaki naštejejo, kaj vse po njihovem mnenju spada k mizansceni.

Zvok: dijaki napišejo, kaj vse spada k zvoku v filmu.

Grafizmi: dijaki naštejejo, kje vse se v filmu pojavijo za zgodbo in razumevanje pomembni napisi.

Kamera: dijaki napišejo, katere posnetke s kamero že poznajo in pod kakšnimi koti kamera lahko snema.

Montaža: dijaki naštejejo, kaj vse je del montaže in kaj dosežemo z njo (posebni učinki ipd.).

Zgodba: dijaki naštejejo elemente zgodbe, zaplete, teme, nekaj o junakih.

Igralci: dijaki napišejo nekaj o igralskih zvezdah, pomembnosti igralcev, njihovih lastnostih.

Način uvajanja v filmski medij je tudi predvajanje začetne oziroma uvodne sekvence, s katero avtor po navadi že poskuša doseči določeno čustveno podlago in pripravlja gledalca na nadaljevanje. Učitelj pripravi sekvenco tako, da jo razdeli na posamezne uvodne kadre in jih opremi z vprašanji o pomenu, ki ga dijaki sami poskušajo razbrati. Učitelj se osredini na tisto, kar meni, da je vsakokrat bistvenega pomena za povezavo s prejšnjimi in naslednjimi kadri.

Po ogledu filma, si je treba vzeti čas in se pogovoriti o vsebini filma. Dijaki morajo imeti priložnost spregovoriti o svojih vtisih. Ta del pogovora ni voden, je navadno spontan. Sčasoma pa mora učitelj usmeriti pogovor tako, da dijaki začnejo uporabljati novo pridobljeno znanje. Enega od načinov priprave dijakov na povsem usmerjen pogovor o ogledanem filmu prikazuje slika 3.

FILM LANGUAGE AFTER WATCHING THE MOVIE (or what to pay attention to after having seen the movie)	
	Film language analysis
Genre, graphics, target audience	
Cast (name all the important actors), acting, predictability of it	
Mise-en-scene: setting, props, costumes, make-up	
Camera movements, angles, shots, sequences, transitions	
Sound: normal sound, sound effects, dialogues, voice-over, music theme	
Theme, story, plot	

Slika 3: Dijakov delovni list po končnem ogledu filma

Delovni list za analizo filma (spodaj) je vezan na ogled prav tistega filma, vendar vedno razdelimo delovni list na dva dela – del, kjer predelamo strukturo besedila, in na del, ki je posvečen elementom filmske govorice. Tukaj ugotavljamo, kako režiser uporablja filmski jezik za podporo zgodbe.

V nadaljevanju navajamo delovne liste za analizo filma *Brata Grimm* (The Brothers Grimm (Skrivnost bratov Grimm) (2005); režiser Terry Gillian; Miramax).

Part 1

Contents of the Brothers Grimm – story, plot

1. Draw the story line! Analyze the story: beginning, turning points, ending!

2. When does the fantasy take over the real life? What sort of turning point is that? How is it shown in the film?

3. Which elements from the fairy stories did you notice? How were they interwoven in the story? (insert)

4. Are there any symbols or symbolical meanings that you were aware of (the forest, the geese, general Varvar de la Tombe, 12 tombs, the sun eclipse, the mirror, ravens, bugs, spiders, tower with no door, burning the pyre, magic ring, etc.)?

5. How would you define the genre (straight, hybrid, etc.)?

6. What did you know about them before watching the film? Why is previous knowledge important for the understanding of the film?

7. Which themes are dealt with in the movie?

8. Which values are dealt with in the movie?

9. Who are the main characters?

10. What do you learn about their life?

11. How did the brothers make their living? Where did they get their knowledge from?

12. Compare 'the real life' with 'fantasy'. What are the differences?

Part 2

Technology in The Brothers Grimm

Director, actors

1. Who is the director? The main actors? Do you agree with the cast? Would you have chosen differently were you in the position of the film producer?

2. Describe the actors. Which methods (costume, make-up) did the film makers use to make them as we see and understand them?

Mise-en-scene

3. Where does the story take place (settings: where, when!)? How do the film makers stage the mise-en-scene?

Special effects; music; camera

4. Are there any special effects (special colours, sepia, black and white)? Why?

5. Did you notice the music? Anything special about it?

6. Which noise did you detect as the result of the sound effects? (screams, etc.)

7. Did you notice any graphics? What was it for? How did you like the graphics: title, mid-text, cast, credits?

8. Camera positions which you noticed and how does the camera add to the atmosphere?

9. Which colours were used and which effect was achieved?

10. Light: what did you notice about it? How did it affect you?

Dijaki v parih izpolnijo tabele, jih primerjajo med sabo in potem vodeno poročajo o svojih ugotovitvah. Učitelj lahko pripravi tudi zelo natančen delovni list, ki je usmerjen na točno tisti film, ki so ga gledali pri pouku.

Sledi primer **delovnega lista, ki kaže način, kako lahko poudarimo nujnost filmskih elementov, ki podpirajo filmsko zgodbo.**

Če se posvetimo odgovorom na naslednja vprašanja, lahko zelo natančno ugotovimo, kako deluje filmski jezik. Učitelj izbere uvodno sekvenco ali ključno sekvenco. Pravzaprav lahko isto dejavnost opravimo pred ogledom filma. Podrobna obdelava sekvence poteka najprej po štetju kadrov. Koliko jih je in kako hitro si sledijo, preštejejo dijaki. Ustavimo se ob posameznem kadru:

1. Kaj vidiš v kadru? Opiši. Ali je režiser dosegel želeni učinek?
2. Opiši plan. Pomisli na naslednje:
   - položaj kamere,
   - gibanje kamere,
   - osvetljava in barve.
3. Zakaj je bil kader posnet na tak način? Kaj nam s tem pove o:
   - glavnih junakih,
   - kraju dogajanja,
   - zgodbi?
4. Kako so kadri povezani med sabo – montaža:
   - Je prehod kadrov hiter ali počasen?
   - Je vedno hitrejši ali počasnejši? Zakaj?
   - So prehodi med kadri opazni ali ne?
5. Posebni učinki: Ali ste opazili posebne učinke (na primer posebne barve, črno-bele posnetke, računalniško obdelavo)? S kakšnim namenom so bili uporabljeni?
6. Grafizmi: Je bilo v filmu kaj originalnih napisov? S kakšnim namenom? Kakšen stil črk je bil uporabljen? Kaj je sporočilo tega stila?
7. Zvok. Poslušali bomo brez slike. Bodite pozorni na:
   - to, kar slišite,
   - slike, ki jih lahko pričakujemo,
   - žanr, ki ga lahko pričakujemo,
   - glasbo in na to, kako se zaradi nje počutite,
   - glasove ljudi in svojo predstavo o človeku, ki tako govori,
   - šume, ki jih slišite v ozadju.

   Sekvenco bomo zavrteli brez zvoka, da vidimo, če je kaj razlike. Opiši razliko.

   Sedaj opiši, kaj hoče režiser doseči z zvokom in šumi, ki jih je uporabil.
8. Glavni junaki. V začetni sekvenci poskusite ugotoviti, kaj nam režiser sporoča o glavnih junakih. (Dijake na tem mestu lahko razdelimo v skupine in vsaka skupina obdela svojega junaka.) Kako določamo in prepoznavamo filmske junake glede na to:
   - kako so oblečeni,
   - ali so visoke ali nizke rasti, debeli ali suhi, bogati ali revni,
   - kako govorijo,
   - kaj počenjajo,
   - kako se obnašajo z drugimi ljudmi in kako se drugi ljudje na platnu obnašajo z njimi,
   - kje se nahajajo?

Po ogledu filma in ob analizi filmske govorice je čas za medpredmetno sodelovanje z glasbo in slovenščino. Oba učitelja se pred tem seznanita s postopkom procesa spoznavanja filmske govorice, ki je potekala pri pouku angleškega jezika. Učitelj glasbe samostojno izvede šolsko uro ali dve na temo filmske glasbe, nato pa naredi izbor iz glasbe filma, ki so ga dijaki gledali pri angleščini. Pri skupni uri angleščine in glasbe, ki poteka delno v slovenščini, delno v angleščini, učitelj glasbe ob predvajanju izbranih sekvenc iz filma razloži svoj izbor, ki temelji na predznanju dijakov. Ob predvajanju različnih filmskih sekvenc poteka voden pogovor o filmski glasbi. Učitelj angleščine osvetli pomen glasbe kot pomembnega nosilca filmskega jezika.

Pri slovenščini učitelj pri svoji uri sam razloži zakonitosti filmskega scenarija, postopek pisanja scenarija in pomen ter navezavo filmske snemalne knjige (ang. *story board*). Pri skupni uri, ki spet poteka delno v slovenščini in delno v angleščini, dobijo dijaki nalogo, da sami napišejo del scenarija. Izbor jezika, v katerem pišejo, je stvar izbire posameznega dijaka.

Na tej točki imajo dijaki dovolj znanja, da začnejo pretvarjati zgodbo iz enega medija v drug medij. S tem imajo možnost prikazati, da so razumeli zgodbo in način, kako jo filmska govorica podpira. Dijaki si sami izberejo medij, v katerega bodo prestavili zgodbo iz filma. To pomeni, da morajo raziskati prepoznavne značilnosti tistega medija, ki so si ga izbrali, jih zapisati in narediti novo zgodbo, sledeč lastnim navodilom. Ta del projekta je zelo samostojen. Dijaki delajo eno šolsko uro (največ dve) med samim poukom angleščine, ostalo pa zunaj šolskega časa. Ob danem časovnem roku, predstavijo svoj izdelek po kriterijih za ustni nastop, ki so jih dobili pri pouku angleščine.

Na koncu je dobro, če učitelj pridobi mnenje razreda z vprašalnikom, ki se nanaša na celoten projekt, kar prikazuje spodnji vprašalnik. Prav tako je dobro, če učitelj zbrane podatke interpretira in jih sporoči vsem udeležencem projekta. Velik del izdelkov je mogoče razstaviti, tako da dobijo vsi dijaki v razredu možnost natančnega ogleda, kasneje pa jih lahko razstavimo v šolskem javnem prostoru, da so na ogled vsem udeležencem šole.

Vprašalnik, ki ga dijaki izpolnijo po končanem projektu:

1. Did you like the movie watching project?

   _____

2. Which part did you like most? Why?

   _____

3. Which part did you dislike most? Why?

   _____

4. How would you evaluate interdisciplinary connecting from 1 to 5:
   1 – I did not like it.
   2 – I quite liked it.
   3 – I don't know.
   4 – I liked it.
   5 – Excellent.

5. Did you learn anything new during the process? What?

6. Team work: Do you feel that each member of the group participated equally to the group work?

7. What do you think that could be improved in the project?

2.2.5 Sklep

Pri pripravi tega projekta je nosilni predmet angleščina. Učitelj angleščine hkrati opravlja več nalog: medijsko opismenjuje, uporablja film kot orodje za pridobivanje novega znanja tujega jezika in vodi medpredmetno povezovanje. Delo s filmom učiteljem tujih jezikov ne bi smelo biti tuje, kajti film je alternativa pisanemu besedilu, ki je izrabljena na enak način: ogledu sledi vrsta dejavnosti, podobna tistim, ki sledijo branju leposlovja. Za obdelavo filma ima učitelj na voljo veliko spletne literature, ki pomaga izbrati in analizirati film, hkrati pa ista literatura vsebuje tudi vprašanja in naloge za dijake, ki jih naredijo pred ogledom filma in po njem.

Pri uporabi filma pri medpredmetnem pouku se učitelji opirajo na dijakovo predznanje in ga nadgradijo, izrabiti pa morajo tudi novo pridobljeno znanje tako, da sestavijo nalogo, pri čemer naredijo izdelek, ki vsebuje znanje več predmetov. Medpredmetni pristop povezuje strokovno znanje na različnih ravneh, daje smisel učni snovi in ustvarja avtentično okolje, v katerem se mora znajti dijak, ki se pripravlja na vstop v samostojno življenje. Medpredmetno povezovanje je tudi orodje, ki učiteljem daje vpogled v tuje učno okolje, v drugačen pristop poučevanja, učitelje spreminja v mentorje, hkrati pa kolegialno povezuje in ustvarja ozračje medsebojnega strokovnega zaupanja.

2.2.6 Viri in literatura

1 *Behrens, L. in Rosen L. J. (1979). Writing and Reading Across the Curriculum [6. izd.]. New York: Longman.*

2 *Baudry, J. L. (1974–75). Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus. V: Braudy, L. in Cohen, M. (ur.) (2004). Film Theory and Criticism [6. izd.]. Oxford: Oxford University Press.*

3 *Beglar, D. in Hunt, A. (2002). Implementing Task-Based Language Teaching. V: Richards, J. C. in Renandya, W. A. (ur.). (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.*

4 *Belan, B. (1976). Avdiovizualne komunikacije kot družbeni fenomen in njihov vpliv na mlade. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.*

5 *Chion, M. (1994). Audio – vision. Sound on Screen. New York: Columbia University Press.*

6 *Corrigan, T. (1994). A Short Guide to Writing about Film [2. izd.]. New York: Harper Collins College Publishers.*

7 *Dhority, L. (1991). Ustvarjalne metode učenja. Ljubljana: Alpha Center.*

8 *Estaire, S. in Zanon, J. (1994). Planning Classwork: A Task-Based Approach. Oxford: Heineman Publishers.*

9 *Ginnis, P. (2002). Učitelj – sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.*

10 *Kavčič, B. in Vrdlovec, Z. (1999). Filmski leksikon. Ljubljana: Modrijan.*

11 *Lazar, G. (1993). Literature and Language Teaching: a Guide for Teachers and Trainers. Cambridge: Cambridge University Press.*

12 *Nunan, D. (1989). Designing Tasks for Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*

13 *Šečerov, N. in Mihalič, Z. (2002). Učiteljeva priprava na pouk: Vodnik k načrtovanju pouka za učitelje tujih jezikov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

14 *Eržen, V. (idr.) (2008). Učni načrt – gimnazija. Angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

15 *Film Education. (2006). Dostopno na naslovu: http://www.filmeducation.org/secondary/concept (citirano 18. 3. 2008).*

Priloge

Priloga 1: Pesem o filmu

Priloga 2: Primer kritike filma, ki vsebuje opis filmskih elementov

Priloga 3: Druga skupina dijakov, ki je napisala kritiko filma

Priloga 4: Primer predelave filmske zgodbe v policijsko poročilo

Priloga 5: Primer intervjuja z režiserjem

Priloga 6: Primer predelave filmske zgodbe v strip

Priloga 7: Primer sodelovanja s slovenščino

V izdelkih so dijaki najprej predelali filmsko besedilo ali pa so napisali filmsko kritiko po danih navodilih. Naslednji korak je, da dijaki z viharjenjem zamisli pridejo do različnih medijev, v katere lahko predelajo zgodbo Bratov Grimm. V prilogi so prikazani primeri predelave v pesem, dve oceni filma, intervju z režiserjem in film v obliki stripa ter en primer, v katerem sta si dva dijaka, ki sta delala izdelek v sodelovanju s slovenščino, razdelila delo. Vsi izdelki so objavljeni s soglasjem avtorjev. (Izdelki, ki so nastali v procesu učenja, vsebujejo jezikovne napake; namen je predstaviti razmišljanja, izražena v angleščini.)

Priloga 1

Pesem o filmu

Once upon a time
There lived brothers Grimm
They were very nice and slim

Angleica took them
To the magic tower
Which had great power

In there lived
An ugly antic witch
Who was a frantic bitch.

For her beauty
She was killing girls
But the Grimms ended that curse.

They crashed the mirror
And finally destroyed the evil.

Love and justice won
And all the evil really gone.

Skupina dijakov se je odločila, da bo filmsko zgodbo izrazila v obliki pesmi. Za prvi letnik to ni bilo lahko, ker se je skupina odločila, da se bo pesem rimala. Iskali niso samo novega in ustreznega besedišča, temveč so se spopadali tudi s pravilnim črkovanjem.

Priloga 2

Primer kritike filma, ki vsebuje opis filmskih elementov

THE BROTHERS GRIMM

☆☆☆☆

TITLE: The Brothers Grimm
LENGHT: 118 min
STARRING: Heath Ledger, Matt Damon, Jonathan Pryce, Monica Bellucci
DIRECTOR: Terry Gilliam
STUDIO: Dimension Films
GENRE: Fantasy, Adventure, Comedy, Horror, Thriller

Jakob (Heath Ledger) and Will (Matt Demon) traveled from village to village pretending to protect townsfolk from enchanted creatures and performing exorcisms. But once they went to the small German village where small girls disappeared. They found out which bewitchment was this and how to stop it.
On their way they had many problems but at the and they made it and they saved all of the 12 girls which disappeared before.

This film is made so well that you actually start to believe in this magical world. Through the whole film you want to find out more, and even in the end you dont really know if its a "happy ending " because you can see a small piece of a mirror flying through the air and you can see the evil Queens face in there.
The film also has a lot of special effects. We would say music was the best one. It was really dramatic and it fit into the story perfectly. We also liked the colours; specially in the scene with the Little Red Riding Hood. There you really see the dark colours (it seemed scary), but the colours of the girls coat was really redso it really grabs you attention.
So, if you want a film at which you can relax and enjoy the magic world, the Brothers Grimm is the right choice. Its full of never before seen shots and interesting characters .
We really enjoyed watching it.

Skupina dijakov se je odločila, da bodo napisali kritiko filma. Upoštevali so, da mora biti obnova kratka, osredinli so se na posamezne filmske elemente, ki so po njihovem mnenju izstopali. Film so ocenili s štirimi zvezdicami.

Priloga 3

Druga skupina dijakov, ki je napisala kritiko filma

Review

We actually didn′t like the movie because of the story. The story was too childish. There was too much fantasy specially when Grimm Brothers were after the witch at the beginning. We also think that teenagers don′t believe in moving trees, five hundred years old queen, but we can understand that the movie is based on fairy tales.
The cast in the movie was good. Jake and William were very good couple for this movie. Main actors were Man Damon (Will), Heath Ledger (Jacob) and Monica Bellucci (queen).
We were surprised about the technology in the movie. All this... moving trees and ″techno-witch″ (techno because she screamed so loud that it pierced our ears). There were more sound effects in the bar (music) and when important things happened.
We think that these effects were very important for us to help us understand some parts of the movie. We also didn′t like the scene, where a child was turned into a muddy cookie. We think that scene was the dumbest thing of the movie . And we were surprised when 500 years old queen made very strong and cold wind with her mouth. The best part of the movie was when Grimm brothers were kidnapped by the French and brought to the torture room. We liked the mid-text at the beginning of the movie because it told us where story took place. And we liked that cast was shown at the end of the film that we knew who cooperated at the producing of the film. We liked that some objects were presented better from large distance and other from near distance because that really affected the atmosphere.
We think that colours were used as they ought to be (village was bright, forest was dark, home of French general was bright because he was rich and homes of poor people were dark).
Special effects were important for us so that we were a bit frightened when gun shots were heard.

Dijaki, ki so napisali kritiko filma, so bili s filmom nezadovoljni. Precej natančno so znali opisati, zakaj jim film ni bil všeč. Nekaj elementov pa so ocenili pozitivno.

Priloga 4

Primer predelave filmske zgodbe v policijsko poročilo

POLICE REPORT

Yesterday, on the 18th of August, the 7th girl in a row appeared to be missing in Midsomer village. The police still doesn′t know what caused this but it seems it′s somehow connected with the other girls that also disappeared last month. We have no prooves, but some people that live in a village say, that all has something to do with the *'Mirror Queen'* – an evil with that lives in a tower (in the middle of the forest) and by the legend needs 12 young girls (their blood) to be young forever.
So if the villagers are right, does that mean that we can expect to see more misterious disappearances to come? We don′t know what will happen next, but will do everything we can stop this tragedy.

Priloga 5

Primer intervjuja z režiserjem

1. From where did you get the inspiration for the film?

That′s a good question so most ideas I naturally got from the Brrothers Grimm′s book. Other sources are also other fairy tales. I had to read a lot of those tales and because of that I could make a clear story and ideas about scenes, background, clothes and characters.

2. Do you think that people like that film and do you like it?

Actually that is completely every persons own choice and *I can't say* anything about it, because I really don′t know. But I think that a lot of people had seen it in cinema and we have sold over hundred thusand copies of it, so I′m quite happy with it.
And I definetely like it, if I tell the honest, it is one of my favourite movies.

3. If you could make difference in your movie, what would it be?

Now you want me to judge my own work? It′s not quite as easy as it looks, but I will give you a shot. I think that the oly bad thing about the film is that it is not appropriate for younger watchers, because of scary scenes and violence. But on the other hand, if there wouldn′t be any of those scary events it would not be a serious movie and it wouldn′t be as half good as it is now.

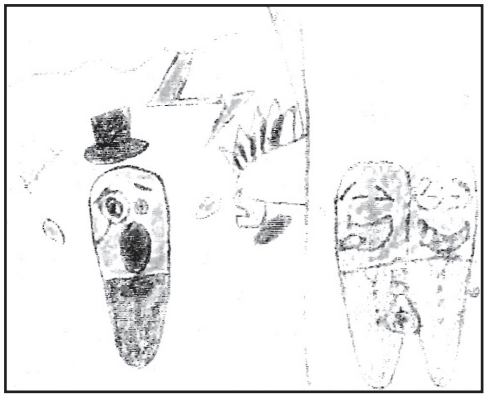
4. In your movie there is a lot of superstition and magic, so do you believe in such of things as superstition?

Yes, I am a little superstitious as everybody is. But superstition and creatures and magic are in Grimm Brother›s book, so I just simpy copied it from there, and as I said before: There must be such things in movie to make people think and to make something seriously, legendary.

Skupina dijakov je obdelala filmsko besedilo tako, da so si zamislili intervju z režiserjem. Z vprašanji so se dotaknili izdelave filma in tudi filmske zgodbe.

Priloga 6

Primer predelave filmske zgodbe v strip

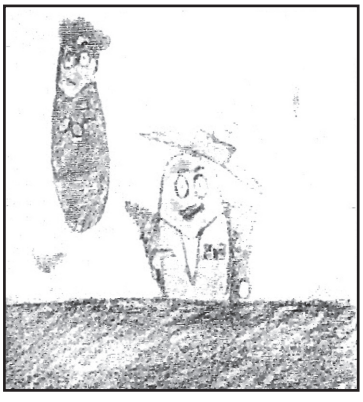


The Brothers Grimm were two funny brothers, who were fooling people by telling them fake magic stories and tales and getting their money by getting rid of their own fake witches and other devices.

But, meanwhile in nearby village, there were girls getting kidnapped by something, as it was told, really magical.

So, a French general Varvar de la Tombe, who believed that the Grimm brothers were for real, send them to save the village and the bewitched forest.

He also give them his best man, Cavaldi.



Skupina dijakov je predelala filmsko zgodbo v stripovsko pripoved. Zgodbo so prikazali zelo stilizirano, vendar niso upoštevali kotov kamere niti bližine posnetkov.

Priloga 7

Primer sodelovanja s slovenščino

Dijaki so delali v parih. Dva dijaka sta izbrala Grimmovo pravljico *Sneguljčica*, jo priredila za filmsko obdelavo, izbrala sta žanr (grozljivka) ter z uporabo barv in uporabo simbolov podprla filmsko besedilo. Na koncu je eden opisal, kako sta podprla izbor žanra, napisal je tudi premiso, ki vsebuje glavno idejo. Drugi dijak je izbral igralce za film. Napisal je tudi zaporedje dogodkov, t. i. *action line* za priredbo zgodbe. Ker sem v tem razredu uvedla e-učilnico, so dijaki oddajali naloge elektronsko. Dijaka sta natančno upoštevala navodila, ki sta jih dobila pri angleščini in pri slovenščini.

Delo prvega dijaka v paru:

SNOW WHITE – THE HORROR MOVIE

Genre modifications

The original story stays the same; there are just a few changes due to a different genre:

- When the queen pricks her finger on a needle, she scares herself to death seeing her blood. Also, horrifying music is heard in the background.
- While Snow White is born, the queen suffers terrible pain and her screams can be heard all over the country.
- When the new queen laughs at night because she is the fairest of them all, a lightning strikes in the highest tower of the castle and lightens the whole sky.
- Snow White runs through a very dark forest when the huntsman orders her to escape and hide from her evil stepmother. It also rains.
- While sleeping in the dwarves' cottage, she is awaken by a door creak. She slowly wakes up to check what's going on and sees a few small shadows standing in front of the door. A lightning flash lightens one of the dwarves' face and because it's so ugly, Snow White screams. Then, she realizes they are just friendly dwarves.
- The evil queen laughs like a witch when she thinks she finally succeeded killing Snow White. Her terrible voice is heard all over the forest.
- It's very foggy when the beauty is awaken by the prince's servants and when she rises from the coffin, everyone is scared to death. One of the dwarves also drops its lantern, which then brakes to pieces in a loud crash.
- Before the queen dies in terrible suffer, she releases an ear-tearing scream, which makes creeps to everyone present at the marriage.

Colours and symbols

Most of the time, the story takes place in dark and cold places. Therefore, the colours turn to grey and black which makes everything even more scary. It also rains a lot and there are lots of lightning strikes.

The negative symbols stay the same as in the original story: the stepmother is always evil, a birth of a royal child means a sacrifice, a forest is dark and full of surprises, a red apple is poisonous, etc. In this particular version, because of the genre, blood is related to horror and pain.

Premise

Self-complacency in combination with jealousy often leads to betrayal and hate or even attempted murder which is then strongly punished.

Delo drugega dijaka v paru:

CASTING FOR HORROR MOVIE (SNOW WHITE)

Pri delu je dijak navedel nabor slik in imen igralcev, jih je predvidel za posamezne vloge. (Zaradi zaščitenih avtorskih pravic za objavo slik, jih žal ne moremo objaviti.)

2.3 Obravnava daljšega izvirnega književnega dela pri pouku angleščine

Tatjana Shrestha, Gimnazija Kranj

2.3.1 Uvod

Nenehne novosti na pedagoškem področju izhajajo iz dilem, kako naj šole zagotovijo učencem čim bolj kakovostno, trajno in uporabno znanje za stalno spreminjajoče se potrebe sodobne družbe. Iskanje novih poti do kakovostejšega znanja, odkrivanje novih učnih pristopov in nadgradnja že obstoječih spoznanj so odraz prilagajanja novim situacijam. V ta namen se prenavljajo učni načrti, vsaka taka prenova pa izzove vprašanje, kako naj se spremembam prilagaja učitelj.

Učni načrt za angleščino daje učitelju številne smernice za učenje ter za snovanje poučevanja in izvajanja pouka angleščine kot tujega jezika. V uvodu poda glavne cilje pouka tujega jezika, ki zajemajo razvijanje:

- splošnih znanj,
- jezikovnih znanj,
- sporazumevalnih zmožnosti,
- ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje,
- medkulturne zmožnosti.

V nadaljevanju učni načrt opredeli še številne druge cilje:

- procesni pristop učenja z razvijanjem miselnih veščin,
- interaktivno učenje,
- aktivna vloga dijakov pri pouku in učenju za samostojno odkrivanje znanj,
- kroskurikularne, medpredmetne povezave, sodelovalno učenje,
- individualizacijo in notranjo diferenciacijo pri poučevanju in ocenjevanju znanja,
- razvijanje multikulturnosti in multilingvizma,
- zastavljanje nalog, ki so čim bolj podobne tistim iz vsakdanjega življenja,
- razvijanje samorefleksije in samovrednotenja.

Kljub podpori učnega načrta pa učitelju ostanejo številna odprta vprašanja in dileme za načrtovanje in izvajanje pouka. Kako te smernice prenesti v vsakdanjo prakso in jih v čim večji meri upoštevati? Kako jih spraviti v majhne korake, s katerimi stopamo po dolgi poti do končnega cilja, to je, da dijaki dosežejo želeno stopnjo znanja jezika in zmožnosti za uspešno sporazumevanje ob koncu gimnazije? Kako pri tem motivirati učence in izpolniti njihova in učiteljeva pričakovanja, da se bodo veliko naučili in da bo njihovo znanje uporabno in trajno? Vse te odločitve so prepuščene učitelju, njegovi strokovni presoji, motivaciji za delo in predanosti poklicu

in vsak dan znova mu pomenijo nov izziv. Po vsaki učni uri pa sledi presoja in ocena pouka.

Treba je poudariti, da je prvi pogoj za doseganje zgoraj omenjenih ciljev dobro poznavanje učnega načrta, ki zahteva natančno in tudi večkratno branje, za učitelja začetnika morda dokaj zahtevno za razumevanje. Le tako nam bo učni načrt v pomoč.

Za prikaz primera iz prakse sem izbrala **obravnavo daljšega izvirnega književnega dela pri pouku angleščine,** pri kateri poskušam doseči več ciljev, opredeljenih v učnem načrtu.

Pouk književnosti pri angleščini je v učnem načrtu opredeljen s splošnimi cilji (Učni načrt 3.2), učitelju pa je prepuščena odločitev, katera leposlovna dela, v koliki meri in na kakšen način bo obravnavo leposlovja vključil v pouk. Na začetku poučevanja sem, poleg leposlovnih del predpisanih za maturo, v pouk vključevala le posamezne pesmi in odlomke iz proze. Obravnava le teh je manj zahtevna in vzame eno ali dve učni uri. Kasneje sem dodala obravnavo novel, še večji izziv pa predstavljajo daljša književna dela, predvsem romani. Zaradi obsežnosti besedila, večplastnosti vsebine ter različnih tem so dobra podlaga za dejavnosti, s katerimi dijaki razvijajo sporazumevalne in medkulturne zmožnosti, vrednote in stališča. Razmišljajo, govorijo in pišejo o temah, ki se navezujejo tudi na njihove izkušnje in njihovo ožje in širše medkulturno okolje.

Moji glavni motivi za večjo zastopanost književnosti pri pouku so:

- Posamezni dijaki so vedno izražali željo po branju avtentičnih leposlovnih del v angleščini. V zadnjih letih pa je čedalje več takih, ki imajo ob vstopu v gimnazijo obsežno znanje jezika in ki že prebirajo knjige v ciljnem jeziku v poenostavljeni ali izvirni obliki. Torej, pobuda prihaja s strani dijakov, zato je treba dejavnost branja leposlovja razvijati naprej.
- Dijake želim spodbujati k branju, ker se zavedam koristi, ki jih branje prinaša.
- Obravnava leposlovnih besedil je protiutež poljudnoznanstvenim besedilom, ki pri pouku tujega jezika prevladujejo. V pouk vnaša drugačnost učnega gradiva, jezika, možnosti za različne dejavnosti in različne učne stile, predvsem pa nudi obsežno snov za komunikacijo.
- Daljša književna dela je treba obravnavati v vseh letnikih in ne le kot pripravo na maturo.

Na samem začetku sem oklevala ob naslednjem vprašanju.

Ali je bolje, da dijaki berejo knjige po lastni izbiri, ali naj skupaj obravnavamo eno knjigo?

Prvo leto sem se odločila, da vsak dijak prebere knjigo po lastni izbiri. Dijaki so po branju napisali obnovo in splošno oceno knjige, nato so se v skupinah pogovarjali o prebranih delih, izmenjali so kratke vsebine in drug drugega so poskusili navdušiti, da bi prebrali knjige, ki jih še niso. Ob tej obliki dela v razredu sem kmalu izčrpala ideje za nadaljnje dejavnosti in doseženo je bilo premalo učnih ciljev, zato sem se odločila za branje in obravnavo enega romana ali novele, saj smo le tako lahko uresničili več ciljev pouka ozroma učnega načrta.

Kasneje pa je bilo treba odgovoriti še na naslednje:

Ali bom z obravnavo književnega dela izpodrinila obravnavo neke druge učne snovi, jezikovne strukture ali teme, morda poglavje v učbeniku?

Ne. Glede na to, da učni načrt le nakaže tematska področja, postanejo teme nekega romana (osebne življenske izkušnje, družbenokulturni pojavi ...) izbrane teme učiteljeve letne priprave in so v skladu s priporočenimi temami v učnem načrtu. Poleg tega nam vsebina neke zgodbe ponuja tudi možnost za uvajanje in utrjevanje novega besedišča in jezikovnih struktur. Glej primer romana LOLA ROSE avtorice Jacqueline Wilson.

2.3.2 Načrtovanje pouka

Obravnavo daljšega književnega dela pri pouku si zastavim kot razredni projekt, pri katerem bo prvi korak načrtovanje ciljev in dejavnosti učnega procesa. Za začetek načrtovanja si zastavim nekaj ključnih vprašanj, ki zajemajo glavne faze učnega procesa. Smernice zanje pa v glavnem dobim v učnem načrtu (v oklepaju so navedene številke poglavij iz učnega načrta).

1. Katero književno delo izbrati? Kdo naj ga izbere?
2. Kaj želim z obravnavo daljšega književnega besedila doseči? Zastavim cilje, katere naj bi dijaki dosegli. (Učni načrt 2.1)
3. Kakšna znanja in katere zmožnosti bodo dijaki potrebovali za doseganje zastavljenih ciljev? Kakšne dosežke dijakov je možno pričakovati (in na kakšni ravni)? (Učni načrt 2., 3., 3.2, 3.3 in 4)
4. Kako naj načrtujem izvedbo učnega procesa? Katere so naloge učitelja in katere dijakov? (Učni načrt 6)
5. Kako dosežem, da imajo dijaki čim bolj aktivno vlogo v učnem procesu? (Učni načrt 6)
6. Na kak način naj dijaki svoje znanje pokažejo? Katera vprašanja in naloge bodo dijake vodila do pričakovanih dosežkov? Kako sestavim vprašanja in naloge?
7. Katera znanja in zmožnosti bomo ocenjevali? (Učni načrt 7)
8. Kako bodo dijaki razvijali svoj odnos do znanja? (Učni načrt 7)

Sledi podrobnejša predstavitev omenjenih vprašanj.

2.3.2.1 Izbor besedil

Kriteriji za izbor besedil so osredotočeni na potrebe dijakov in na izbrane cilje pouka, na primer:

- Književno delo je v izvirni obliki, in če je možno, tudi prevedeno v materinščino.

- Stopnja jezikovne zahtevnosti je primerna povprečni stopnji znanja ciljnega jezika dijakov.
- Tema književnega dela je primerna starosti in predznanju dijakov.
- Tema je dovolj zanimiva, da pritegne zanimanje večine dijakov.
- Obravnavane teme ustrezajo naboru tem iz učnega načrta.

V tem šolskem letu smo imeli na programu naslednje romane.

ROMAN	**OBRAVNAVANE TEME**
1. letnik: *LOLA ROSE* (Jacqueline Wilson)	Družina, družinske razmere, odnos med starši in med starši in otroki vpliva na odraščanje otrok.
2. letnik: *(UN)ARRANGED MARRIAGE* (Bali Rai)	Spoznavanje različnih kultur, medkulturne razlike, integracija priseljencev iz drugačnih kultur v novo družbeno okolje; poroke.
3. letnik: *DEAD FAMOUS* (Ben Elton)	Resničnostni šovi in razvijanje kritičnega odnosa posameznika do medijev.
4. letnik: Predpisani deli za maturo. *THE CATCHER IN THE RYE* (J. D. Salinger)	Adolescenca, odraščanje in težave pri odraščanju najstnikov.
THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME (Mark Haddon)	Sprejemanje drugačnosti v primeru ljudi s posebnimi potrebami.

2.3.2.2 Cilji obravnave daljšega književnega dela

- Dijaki **spoznavajo** dosežke na področju leposlovja v angleškem jeziku.
- **Samostojno preberejo** daljše izvirno umetnostno besedilo v ciljnem jeziku.
- Čim bolj samostojno **odkrivajo** sporočilo književnega dela in si na ta način odpirajo pot do bolj poglobljenega razumevanja dela.
- V prebranem besedilu **spoznavajo** življenjske izkušnje junakov, družbenokulturno okolje in medkulturne razlike, raziskujejo medsebojne odnose, vzroke zanje in jih vrednotijo.
- Imajo možnost **izražanja lastnih pogledov** in sprejemanja različnih perspektiv.
- **Razvijajo** odnos do branja leposlovja.
- **Razvijajo** jezikovna znanja in sporazumevalne zmožnosti.

- Podrobneje **spoznavajo** tematska področja, ki jih književno delo obravnava.
- Z interpretacijo in vrednotenjem književnega dela dijaki **opravijo avtentično nalogo** kot v avtentičnih življenjskih situacijah.
- S samostojnim delom **razvijajo** odnos do lastnega učenja in znanja.

2.3.2.3 Pričakovani dosežki dijakov

Ti se kažejo kot pridobljena znanja in zmožnosti, ki so jih pridobili med izvajanjem dejavnosti:

- z govornim sporočanjem: govorne predstavitve o njihovih izsledkih, igra vlog,
- z govornim sporazumevanjem: intervju z glavnimi junaki in razredom, debate, povzemanje sporočila v drugem jeziku,
- s pisnim sporočanjem: pisanje povzetkov, interpretacije, nabori primerov iz romana, poročanja, dialogi, nadaljevanje zgodbe, pisma, eseji ...
- Njihov prikaz znanja tudi ocenim.

Učiteljeva pričakovanja o dosežkih dijakov so:

- Dijaki **zmorejo** o prebranem delu **povedati** precej več kot samo vsebino dela na dogajalni ravni.
- **Poznajo** glavne teme književnega dela, številne podrobnosti in nekatera prikrita sporočila.
- Do neke mere **znajo** besedilo **interpretirati** in **vrednotiti.**
- **Pridobijo globji vpogled** v eno ali več tem, obravnavanih v umetnostnem besedilu, in njihovo razumevanje znajo ubesediti.
- Svoja spoznanja **znajo posredovati** v ciljnem jeziku z govornim ali pisnim sporočanjem in sporazumevanjem.
- **Spoznajo strategije dela** in razmišljanja za samostojno branje in razumevanje leposlovnih del.

Toda med pričakovanimi dosežki, ki jih učitelj predvideva, in dejanskim učinkom pridobljenega znanja dijakov je lahko vrzel. Kakšno je dejansko stanje in kolikšna je ta vrzel, nam predočijo dijaki, ko prikažejo svoje izdelke ali opravijo dejavnosti. Oboji služijo kot dokazi (evidence) doseženega razumevanja problema in znanja.

Dijaki pokažejo, kolikšen je učinek pridobljenega znanja tudi v evalvacijskih listih, ki jih izpolnijo na koncu učnega procesa. Ti vprašalniki dijake sprašujejo, katera znanja so na novo pridobili, kaj znajo narediti bolje in katera pridobljena znanja bodo lahko uporabljali v prihodnje. V njihovih odgovorih učitelj dobi povratno informacijo o razmerju med tistim novo pridobljenim znanjem, ki se ga dijaki zavedajo, in tistim, ki sem ga predvidevala v pričakovanih dosežkih. Primer evalvacijskega lista je v prilogi 5.

Posebej moram poudariti, da so bili izdelki dijakov, ki so predstavljeni v prilogah, izbrani med boljšimi primeri in v glavnem predstavljajo pričakovane dosežke gle-

de na standarde po letnikih. Vsi dijaki takih standardov ne dosežejo, kar je realno pričakovanje, toda v štirih letih cikličnega nadgrajevanja dijaki vendar spoznajo način dela, pridobijo izkušnje, spoznajo cilje učnega procesa ter imajo večkratno možnost za razvijanje zmožnosti in kompetenc, vsesplošen vtis dosežkov četrtošolcev pa kaže napredek, ki je primeren stopnji učenja.

2.3.2.4 Načrtovanje izvedbe pouka

Po načrtovanju ciljev učnega procesa in pričakovanih dosežkov nadaljujem z načrtovanjem izvedbe pouka. Spodaj naštete faze projekta so osnova, ki jo je možno nadgrajevati.

Delo učitelja

1. Pripravi načrt dela z navodili za dijake.
2. Zagotovi uvodno motivacijo, da dijake navduši za delo.
3. Pripravi naloge za dejavnosti.
4. Pripravi kriterije za ocenjevanje.
5. Preveri dijakovo razumevanje prebranega dela in po potrebi usmerja pozornost na tiste dele besedila, ki so jih dijaki prezrli.
6. Spremlja dijakovo delo, sproti pregleduje naloge in daje povratne informacije.
7. Zbira ključne podatke, ki so jih dijaki odkrili s samostojnim delom.
8. Pregleda in oceni končne izdelke, nastope, prezentacije ...
9. Pripravi analizo napak.
10. Pripravi kriterije za samoocenjevanje dijakov.

Delo dijakov

1. Preberejo načrt dela in opisne kriterije za ocenjevanje znanja.
2. Preberejo književno delo in napišejo obnovo.
3. Odgovarjajo na vprašanja o splošnem vtisu knjige.
4. Ob pogovoru preverjajo razumevanje vsebine in pregledajo, katera odprta vprašanja jim besedilo odpira. Skupaj poskušajo najti odgovore na odprta vprašanja.
5. Ob pomoči učiteljevega usmerjanja dijaki ponovno preberejo pomembne odlomke besedila, ki so jih ob branju prezrli ali v njih niso videli pomembnega sporočila.
6. Rešujejo naloge. Z osnutki pisnih nalog pridejo na konzultacije, da izdelke lahko izboljšajo.
7. Prikažejo izdelke in izkažejo znanje, ki so ga razvijali in pridobili.
8. Med seboj izmenjajo ključne informacije, ki so jih dobili s preiskovanjem, in na ta način dopolnijo znanje. To je še posebej pomembno, ko dijaki ne rešujejo istih nalog, ker imajo možnost izbire nalog oziroma vprašanj.

9. Pri popravi nalog analizirajo tipične napake in ob pomoči opisnih kriterijev ocenjujejo izdelke sošolcev. Na ta način izboljšajo razumevanje opisnih kriterijev, s pomočjo katerih bolje razumejo standarde pričakovanih dosežkov znanja.
10. Opravijo samoocenjevanje.

2.3.2.5 Aktivna vloga dijakov pri pouku

Aktivna vloga dijakov pri pouku in učenju za samostojno odkrivanje znanj je eden od ključnih ciljev pouka, saj pri takem načinu učenja dijaki pridobivajo kakovostnejše znanje in razvijajo nekatere kompetence. Znanje pridobivajo z izkušnjami, s preiskovanjem in lastnim odkrivanjem odgovorov na zastavljene naloge, pri čemer svoja spoznanja utemeljujejo, razlagajo in interpretirajo. Pri takem učnem pristopu uporabljajo kompleksne miselne procese (sklepanje, abstrahiranje, primeranje, razvrščanje, dajanje zaključkov, kritično razmišljanje ...) in razvijajo različne spretnosti (delo z viri, sodelovalno delo v skupini, komuniciranje, javno nastopanje ...).

V primeru obravnave daljšega književnega dela dijaki preiskujejo književno besedilo in ugotavljajo razne značilnosti besedila, potek dogodkov, vzroke zanje, posledice, okoliščine in podobno. Iz množice podatkov v besedilu morajo izluščiti ustrezne informacije, nato pa pokažejo, kako jih razumejo, med seboj primerjajo, razvrščajo, analizirajo, povezujejo na nov način ali kritično vrednotijo. S pomočjo teh dejavnosti dijaki izoblikujejo lastne interpretacije, s katerimi dokazujejo razumevanje besedila. Ko so dosegli to stopnjo poznavanja književnega dela, njihovo razumevanje nadgrajujejo, tako da izluščijo bistva sporočil, le-ta pa posplošijo v teme in vrednote. Nato morajo svoje izsledke čim bolj učinkovito prikazati.

2.3.2.6 Snovanje vprašanj in nalog

Za doseganje zgoraj omenjenih ciljev je pomembno, kakšne naloge in kakšna vprašanja zastavljamo. Primerna so vprašanja, ki nimajo enoznačnih odgovorov, temveč zahtevajo razmislek in utemeljevanje ter dajejo možnost za različne poglede, mnenja ali za postavljanje novih vprašanj. Učence silijo k bolj poglobljenemu razmišljanju in jih spodbujajo h komunikaciji.

Pri snovanju vprašanj, ki naj izzovejo kompleksnejše razmisleke in odgovore, pazimo, da ne zahtevamo le priklic informacij (po Bloomovi taksonomiji gre za poznavanje), ampak da so različnih taksonomskih kategorij, kot kaže primer vprašanj za roman »The Catcher in the Rye«:

- *Why did Holden leave school earlier than other students? (POZNAVANJE)*
- *Holden can't get along with »phony people«. He keeps rejecting them. How would you deal with such a problem? (RAZUMEVANJE IN UPORABA)*
- *In what ways is Holden different from his peers – Ackley, Stradlater, Sally? (ANALIZA)*
- *How does the novel help you understand adolescents? (SINTEZA)*
- *Holden would like to protect children who play in a field of rye from falling off a cliff or he would like to protect them from seeing the »Fuck off«*

signs. In your view how would such protection affect children's growing up? (SINTEZA)

- *The novel, published in 1945, was a great success. How far is it still of interest today? (EVALVACIJA)*

Zgornji tip vprašanj lahko dopolnimo z iztočnicami, ki dajejo več podpore in vodenja in so primerne za dijake, ki dosegajo nižje jezikovne standarde ali se težko znajdejo pri iskanju odgovorov. Primerne so tudi za pisne preizkuse znanja, ko strukturiramo naloge po težavnosti. Na primer:

- *Support your opinion with textual evidence from the book.*

	an average adolescent	ANSWER
How far is Holden	a rebel	ANSWER
	a non-conformist	ANSWER
	an idealist	ANSWER

Namesto vprašanj lahko uporabimo citate ali odlomke iz književnega besedila, na katere se dijaki odzovejo. Glej projekt »The Catcher in the Rye« v poglavju 2.3.3.2.

Eden od načinov, kako pripravimo dijake, da izgrajujejo lastno znanje, je, da si samostojno zastavljajo vprašanja. Primer je prikazan v poglavju 2.3.3.2.

Nekaj več ustvarjalnosti ponujajo naloge, ko se dijaki vživljajo v vloge oseb iz knjige, spremenijo ali nadaljujejo zgodbo, izvedejo intervju, okroglo mizo, raziskavo, ko naredijo primerjavo z nekim drugim književnim besedilom. Zagotovo pa književno delo ponuja tudi možnosti za medpredmetne povezave, kajti književna dela obravnavajo številne probleme in dileme, ki jih lahko raziskujemo s pomočjo različnih disciplin. Primer je prikazan v poglavju 2.3.3.2.

2.3.2.7 Ocenjevanje

Če so splošni cilji pouka tujega jezika razvijanje jezikovnega znanja, sporazumevalnih zmožnosti in vseživljenjskih kompetenc, potem bo tudi ocenjevanje usmerjeno v ta področja. Ocenjevanje jezikovnega znanja in sporazumevalnih zmožnosti je lažje, ker jih stalno ocenjujemo in so zanje že, vsaj okvirno, izdelani kriteriji, teže pa je ocenjevati nejezikovna znanja in zmožnosti/kompetence, ki se kažejo v dejavnostih, ki jih dijaki izvedejo. Za slednje moramo pogosto sami sestaviti opisne kriterije. Najprej določimo ključne zmožnosti, ki jih dijak demonstrira v neki dejavnosti, nato pa izberemo najpomembnejše, ki jih bomo ocenjevali. Na primer, pri sodelovanju v skupinskem delu vidim naslednje elemente: pravilna raba jezika, zmožnost interakcije, prepričljivo podajanje predlogov z utemeljitvami, **poslušanje drugih članov skupine in upoštevanje mnenja drugih, ekonomična izraba časa, prizadevanje za skupne cilje skupine.** Zmožnosti v odebeljenem tisku izhajajo iz skupine vseživljenjskih kompetenc. V primeru opisnih kriterijev v poglavju 2.3.2.8, točka b sem vključila kategorijo »izvedba predstavitve«, ki zajema predvsem elemente vseživljenjskih kompetenc.

Ocenjevanje dijakov je potekalo sproti po izvedbi dejavnosti, pri katerih so dijaki lahko prikazali jezikovno znanje, sporazumevalne zmožnosti, kompetence in so izkazovali poznavanje ter razumevanje besedila. Prav tako sem nekatere dijake

ocenila za govorno sporočanje in sporazumevanje pri delu v skupinah.

Ocenjevanje ni zaključek učenja in nekega učnega poglavja, temveč je lahko del učnega procesa. To se kaže pri sprotnem (formativnem) kot tudi pri končnem (sumativnem) ocenjevanju. Pri sprotnem ocenjevanju dosežkov in stalni povratni informaciji dijaki pravočasno izvedo, kolikšen je razkorak med njihovimi dosežki in najvišjimi standardi ocenjevalnih kriterijev, ki jih želijo doseči. Dijaki dobijo informacije o kakovosti izdelkov tudi, ko potekajo predstavitve v razredu in primerjajo kakovost svojih izdelkov med seboj. Če dijakom ponudimo še možnost konzultacij, pa svoje izdelke lahko sproti izboljšujejo.

2.3.2.8 Samovrednotenje

Namen samovrednotenja je predvsem vzgojne narave, saj dijake sili v razmislek o njihovem odnosu do izgrajevanja lastnega znanja, o procesu pridobivanja znanja, skozi katerega so šli, ter o vprašanju, kakšno je njihovo novo pridobljeno znanje, ki so ga ob tem delu pridobili. V ta namen sem sestavila vprašalnik, ki se deli na dva dela: a) samoocenjevanje dijakovega vloženega dela (*self-assessment of project work*), ki sem ga priredila po vzorcu iz priročnika za učitelje »Checking for Understanding« avtorjev Fisher in Fry, in b) evalvacija projekta (*evaluation of project work*), ki sem ga sestavila sama.

a) Vprašalnik za samovrednotenje dijakovega vloženega dela

SELF-ASSESSMENT OF PROJECT WORK

Name: _____ Class: _____ Date:_____

Project: _____

Please, rank yourself on your work and contributions to the group work. Circle the number that best describes your work.

5 = always 4 = almost always 3 = sometimes 2 = once or twice 1 = never

GROUP WORK

I completed my tasks on time.	5 4 3 2 1
I contributed ideas to the group.	5 4 3 2 1
I listened respectfully to the ideas of others.	5 4 3 2 1
I used other people's ideas in my work for the project.	5 4 3 2 1

INDIVIDUAL WORK

I completed my tasks on time.	5 4 3 2 1
I did my best in carrying out all the tasks.	5 4 3 2 1
I consulted the teacher before I submitted my papers.	5 4 3 2 1
I have learned a lot through my own work in the project.	5 4 3 2 1
I contributed a lot to the class work.	5 4 3 2 1

b) Vprašalnik za evalvacijo projekta

EVALUATION OF PROJECT WORK

Which activity was my favourite? _____

Which skills did I develop in this project?_____

What do I understand better about the book at the end of the project? _____

As a result of this project what can I **do** better now? _____

What skills can I apply to future literary projects or assignments?_____

Preden dijaki izpolnijo vprašalnik, jim razložim namen, kaj želim z njim doseči, potem se bolj potrudijo napisati izčrpne odgovore. Glej prilogo 5.

Analiza odgovorov vprašalnika za obravnavo romana »*The Catcher in the Rye*« je pokazala naslednje. Dijaki so bili do sebe najbolj kritični pri vprašanju, kako so se 'posluževali'/kako so izkoristili ponujeno možnost konzultacij in v koliki meri so prispevali k dosežkom/uspešnosti razreda. Najljubša dejavnost je bilo delo v skupinah, pri katerem so izmenjavali mnenja in tako odkrivali razlage o romanu. Ob koncu učnega procesa bolje razumejo roman, glavnega junaka in njegove probleme, bolje razumejo nekatere probleme najstnikov. Spoznali so, da ob prvem branju romana niso posvečali pozornosti podrobnostim, ki so zelo pomembne za razumevanje knjige. Če poznajo podrobnosti, bolje izražajo svoja mnenja o romanu. Ugotovili so tudi, da so veliko pisali in komunicirali.

Nekaj odgovorov na vprašanje, kaj znajo bolje narediti:

- *I have learned how to look for deeper meaning of the book.*
- *I understand the hidden message of the story.*
- *I can go into details of the book and interprete them.*
- *I can interprete the book. / I can discuss the book with others.*
- *I can understand other people's interpretations and add my comments.*
- *I can write better essays.*
- *I can work with a book written in English more easily.*
- *I have improved my participation in group work.*
- *I am better at listening to ideas of others and I can apply ideas of others in my essays.*
- *I am more self-confident when I give a presentation.*

Ugotovitve dijakov služijo kot povratna informacija učitelju, ki pove, v koliki meri so bili cilji učnega procesa doseženi.

2.3.3 Izvedba načrtovane obravnave dveh književnih del

V tem delu sta predstavljeni dve obravnavi daljšega književnega besedila, in sicer enega iz prvega letnika in enega iz četrtega letnika gimnazije.

2.3.3.1 Prvi letnik: obravnava romana »*Lola Rose*«

Obravnavo romana smo izvedli v 1. g oddelku, zanjo smo namenili 15 ur pouka. Jezikovno predznanje dijakov je bilo zelo različno in po potrebi bi kdo od njih lahko prebral roman v slovenščini, a se nihče ni odločil za to. Vsi dijaki so imeli enake naloge in v primerjavi z višjimi letniki nekoliko lažje naloge za samostojno analizo romana. Vprašanja so se nanašala na bolj očitne teme in druge elemente zgodbe.

Motivacija dijakov za učenje angleščine v prvem letniku je visoka, zato je že dovolj najava/napoved, da bodo prebrali izvirno književno delo v angleščini, kot ga berejo rojeni govorci, ter najava/predstavitev dejavnosti v projektu. V uvodni motivaciji za branje romana niti nisem izpostavila teme romana. Ker so dijaki imeli predhodno govorne nastope, v katerih so predstavili sebe in svoje družine, sem jim povedala le, da se v tem romanu predstavi najstnica.

Sledila je razlaga o poteku dela. Dijaki so dobili načrt dela, opisne kriterije in evalvacijske liste. Določili smo datum, do katerega morajo knjigo prebrati. Ocenjevalne kriterije za govorne predstavitve sem sestavila v ta namen, za pisne sestavke pa smo uporabili ocenjevalne kriterije za maturo. Seveda sem standarde zahtevnosti priredila za raven prvega letnika.

Nekateri izdelki, ki so rezultat samostojnega dela dijakov, so prikazani v prilogah od 1 do 4.

V nadaljevanju so predstavljeni načrt dela (a) ter opisni kriteriji za govorne predstavitve (b).

a) Načrt za projektno delo na osnovi romana »*Lola Rose*« (Jacqueline Wilson, 2003)

Navodila dijakom - Vsebina projektne mape

PAGE 1:	(Choose your own graphic design) Literature project: »Lola Rose«, a novel by Jacqueline Wilson, 2003 Name: Class: School:
PAGE 2:	The summary with the title and the text in paragraphs
PAGE 3:	The page with questions for the class discussion (group work)
PAGE 4:	Written answers to the questions
PAGE 5:	Assessment criteria for presentations
PAGE 6:	The list of adjectives for personal qualities
PAGE 7:	The grid with adjectives describing characters
PAGE 8:	The letter – to practise Present Perfect tense: 150 words

PAGE 9: A Dysfunctional family – find an explanation for the topic on the internet and report on it.

PAGE 10: The test paper

PAGE 11: Test paper correction of content and vocabulary

PAGE 12: Test paper correction of grammar

PAGE 13: Evaluation sheet

b) Opisni kriteriji za ocenjevanje govornih predstavitev (odziv na književno delo)

Vsebina/razumevanje problema

5 – Razlaga je izvirna, izražena spontano z lastnim besediščem v izraženih argumentih, poleg glavnih točk dijak odkrije več podrobnosti in manj opazne povezave in s tem pokaže poglobljen vpogled v problem.

4 – Razlaga je dokaj izvirna, izražena spontano, pretežno z lastnim besediščem v smiselnih argumentih, poleg glavnih točk dijak odkrije kakšno podrobnost in pokaže dokaj poglobljen vpogled v problem.

3 – Razlaga vsebuje znake samostojnega razmisleka, izražena pretežno v okviru dobesedno naučenega besedišča, ali dijak poda najbolj očitne točke, ki ne sežejo v globino problema.

2 – Dobesedno ponavljanje naučenega, dijak ne pokaže ponotranjenega razumevanja problema ali razlaga je pomanjkljiva, deloma neustrezna in kaže precej ozek vpogled v problem.

1 – Razlage ni ali je v glavnem neustrezna ali prekratka in kaže omejen vpogled v problem.

Besedišče

5 – Že usvojeno besedišče je raznoliko, pogosto nadpovprečno bogato (primerno stopnji učenja), pravilna raba.

4 – Usvojeno besedišče je dokaj raznoliko, občasno nadpovprečno bogato, raba je pravilna, morebiten spodrsljaj ne moti celostnega vtisa.

3 – Besedišče je povprečno, ponavljajoče se, prevladuje pravilna raba ali z nekaj spodrsljaji.

2 – Besedišče je skromno, pomanjkljivo, ponavljajoče se ali s pogosto napačno rabo.

1 – Besedišče je preskromno, prevladuje napačna raba ali ni predstavitve.

Jezikovna pravilnost

5 – Raznolika, pravilna raba jezikovnih struktur, primerna stopnji učenja, posamezni spodrsljaji ne ovirajo celostenega vtisa.

4 – Dokaj raznolika, pretežno pravilna raba jezikovnih struktur z nekaj spodrsljaji.

3 – Prevladujoča raba osnovnih jezikovnih struktur, več jezikovnih napak.

2 – Pogoste osnovne jezikovne napake, ki delno ovirajo razumevanje sporočila.

1 – Zelo pogoste jezikovne napake, ki ovirajo razumevanje sporočila ali ni predstavitve.

Izvedba predstavitve

5 – Je povsem nazorna, prepričljiva, tekoča, primerno dolga, poteka sproščeno v spontanem govoru, v celoti pritegne pozornost občinstva (naredi močan vtis).

4 – Je v glavnem nazorna, primerno dolga, poteka dokaj sproščeno in tekoče, pretežno v spontanem govoru, ustrezno pritegne pozornost občinstva (naredi dober vtis).

3 – Je ohlapna, premalo pozorna, krajša, poteka z malo zatikanja v pretežno na pamet naučenem govoru ali ob opodpori zapiskov, pritegne pozornost občinstva.

2 – Vsebuje nejasnosti, je kratka, s pogostim zatikanjem in v glavnem na pamet naučenim govorom ali z branjem zapiskov, ne pritegne pozornosti občinstva.

1 – Je prekratka, neorganizirana ali ni predstavitve.

Po branju romana so dijaki kot domačo nalogo napisali obnovo vsebine romana. Prvo uro pri pouku so dobili vprašanja za delo v skupinah (TASK 1), s pomočjo katerih so izmenjali mnenja, svoja doživetja ob branju in splošne vtise o romanu. Ob izmenjavi mnenj so razvijali sporazumevalne spretnosti, hkrati pa so dopolnjevali svoje vtise in opažanja o knjigi. Ta faza projekta je izjemnega pomena, saj dijakom omogoča, da govorijo o lastnih doživetjih in izkušnjah branja in pri tem niso obremenjeni z mnenji, ki so vnaprej pričakovana in izoblikovana.

V nalogi 1 (TASK 1) sta pomembni zadnji dve vprašanji kot: »Katera odprta vprašanja ti knjiga zastavlja?« in »Katere teme zaznavate v književnem delu?«, kajti k tema dvema vprašanjema se zopet vrnemo v zaključni fazi učnega procesa, ko preverimo, ali so z vmesnim delom dijaki dobili odgovore nanje, oziroma v koliki meri so odgovore izboljšali.

Navodila za izvedbo dejavnosti:

TASK 1 *Discuss the following questions in the group to share opinion.*

1. How far did you find the book interesting? Is it a well written book? Why or why not?
2. Did any event in the book shock you, surprise you, irritate you? Why?
3. Which character was your favourite? Which one was your least favourite? Which character did you feel sympathy for?
4. Do you remember any quotations from the book? Which ones?
5. How far is this story realistic or unrealistic?
6. **What open questions does the book raise?**
7. **What themes does the book deal with?**

Po razpravi v skupinah dijaki svoje odgovore naloge 1 doma tudi zapišejo. Odgovore oddajo, da jih pregledam in ocenim z namenom ugotoviti, kako zavzeto so

odgovarjali na vprašanja. Ocenjevanje vseh dijakovih izdelkov se je izkazalo kot potrebno, saj so se potrudili napisati dodelane odgovore, primerne stopnji učenja. V enem oddelku dijakom nisem napovedala ocenjevanja pisnih odgovorov in izdelki so bili prekratki ter preveč površni. Žal so ocene še vedno prisila in hkrati zunanja motivacija za kakovostejše učenje.

Naslednjo šolsko uro so dijaki dobili nova vprašanja za delo v skupinah. S seboj so imeli knjige *»Lola Rose«*, saj so jih potrebovali, da so v njih iskali primere, s katerimi so podkrepili teze v odgovorih. Vprašanja v nalogi 2 (TASK 2) so dijakom vodilo za samostojno delo pri analizi književnega besedila. Več o strukturi in vlogi teh vprašanj je razloženo v poglavju 2.3.2.6 Snovanje vprašanj in nalog.

Namen skupinskega dela je, da dijaki prispevajo več idej pri analizi besedila in poleg razvijanja sporazumevalnih spretnosti razvijajo še spretnosti sodelovalnega učenja (UN – vseživljenjske kompetence).

TASK 2 *In groups collect ideas and search for examples in the book to support your arguments.*

1. How far do you agree that Lola's family is a DYSFUNCTIONAL family? Give examples.
2. Describe her mother – Victoria Luck. List facts about her. Describe her personal characteristics. Describe what kind of a mother she is. Find examples in the book to support your theses.
3. Describe her father – Jay. List facts about him. Describe his personal characteristics. Describe what kind of a father he is. Find examples in the book to support your theses.
4. Describe Lola Rose. Describe her personal characteristics. Compare her with her mother. Give examples from the book to support your theses.
5. Why does Lola Rose have difficulties in making friends at school?
6. What is her friendship with Harpreet like? What is Harpreet's family like?
7. Describe Auntie Barbara's attitude to both children.

Nabor idej, ki so jih dijaki zbrali pri skupinskem delu, so doma uredili ter zapisali. Vse pisne izdelke sem pregledala in popravila ter dodala nekaj predlogov za izboljšanje izdelka. Dijaki so dobili povratno informacijo, nato pa so povzetke pisnih izdelkov govorno predstavili v razredu. S pomočjo opisnih kriterijev so soocenjevali govorne predstavitve.

Naloga 3 (TASK 3), ki sledi, se osredotoči na individualno delo dijakov. Podobno kot so dijaki delali predhodno v skupinah pri pouku, so delali samostojno. Za izto-čnico naloge sem izbrala citat iz romana, na katerega so se morali dijaki odzvati tako, da so v celotnem književnem delu poiskali primere, ki opisujejo mamino lahkomiselnost, njene iluzije in pri tem so se urili za delo samostojne analize besedila. Naslednjo uro pouka so povzetke teh nalog predstavili v obliki govornega sporočanja, ki sem ga tudi ocenila. Glej primer v prilogi 1.

TASK 3 *Answer the questions in writing.*

Quotation: Lola Rose: »Mum lived constantly in a dream world.« Discuss this problem and find examples in the story that support this statement. (150 words)

How does the novel reflect present day society? Explain in about 100 words.

Drugo vprašanje v nalogi 3 zahteva samostojen razmislek, s katerim so dijaki vrednotili sporočilno vrednost romana, saj želim, da so vprašanja različnih taksonomskih kategorij.

V obravnavo romana »*Lola Rose*« sem poleg osnovnih ciljev projekta, to je obravnava književnega besedila, vključila tudi cilja izgrajevanje besedišča, v tem primeru so to bili pridevniki, ki označujejo osebne lastnosti ljudi, in utrjevanje predhodno obravnavanih slovničnih struktur, to je slovničnih časov (Present Tense, Present Perfect Tense, Past Tense, Past Perfect Tense). V pripovedi zgodbe ali predstavljanju primerov iz prebranega besedila so dijaki uporabljali slovnične čase v novih situacijah v naravnem govoru, kar je mnogim zaradi vpliva materinščine povzročalo težave, zato smo utrjevanju posvetili posebno pozornost.

Kot kaže naloga 4 (TASK 4), so dijaki najprej sami naredili nabor pridevnikov, ki smo ga pri pouku dopolnili, nato pa so pridevnike iz nabora uporabili za opis glavnih pripovednih oseb v romanu. Glej prilogi 2 in 3.

TASK 4 *Find as many adjectives describing personal qualities as you can. Think of positive and negative qualities or opposites.*

Example:

- pleasant - unpleasant, repulsive

TASK 5 *From the above list of adjectives select those which match the following characters in the novel. Then write a short description of each character's personal qualities.*

MOTHER	FATHER	LOLA ROSE
careless	-	-
irresponsible	-	-

Posebej za utrjevanja sedanjega dovršnika (Present Prefect Tense) sem izbrala nalogo 6 (TASK 6), v kateri so se dijaki tudi vživljali v vloge pripovednih oseb. Glej primer pisma v prilogi 4.

TASK 6 *Write a letter in about 150 words. Use the notes to guide you.*

Lola Rose writes a letter to her mother who is staying in hospital **recovering** from a serious operation. Lola reports to her mum how she is struggling to survive but at the same time she does not wish to make her mother worry about the children. She tells her what **she has done so far**, what **she has been doing in the last few days**, what **she has not managed to do yet**. But she also gives her some **comforting words** and good **wishes.**

Ker je ena od tem romana neurejena družina, sem dijake spodbudila, da so na svetovnem spletu (UN – digitalna kompetenca, 2.1.4) poiskali bolj strokovno besedilo na to temo z naslovom »Dysfunctional Family«, ki je bila prikazana iz poljudnoznanstvenega zornega kota ter v ustreznem jeziku in registru. S pomočjo teh besedil smo temo bolj posplošili, saj so dijaki pri poročanju navajali najpogostejše oblike neurejene družine, vzroke in posledice. Izpostavili so vlogo staršev in jih primerjali s starši v urejenih družinah.

TASK 7 *Find an explanation for the topic* ***"A Dysfunctional Family"*** *on the internet and report on it.*

Po opravljeni 7. nalogi (TASK 7) je sledil pisni preizkus znanja, ki je predstavljal sumativno ocenjevanje ob zaključku projekta. Cilji ocenjevanja so bili osredotočeni na poznavanje in razumevanje književnega besedila, na rabi jezika in na pisne zmožnosti.

Po opravljenem končnem ocenjevanju, to je s pisnim preizkusom znanja, pa smo proces učenja nadaljevali z analizo napak. Dijaki so primerjali in ocenjevali vsebino in besedišče treh primerov odgovorov v pisnem preizkusu znanja. Svoje ocene so poskušali utemeljiti. Namenoma sem izbrala en dober primer, srednje dober in primer z neustrezno vsebino, saj sem želela, da bi dijaki dobili vpogled v različne kakovosti odgovorov, s čimer bi se usposobili za vrednotenje tudi lastnih izdelkov in bi bili zmožni v njih identificirati napake in odstopanja. Pričakujem, da dijaki na ta način pridobijo orientacijo za doseganje standardov znanja, določenih s kriteriji za pisno sporočanje.

Sledila je analiza najpogostejših jezikovnih napak, in sicer raba predlogov in slovničnih časov.

TASK 13/8. *Suggest two ways how students can overcome this problem to learn proper English.*

Čisto na koncu projekta pri nalogi 13/8 (TASK 13/8) so dijaki podajali predloge za učinkovite oblike učenja angleščine, pri katerih bi zmanjšali vpliv materinščine. Ob tem se je spontano razvila razprava, v kateri so nekateri zagovarjali učenje jezika s pomočjo medijev, drugi s poslušanjem glasbe, tretji z obiskovanjem jezikovnih tečajev. Žal nihče ni izpostavil pomena šole kot učinkovito učenje. Toda na koncu razprave so ugotovili, da imajo v 1. g oddelku najvišjo raven jezikovnega znanja in zmožnosti sporazumevanja tisti dijaki, ki so navdušeni bralci, ki prebirajo knjige v angleščini. Ta ugotovitev me je še posebej razveselila.

Projekt so dijaki zaključili z urejanjem map, v katerih so zbrali vse gradivo projekta, in z izpolnjevanjem listov za samoocenjevanje in vrednotenje projekta.

2.3.3.2 Četrti letnik: obravnava romana *"The Catcher in the Rye"*

LITERATURE PROJECT
»*THE CATCHER IN THE RYE*« , by D. J. Salinger

V projekt so bili vključeni le dijaki, ki so bili v skupini za višji nivo. Za projekt smo pri pouku porabili 25 učnih ur, saj pomeni tudi pripravo na maturitetni izpit in temu primerno je bila obravnava bolj podrobna. Projekt je v glavnem potekal po zgoraj opisanih načelih. Dijaki so bili že predhodno seznanjeni z opisnimi kriteriji za govorne predstavitve in pisanje esejev, zato so najprej dobili spisek nalog projekta, ki je pomenil načrt dela. Naloge (TASKS), ki sledijo, so naloge iz načrta projekta za samostojno delo dijakov. Nekateri izdelki teh nalog so predstavljeni v prilogah od 5 do 8.

POST-READING QUESTIONS

1. What is your overall impression of the novel? Do you like or dislike it?
   The novel is boring:
   The novel is interesting:
2. Does anything about the novel surprise you or shock you? If so, what?
3. **In your view, what are the most important themes of the novel?**
4. **What unanswered questions do you have about the novel?** Write them down. Is there anything else you would want to find out about Holden, the story, the book?

TASK 3 GROUP WORK: *Compare your answers with those of other students and discuss them. Find answers to your open questions.*

Namen nalog 2 in 3 (TASKS 2, 3) je, da dijaki izrazijo svoje poglede in razumevanja knjige, ki jih med seboj izmenjajo in dopolnjujejo. Iz pisnih odgovorov naloge 2 sem naredila nabor odprtih vprašanj, ki so jih dijaki zastavili pri vprašanju 4 iz naloge 3.

- *Why was Holden expelled from previous schools?*
- *What is the real reason for Holden's depression?*
- *What is the meaning of Holden's question about the ducks?*
- *Where do the ducks go in winter?*
- *Why did Holden hire a prostitute if his idea about a relationship was based on spiritual and not only physical ties?*
- *Was Mr. Antolini a homosexual? How did he react to Holden's sudden departure?*
- *How did Holden break the news about his fourth expulsion from school to his parents? What was parents' reaction like? What are Holden's parents like?*
- *How did he end up in a mental institution?*

- *What did Holden do later in life? Did he continue schooling and choose a profession?*
- *Did he continue a realationship with Jane?*

Da so dijaki prišli do odgovorov na nekatera od zgornjih vprašanj, so morali poiskati in razjasniti številne podrobnosti v književnem besedilu. Zaradi tega smo pri pouku še enkrat prebrali odlomke iz romana, včasih pa so dijaki morali doma še enkrat prebrati določena poglavja, nato pa smo se o njih podrobneje pogovarjali. Skupaj s tujim učiteljem za angleški jezik sva pripravila dodatna podrobna vprašanja za vsako poglavje posebej. Odgovore so dijaki iskali z delom v skupinah ali posamezno, nato so o njih poročali. Primer vprašanj za podrobnejšo obravnavo književnega besedila.

- GROUP WORK:
  Using the first four chapters as your evidence, discuss the role of **violence** in Holden's life. Is Holden likely to become violent? What provokes his violence? Is Holden a dangerous youg person?
- GROUP WORK:
  Using the first nine chapters as your evidence, discuss how **sympathy, pity** and **self-pity** play roles in the novel. Does Holden want people to feel sorry for him? Do people actually feel sorry for him?

Pri prvem branju romana je zanimanje dijakov usmerjeno predvsem v zgodbo na dogajalni ravni in premalo posvečajo pozornost podrobnostim. To je glavni razlog, da pri obravnavi romana ne dobijo odgovorov na številna vprašanja, zato dijake usmerjam v ponovno branje. Ker zgodbo že poznajo, pri drugem branju odkrijejo še mnogo drugih stvari, ki so jih prej prezrli. Ustrezna učiteljeva vprašanja jih pri tem usmerjajo v branje med vrsticami, da lahko odkrijejo tudi globje plasti sporočila, saj so le redki posamezniki sposobni to doseči sami. Tej dejavnosti smo namenili osem učnih ur, šele nato smo prešli na naslednjo nalogo. Na koncu podrobnejše obravnave knjige so dijaki imeli občutek, da roman že dobro poznajo, vendar so pri naslednji nalogi ugotovili, da temu ni tako.

Četrta naloga (TASK 4) zahteva samostojno delo; dijaki so jo opravili doma. Vprašanja so zastavljena tako, da morajo dijaki izluščiti odgovore iz celotnega besedila, kar zahteva dobro poznavanje knjige in ponovno preiskovanje besedila, šele nato delajo presoje in povzetke. Vprašanja so esejskega tipa in različnih taksonomskih kategorij, zato zahtevajo tudi bolj kompleksne miselne procese. Iz besedila morajo dijaki izbrati ustrezne informacije, ki jih analizirajo, vrednotijo, delajo sinteze, na podlagi česar oblikujejo svojo presojo in jo utemeljujejo s primeri.

Vprašanj je veliko in nekoliko se razlikujejo po zahtevnosti, zato sem dijakom dala možnost izbire po dve vprašanji. Dokaj enakomerno so pokrili različna vprašanja, toda nihče ni izbral prvega in osmega, ki smo ju na koncu skupaj obravnavali pri pouku. Preden so dijaki oddali pisne odgovore, so jih lahko pokazali na urah za konzultacije, da so jih izboljšali. Po pregledu nalog so posamezni dijaki svoje odgovore govorno predstavili.

Da bi dijaki dobili popolno sliko odgovorov na vsa vprašanja, smo najboljše pisne izdelke za vsako vprašanje zbrali in jih prek elektronske pošte posredovali vsem dijakom. Poleg tega smo jih razstavili na tablah v učilnici. Naloga 4 (TASK 4):

TASK 4 *Choose two of the following questions and discuss them. Give your opinion and support it with evidence from the book. Produce extensive answers.*

1. How does Holden see himself? What are his strong and weak characteristics? What is Holden unaware of about himself?
2. When does Holden act like an adult and when does he act like an immature teenager?
3. What memories does Holden have of his childhood? Which ones are mentioned in the story? What is his attitude to children? How does Holden perceive childhood and how adulthood? Why does he want to be the catcher in the rye?
4. Discuss Holden's attitude to sex.
5. Discuss the phoniness of the adult world. Who is phony and why? Holden keeps rejecting phony people. How far is Holden phony himself?
6. Who gives Holden the most support and guidance?
7. Discuss Holden's loneliness and alienation.
8. Discuss the relationship between Holden and his parents.
9. How far is Holden an average adolescent, a rebel, a conformist, an idealist? Is Holden a tragic hero? Yes? No? Why?
10. Why does Holden wish to protect children? How could his protection affect children? What role does he play in such situations?
11. Discuss Holden's way of growing up. How does he develop through the story? Does he change in any way? What is his attitude to adulthood?
12. The novel, published in 1945, was a great success. How far is it still of interest today?

Občasno zastavljanje nalog z možnostjo izbire vprašanj je primerno, kar tudi dijaki odobravajo, saj pridejo do izraza individualne potrebe. Ta oblika dela dviguje motivacijo.

Primer odgovora na zgornja vprašanja je v prilogi 6.

Naloge od 5 do 8 (TASKS 5–8), ki sledijo, usmerjajo dijake v vživljanje v vloge oseb iz romana. Cilji teh nalog so opisani v poglavju 2.3.2.6. Snovanje vprašanj in nalog. Primer odgovora je v prilogi 7.

HOW DO OTHER PEOPLE SEE HOLDEN?

In tasks 5–8 you are expected to put yourself in other people's shoes and imagine how other people might see Holden.

TASK 5 *Role-play: write a dialogue and act it out.*

1. After Holden leaves Pencey Prep, Ackley and Stradlater have a conversation about Holden. Write a dialogue in about 200 words. Think about Holden's personality, his actions and future life.
2. The day after Holden's secret visit to his home, Phoebe discusses Holden's problems with her parents. Write a dialogue in about 200 words.

TASK 6 *Choose one situation to write a letter in 120-150 words.*

1. Mr. Antolini writes a letter to the headmaster of Pencey Prep, Mr. Thurmer, asking him to reconsider Holden's continuation of schooling.
2. Mr. Thurmer writes a letter to Holden's parents to notify them of Holden's expulsion.

TASK 7 *Choose one situation to continue the story in about 150 words.*

1. What would happen if Holden went West to start a life on his own? Would his life there meet his expectations?
2. I went home with Phoebe, if you want to know the truth, and ...

TASK 8 *Interview - speaking*

1. Carry out an interview or a class debate where one student acts the role of Holden and the rest of students ask questions.
2. Discuss the book with Holden, the narrator of the story, and ask questions about him and the book.

Primerjava glavnega junaka romana »The Catcher in the Rye« z glavnim junakom romana »Čefurji raus«

Nekateri dijaki so prebrali tudi slovenski roman »Čefurji raus«, zato sem jih spodbudila k razmišljanju o primerjavi obeh glavnih pripovednih likov, Holdna in Marka, ki sta stara sedemnajst let in se spopadata s podobnimi najstniškimi težavami v različnem časovnem obdobju in družbenokulturnem okolju ter z medkulturnimi razlikami. Glavno odkritje primerjave je v tezi, da imata oba »junaka« podobne konflikte z družbo, da sprejemata napačne odločitve in da se odtujujeta od družbe, kar še poglablja njune probleme. Zanimiva je tudi primerjava, kako se njuni straši različno odzovejo pri reševanju problemov. Primer primerjave obeh romanov je v prilogi 8.

Obravnava književnega dela v tujem jeziku sama po sebi daje priložnosti za spoznavanje drugačne kulture, drugačnih navad, vrednot itn. Primerjava dveh romanov v različnih jezikih pa je še boljše izhodišče za razvijanje medkulturne zmožnosti (UN – 4.5).

Adolescent psychology and Holden Caufield from *The Catcher in the Rye*

Dijakinja 4. h oddelka, ki jo posebej zanima psihologija, je predlagala, da bi predstavila glavnega junaka romana s psihološkega vidika. Po kratki predstavitvi značilnosti adolescentov je le-te povezala s številnimi primeri, ki jih je poiskala v zgodbi. Spodbuda o medpredmetni povezavi je prišla s strani dijakinje.

Medpredmetna povezava angleščina – psihologija na vsebinski ravni s posredovanjem informacij v angleščino

Ker je pojem najstništva nastal v novodobni, razviti družbi, me je zanimalo, kako na to gledajo psihologi, zato sem za mnenje povprašala profesorico psihologije. Od tod se je porodila ideja za sodelovanje med predmetoma.

Profesorica psihologije je pripravila predavanje o zgodovini najstništva s psihološkega vidika. Dijaki so med predavanjem delali zapiske v slovenščini, nato so povzetke zapiskov v angleščini posredovali tujemu učitelju za angleščino, ki deluje na šoli. Z izvedbo mediacije smo dosegli še en cilj učnega načrta (UN – Posredovanje, 3.1.5).

Menim, da obravnava književnega dela omogoča tudi bolj obsežne medpredmetne povezave, vendar jih do sedaj še nisem uspela dodelati. Predvidevam, da bo to naslednji korak.

Končno ocenjevanje s pisanjem esejev

TASK 9. *Write an essay in 250 words. Choose from the titles below.*

1. Holden: »Sometimes I act quite young for my age ... Sometimes I act a lot older than I am. But people never notice it.« (Quotation from *»The Catcher in the Rye«*, Penguin books, 1994, UK)
2. Mr. Antolini: »The mark of the immature man is that he wants to die nobly for a cause, while the mark of the mature man is that he wants to live humbly for one.« (Quotation from *»The Catcher in the Rye«*, Penguin books, 1994, UK)

2.3.4 Refleksija

Prednosti, ki jih vidim v projektnem pristopu učenja pri obravnavi književnosti, sta večja motivacija dijakov in kakovostnejše znanje. Dijaki tak način dela in učenja sprejemajo, saj brez izjem izbrane knjige preberejo, radi se vključujejo v dejavnosti in radi sodelujejo v komuniciranju. Ponosni so tudi na svoje končne izdelke, kar razumem kot dejstvo, da čutijo koristi, ki jih tak način učenja prinaša.

Glede na to, da dijaki pridobivajo izkušnje zgoraj opisanega pristopa obravnave književnega dela skozi štiri leta in jih ciklično nadgrajujejo, predvidevam, da v procesu oblikujejo jasno vizijo o načinu dela, o učnih ciljih, nadgradijo znanje in razvijajo ustrezne zmožnosti. Deloma se uspeh takega načina dela kaže v izboljšanju ocen četrtošolcev, toda pomembneje je, da dijaki izgrajujejo znanje skozi izkustveno učenje, s procesnim pristopom, kar gotovo zagotavlja kakovostnejše in trajnejše znanje.

Do sedaj sem obravnave daljših književnih del izvajala po vzorcu, kot je prikazan v tem prispevku, torej s pomočjo vprašanj, ki dijake usmerjajo pri iskanju odgovorov, toda v prihodnje bom, na temelju že izdelane teoretične podlage in izkušenj, poskušala še kaj spremeniti oziroma nadgraditi. V nižjih letnikih bodo dijaki projekt izpeljali z večjim deležem samostojnega dela ter manj podpore učitelja, in sicer v skupinah, ki bodo med seboj tekmovale, katera bo uspešneje predstavila interpretacijo prebrane knjige. Pri obravnavi družbenih pojavov in problemov bi vključila več raziskovanja s strani dijakov in več medpredmetnih povezav.

2.3.5 Viri in literatura

1 *Cushing Weigle, S. (2002). Assessing Writing. UK: Cambridge University Press.*

2 *Eržen,V. et. al. (ur.) (2008). Učni načrt gimnazija, angleščina. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.*

3 *Fisher, D., Fry, N. (2007). Checking for Understanding. USA: ASCD.*

4 *Luoma, S. (2004). Assessing Speaking. UK: Cambridge University Press.*

5 *Read, J. (2000). Assessing Vocabulary. UK: Cambridge University Press.*

6 *Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

7 *Wiggins, G. (1993). Assessing Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass.*

8 *Wiggins, G. (1998). Educative Assessment. San Francisco: Jossey-Bass.*

Priloge

Priloga 1: Dijakov zapis odgovora na vprašanje o romanu »*Lola Rose*«

Priloga 2: Nabor dijakovih pridevnikov za glavne osebe romana »*Lola Rose*«

Priloga 3: Dijakov opis glavnih oseb z rabo pridevnikov za opis lastnosti glavnih oseb romana »*Lola Rose*«

Priloga 4: Dijakov zapis pisma z rabo sedanjega dovršnika na temo iz romana »*Lola Rose*«

Priloga 5a: Delovni list o vtisih o prebranem romanu »*The Catcher in the Rye*«

Priloga 5b: Izpolnjen delovni list o vtisih o prebranem romanu »*The Catcher in the Rye*«

Priloga 6: Dijakov zapis odgovora na vprašanje iz romana »*The Catcher in the Rye*«

Priloga 7: Dijakov zapis pisma v nalogi vživljanja dijaka v vlogo osebe iz romana »*The Catcher in the* Rye«

Priloga 8: Dijakov zapis primerjave dveh romanov »*The Catcher in the Rye*« in »*Čefurji raus*«

Priloga 1

Dijakov zapis odgovora na vprašanje o romanu *»Lola Rose«*

Mum lived constantly in a dream world.

When Jay was in prison, Victoria had an affair with a football player. She was convinced that he will (wanted) save her from Jay and then, they would live happily every after. While she was in seventh heaven, Lola stayed realistic about it. She was afraid that dad might found (find) out, but Victoria didn't care. It was all so easy for her.

When they came to London with the lottery money Victoria start (ed) spending (t) right away. Lola was the realistic one again. Although she loved the new jacket she was against spending the money on unimportant things. Victoria didn't listen to her and she even let Jake live on her expenses.

Lola never liked Jake very much. Victoria was sure they will (would) stay together forever. While Victoria was heaving fun with Jake, Lola took care of Kendall and she also worried about all the money that her mom was spending for (on) him. Again, it showed that Lola could be much more mature then her mom.

When Jake discovered the lump Lola wanted her mom to go to the doctors. It was Victoria who was immature again. She was sure it was nothing. When she finally went to the hospital and found out about the operation she was sure, that she will be home in one, or maybe two day the most (at the latest). She didn't make sure that kids will be fine (hadn't) while she was gone. She wasn't aware of the seriousness of the situation. If Lola wouldn't remember (of) Aunt Barbara, she and Kendall would stay hungry and without money. Lola turned out as more responsible one again.

Priloga 2

Nabor dijakovih pridevnikov za lastnosti glavnih oseb romana *»Lola Rose«*

LOLA ROSE	NIKKI	JAY
caring	loving	hard-hearted
devoted	affectionate	aggressive
calm	warm-hearted	unpleasant
strong-willed	nice	rude
bright	friendly	violent
shy	outgoing	bossy
courageous	easy-going	dominant
helpful	deceitful	selfish
mature	selfish	possessive
considerate	self-centered	moody
sympathetic	good-hearted	careless
generous	honest	irresponsible
good-hearted	open	vicious
reliable	frank	self-centered
intelligent	sincere	sincere
clever	irresponsible	strong-willed
responsible	carless	cruel
realistic	stubborn	forceful
optimistic	foolish	jealous
loving	naive	short-tempered
warm-hearted	thoughtless	passionate
kind	childish	
nice	fun-loving	
pleasant	lively	
well-mannered	sociable	
polite	talkative	
sensible	arrogant	
thoughtful	self-confident	
creative	communicative	
brave	immature	

Priloga 3

Dijakov opis lastnosti glavnih oseb romana *»Lola Rose«*

LOLA ROSE

Lola Rose was very **mature**. At first she was shy, but when she became Lola Rose, she became much more **confident**. She was very **responsible**. She took care of her younger brother. She was **clever** and in the hospital she made a story about her imaginary dad. She was **creative** and she had her own scrapbook. She was **kind**, **polite** and **nice** to people. She was also very **sensible** she knew that the men ~~are~~ were just using her mum. She was sympathetic and considerate. She was **realistic** and **optimistic**, because she believed that mum would get better. She was also very **brave** for her age, when she had to beg for food.

NIKKI

She was very **optimistic**; she thought that she was living in a fairytale**.** Mum was also too **childish** and **irresponsible**. Lola sometimes had to be even more grown up than her, and she had too much responsibilities. And mum made her worry too much, because Nicky asked for trouble. She was also very **friendly** to everyone and very **outgoing**. She was quite **frank** and usually she told what she was thinking. She was very **self – confident** about her looks. She was very **thoughtless**; she didn't ~~thought~~ think about results of her actions.

JAY

Father was **short-tempered** and he often lost his nerves. He wreaked anger on others. HW He was **violent** and he hit Nicky. He could also change his mood fast (He was **moody**). One moment he was sweet daddy, but the other one he was a totally different violent man. He was also very **imperious**. He forced his wife Nicky that she left her job - that was modeling and he didn't let her get another one. When Nicky talked to the other men he became **jealous** for no good reason. He was quite **possessive**. That characteristic also showed when he forced her quit modeling. He was also too **protective** when he had to defend what was his. When Kenny was in kindergarten and when he cried, Jay always didn't face the truth and lied to himself and to the others. He was also **irresponsible** as a dad. He wasn't a good father.

Priloga 4

Dijakov zapis pisma z rabo sedanjega dovršnika na temo iz romana *»Lola Rose«*

London, 17th September 2002

Dear mum,

since you had to stay in hospital, I have been busy taking care of Kenny. I've been very careful with the money you gave us. I've taken Kenny and myself out for a hamburger and we've been to school too. But I'm afraid I've spent it all now and I don't have enough to buy food. Because we've run out of food I've gone to our neighbours upstairs and begged for food. They were really nice and gave us some chips to eat and some milk. They were very curious about where you were but I didn't tell them anything. I think we won't be able to live like this so I'm planing to call aunt Barbara for help. I haven't done that yet but it's the first thing tomorrow. I hope she'll remember us and be able to bring some food.

But you needn't worry about anything. I've been taking good care of Kenny and I'm also well. We've been missing you very much and we wish you'll be back home soon and healthy.

We love you,

Lola

Priloga 5a

Delovni list o vtisih o prebranem romanu *»Tha Catcher in the Rye«*

SELF-ASSESSMENT OF PROJECT WORK

Name: _____ Class: _____ Date:_____

Project: _____

Please, rank yourself on your work and contributions to the group work. Circle the number that best describes your work.

5 = always 4 = almost always 3 = sometimes 2 = once or twice 1 = never

GROUP WORK

I completed my tasks on time.	5	4	3	2	1
I contributed ideas to the group.	5	4	3	2	1
I listened respectfully to the ideas of others.	5	4	3	2	1
I used other people's ideas in my work for the project.	5	4	3	2	1

INDIVIDUAL WORK

I completed my tasks on time.	5	4	3	2	1
I did my best in carrying out all the tasks.	5	4	3	2	1
I consulted the teacher before I submitted my papers.	5	4	3	2	1
I have learned a lot through my own work in the project.	5	4	3	2	1
I contributed a lot to the class work.	5	4	3	2	1

EVALUATION OF PROJECT WORK

Which activity was my favorite? _____

Which skills did I develop in this project?_____

What do I understand better about the book at the end of the project? _____

As a result of this project what can I **do** better now? _____

What skills can I apply to future literary projects or assignments?_____

Priloga 5b

Izpolnjen delovni list o vtisih o prebranem romanu *»The Catcher in the Rye«*

SELF-ASSESSMENT OF PROJECT WORK

Name: _____ Class: _____ Date: _____

Project: The Catcher in the Rye

Please, rank yourself on your work and contributions to the group work. Circle the number that best describes your work.
5 = always 4 = almost always 3 = sometimes 2 = once or twice 1 = never

GROUP WORK

I completed my tasks on time.	(5)	4	3	2	1
I contributed ideas to the group.	5	(4)	3	2	1
I listened respectfully to the ideas of others.	5	4	(3)	2	1
I used other people's ideas in my work for the project.	5	(4)	3	2	1

INDIVIDUAL WORK

I completed my tasks on time.	5	(4)	3	2	1
I did my best in carrying out all the tasks.	5	(4)	3	2	1
I consulted the teacher before I submitted my papers.	5	4	3	(2)	1
I have learned a lot through my own work in the project.	5	(4)	3	2	1
I contributed a lot to the class work.	5	4	(3)	2	1

EVALUATION OF PROJECT WORK

Which activity was my favorite? When I had to pretend to be Holden and others had to ask me questions about the book.

Which skills did I develop in this project? I learned how to write a proper literary essay and I learned how to search for information in the book faster and more effectively.

1

P. T. O.

What do I understand better about the book at the end of the project? _____

I am fully aware of what had happened to Holden after he finished his story - he went to a psychiatric institution in California. I now understand why Holden acted the way he acted, why he was so depressed.

As a result of this project what can I **do** better now?

I think I can work with a book, written in a foreign language, more easily.

What skills can I apply to future literary projects or assignments?_____

I can write compositions and essays and present my oppinions and ideas speaking in front of the class.

2

Priloga 6

Dijakov zapis odgovora na vprašanje iz romana *»The Catcher in the Rye«*

4. HOLDEN'S ATTITUTE TO SEX

Holden often talks about sex, although he said sex was something he didn't really understand because he never knew where he was. He kept making those sex rules for himself but he said that he broke them right away. In chapter nine he was looking out of his hotel window into other rooms, namely a distinguished looking guy prancing about in women's clothes and a couple squirting water or highballs into each other's mouths. Holden declares the hotel is full of pervents in general. He tells us that in his mind, he is probably the biggest sex maniac we had ever seen. On the other hand he tells us he is a virgin. He had few opportunities but always something happened or a girl told him to stop. Other boys, he says, just keep going, but he actually stops. But I think, he would never admit he is scared and shy and that he is not ready yet. For example, when he ~~excepted~~ accepted that girl, called Sunny, the elevator guy had offered him, he got very nervous eventhough he kept telling himself she was just a prostitute and that he could have some practise on her in case he would get married. But when Sunny showed up, he lied to her about some operation he had a day before and he just wanted to talk to her. Besides, it looks Holden sees sex as something you should not do with just someone you don't know well. In the book, there is a girl, first mentioned in the chapter 4, called Jane Gallagher. Holden liked very much and he tells us they met the summer before. Holden's roommate Stradlater had a date with her and when Stradlater mentioned her, Holden got very upset. He started asking questions about her and he told Stradlater every detail he knew

Priloga 7

Dijakov zapis pisma v nalogi vživljanja dijaka v vlogo osebe iz romana *»The Catcher in the Rye«*

Mr. Thurmer
headmaster of Pencey Prep.
16 Dawming street
10754 Agamtown

54 Blvd. of The Chapel
5680 New York
17. 12. 2009

Dear sir:

As I am informed, your student Holdem Caufield is on the verge of expulsion from the Pennsylvania Prepositional school of which you are the headmaster. As his former English teacher in one of the New York schools I would kindly ask you to reconsider your decision about Holdem's expulsion.

Like many other students Holdem too is going through a rough period of his life, that is teenage years, and has a lot of problems with finding himself in the world he has recently discovered and which has shattered his completely opposite expectations of it. Due to that he is unsure and insecure in all other areas of his life, even in school. Because he does not find any sense in the way of living he also lacks motivation in school.

As his former teacher I know he is highly capable of gaining good results in school, therefore I appeal to you to reconsider your decision about his expulsion and give him another chance.

Yours sincerely
Mr. Antolini.

Priloga 8

Dijakov zapis primerjave dveh romanov *»The Catcher in the Rye« in »Čefurji raus«*

COMPARISION OF ČEFURJI RAUS AND THE CATCHER IN THE RYE

Čefurji raus is a novel written by Goran Vojnović and is a story about a seventeen year old Marko Đorđić. He was born to mother Ranka and father Radovan, both immigrants from Bosnia. They live in a small flat in Ljubljana in a district, called Fužine, famous for its many immigrant families from former Yugoslavia. The place where a variety of different people (Albanians, Serbians, Bosnians and Slovenians) live on the same place. Most of the people there are poorly educated, perform heavy physical labor, children attend vocational schools and are poorly assimilated to the existing society. Parents are usually underpaid and live the life that does not satisfy them; they are unhappy. This is one of the reasons for so many dysfunctional, broken families.

But the biggest victims of such life (or system) are their children. Marko is a fine example of a boy in adolescence in all this confusion, concerning his identity ***FUZBAL KLUB***. This is, however, the problem of many teenagers all over the world, but in his case identification of himself is even more difficult. He is surrounded by two very different systems. The domestic one represents people closer to him (family, friends). The other is the society that he usually gets in a conflict with and those several conflicts (the police ...) have crusual effect on him. But the worst of all this is the fact that his family (mother, father) does not give him a full support he desperately needs. He finds himself all alone with difficult problems. This is similar to Holden Caulfield. Although they live in different environments and different times (Marko 50 years later) their stories have much in common.

Marko Đorđić is seventeen year old boy. He is an able student, but lacks motivation for school, work. He plays basketball in one of the best teams in Slovenia. His father allows him to ignore school, on the condition that he insists on playing basketball. Besides that, he is a promising player and extremely confident. One day, after the game of the finals, he scores the buzzerbeater the points that bring his team a victory. After the game his emotions lead him to a fight with an opposite team's players. On the next team practice he shows up with a cigarette in his mouth and the coach suspends him. The decision hurts Marko, but he doesn't make the things right with the coach. He walks away proud, even realizing he made a terrible decision and that he was wrong, but he does nothing to make up for it.

With friends Adi, Aco and Dejan, they, decide to get drunk in sake of ending Marko's basketball career. They perform vandalism on the bus, and a bus driver calls the police. Two of them get away, but Marko is arrested. He is taken to the police station, where he gets through the daily procedure. He gets beaten up. Father picks him up at the station few hours later, and he is clearly affected. Although he doesn't talk to a son about particular event, Marko recognizes his anger and disappointment.

In spite of the fact that he realizes his wrong doing, he obviously permits himself falling from one problem to another. His father does nothing about it, and that bothers him. He needs someone to talk; to receive support, to show him the way out of this situation, but there is nobody there. The father's silence kills him. He expects any kind of reaction to his acts, but he gets nothing. Parents ignore his situation.

The same happens with Holden. Comparing him to Marko, who honestly and clearly pleads the difficulty of the situation, Holden does somehow feel it and tries to avoid dealing with it. Of course neither Marko nor Holden deal with their problems. They both

ignore them, and both pity themselves and have a feeling of guilt. Holden ignores them, whereas Marko is in a way sorry for himself. Holden's desire to get support is shown in his desperate trying to have an intellectual discussion. In other words he is trying to find anybody capable of discussing his problems and give him support.

A few days later Marko even deepens his problems. He is a witness of a crime, his friend Aco commits. They attack the bus driver, and revenge him for calling the police. The bus driver is unconscious. This incident forces his father to react. Without any words he buys him a one way ticket to Bosnia. Apparently, he wants to prevent him from falling even deeper and maybe end in drugs or crime. However, his decision may appear a bit rash considered at first, it is maybe the most constructive. It certainly shows that his father is aware of how the environment in Slovenia affects young Marko. He concluded that insisting here, would only make things worse. Making that tough decision is, in my opinion, a brave thing to do. The decision, that not many parents are capable of making. But the writer leaves an open end. When he comes to Bosnia the story ends, which allows the reader to invent his own ending. It gives us the right to evaluate father's decision.

The story of the Holden Caulfield ends with an open end, too. The parents send him to the doctors' to deal with him. This end is even more open, because we never find out how his parents dealt with all that. All we know is that they moved the burden to someone else, in Holden's case to doctors. It does seem a bit more common and responsible compared to a one way ticket in Marko's case, but nevertheless it is not much different. They both didn't pay enough attention to their children. They both gave up.

WHAT DO MARKO AND HOLDEN HAVE IN COMMON:

They:

1. both have a lack of responsibility to their duties and own actions,
2. want to experience things of adulthood,
3. when they cause problems, they don't make up for them, they get disapprovals of their acts from grown ups, but they alienate themselves from them,
4. both experience loneliness and depression,
5. make judgments about other people, are good observers,
6. they have no vision or goals for their future life,
7. are not interested in anything, lose motivation,
8. both seem to appreciate people with similar personal qualities. Holden: the nuns, Marko: old lady in an elevator,
9. they both criticize adults (PHONY),
10. appreciate and understand children.

2.4 Književno delo kot podlaga za medpredmetno povezavo

Tanja Kovač Flisar, Gimnazija Bežigrad

2.4.1 Uvod

Pri pouku angleškega jezika sem v tretjem letniku načrtovala obravnavo književnega dela *Skrivnostni primer ali Kdo je ubil psa* avtorja Marka Haddona, ki je tudi del obveznega branja za maturo iz angleščine. Ugotovila sem, da mi moje znanje ne bo zadostovalo za kompleksno in kakovostno obravnavo principov in vrednot s področja psihologije, matematike in filozofije, predstavljenih v tem literarnem delu. Ker književno delo vsebuje izhodišča za medpredmetne povezave, sem k sodelovanju povabila profesorje matematike, psihologije in filozofije. Profesorja matematike in psihologije sta takoj pokazala pripravljenost za skupno obravnavo, ki bi dijakom dala možnost pridobljeno znanje uporabiti na višji taksonomski ravni, to je pri analizi, presojanju in razumevanju. Šele psihološki vidik percepcije in ravnanja glavne pripovedne osebe (avtista), razumevanje uporabe zapletenih matematičnih operacij ter filozofska obravnava realnega in abstraktnega v romanu *Skrivnostni primer ali Kdo je umoril psa* dijakom odpre možnost globlje analize in interpretacije. Prepletanje naravoslovnih in družboslovnih ved se za dijake in profesorje pokaže kot prednost, ki jim ponudi več kot le klasično poučevanje angleške književnosti

V svetu, kjer se od vsakega posameznika pričakuje obvladovanje socialnih veščin, se na avtizem prepogosto gleda kot na nekaj neznanega in nerazumljivega. Ljudje z avtizmom pravijo, da je svet za njih velika »zmeda ljudi, krajev in dogodkov«, ki so za njih nesmiselni in jim povzročajo veliko tesnobnost. Sprejeli smo povabilo v svet drugačnih pravil. Avantura matematičnih kombinacij in osebe s posebnimi potrebami so nam pomagali razumeti svet čudovite in logične osebe. Z različnim pristopom smo uspeli dokazati povezavo med protagonistom in glavnimi značilnostmi visoko funkcionalnega avtizma.

Cilj medpredmetne povezave oz. interdisciplinarnega pouka vsebuje zavestno, simultano povezovanje več predmetov z namenom pokazati njihovo medsebojno povezanost pri obravnavi skupne teme. Njene temeljne značilnosti sovpadajo s sodobnimi pojmovanji znanja in učenja ter z najučinkovitejšimi didaktičnimi pristopi k učenju in poučevanju. Osredotočen je na dijaka, spodbuja njegovo aktivno vlogo v učnem procesu, omogoča doseganje višjih taksonomskih znanj, predvsem razvijanje kritičnega mišljenja ter vodi k večdisciplinarnem pristopu reševanja problemov.

Prednosti holističnega poučevanja so vidne predvsem v izboljšanju splošnih znanj in razumevanju različnih tem, saj večperspektivno vedenje vodi k večji integralni bazi znanja. Dijaki lahko tako problem vidijo tudi z drugačnega vidika, kar jih spodbuja k zaznavanju novih medosebnih odnosov. Jezik v tem procesu postane orodje za pridobivanje in razumevanje novih konceptov, poudarek pa je na procesu, vsebini in znanju.

2.4.2 Načrtovanje učnega procesa

Z namenom uskladitve angleščine, matematike, psihologije in filozofije smo imeli profesorji čas za ideje in pripravo, medtem ko so dijaki prebrali roman, napisali dogajalno premico ter zapisali prve vtise, mnenja in vprašanja. Pri tem so jim bila v pomoč kratka navodila za branje romana (učni list 1). Največji problem se je pojavil pri uskladitvi urnikov vseh predstavitev, vendar smo s pomočjo sposobnosti prilagoditve sodelujočih učiteljev prišli do rešitve. Nosilni predmet je angleščina, saj po predstavitvenih urah ostalih treh predmetov sledi več časa, namenjenega kritičnemu in analitičnemu pristopu dijakov, ki se posvetijo skupinskim in individualnim nalogam pri angleškem jeziku. Ključna kompetenca sporazumevanja v maternem jeziku se tako lahko uporabi pri sporazumevanju v tujem jeziku.

Dijake seznanimo s ciljem medpredmetnega poučevanja, ki je razvijanje in uporaba višjih taksonomskih miselnih procesov pri razumevanju in interpretaciji književnega dela. Dijaki so predhodno seznanjeni z zaporedjem vključevanja posameznih predmetov.

2.4.3 Opis učnega procesa

Psihologija: Dijaki dobijo informacije o izvoru besede avtizem, avtorjih in začetkih raziskav, vzrokih za nastanek avtizma. Na podlagi primerov se seznanijo z zaznavanjem in mišljenjem ljudi z Aspergerjevim sindromom in visokofunkcionalnim avtizmom. Profesorica psihologije jim razloži, kako se učijo in kako deluje spomin ljudi z avtizmom, klinično diagnostiko in terapijo. Na temelju celostne razlage avtizma dijaki hitreje najdejo povezavo z razmišljanjem in dejanji glavne pripovedne osebe v romanu *Skrivnostni primer ali Kdo je umoril psa*.

Filozofija: Dijake spodbudimo k razmišljanju o odnosu glavne pripovedne osebe do boga, vesolja, življenja in matematike. Le-ta ima pri spopadanju z vsakodnevnim življenjem več težav kot večina ljudi, saj svet okoli sebe zaznava na poseben, drugačen način. Dijake seznanimo z gordijskim vozlom laži, racionalizacij in čustev, ki se porajajo iz situacij.

Matematika: Razlaga matematičnih kombinacij v knjigi zaradi raznovrstnosti primerov za dijake predstavlja velik izziv. Seznanijo se z jezikom stroke in primeri matematičnih savantov. Glavni pripovedni lik v knjigi ponuja mnogo možnosti za kompleksne in manj zahtevne matematične analize.

Angleščina: Pri pouku si dijaki ogledajo film *Snow Cake* (2006). Na osnovi kratke analize filma (učni list 7) in uporabe medpredmetnih znanj se dijakom omogoči in olajša kritično razmišljanje o primerjavi »avtističnega« sveta z »našim« svetom ter analiza edinstvenosti značaja glavne pripovedne osebe. Dijake spodbudimo k razmišljanju o medosebnih odnosih, osebnostni rasti glavnih pripovednih oseb, iskanju osrednje ideje resnice in dramske ironije.

Dijaki pri vseh aktivnostih razvijajo in uporabljajo svoje spoznavne zmožnosti na višjih taksonomskih ravneh, to je analize, sinteze, presojanja in vrednotenja. Prav tako razvijajo medosebno, medkulturno, družbeno in državljansko kompetenco, ko/saj spoznavajo svoje občutke in čustva, pokažejo zanimanje za druge in spoštovanje do drugih ter **skušajo razumeti vzroke za** stereotipe in predsodke in se jim skušajo izogibati .

2.4.3.1 Izpeljava učnega procesa

Psihologija

Pri dijakih izhajamo iz njihovega splošnega predznanja o avtizmu. V ta namen individualno izpolnijo kratko anketo (učni list 2) s ciljem kasnejše primerjave predhodnega in nadgrajenega znanja o tej tematiki.

Sledi predstavitev profesorja psihologije o značilnostih avtizma, razlaga temeljnih pojmov. Frontalnemu delu pouka sledi nadgradnja z iskanjem razlik in podobnosti pri zaznavanju, mišljenju, motivaciji, čustvovanju in obnašanju glavne pripovednega lika. Dijaki to dejavnost opravijo v skupinah, pri čemer se naslanjajo na besedilo in na novo pridobljeno znanje o tej razvojni motnji, ki je večina prej ni poznala. Aktivnost od dijakov zahteva kritično vrednotenje in argumentiranje svojih stališč in mnenj, strinjanj in nestrinjanj, ki jih morajo predstaviti v skupini in jih povzeti za poročanje ostalim skupinam. V pomoč si dijaki ogledajo videoposnetke savantov, ki na različne načine izražajo svoje osupljive sposobnosti.

Pridobljeno znanje o avtizmu dijaki v skupini preverijo s pomočjo učnega lista (priloga 3). Pri tej aktivnosti razvijajo kakovostno medosebno komunikacijo in sposobnost dela v skupini. Povratno informacijo poda profesorica psihologije.

Matematika

Glavni pripovedni lik, ki ima odlično razvito logično mišljenje, dogajanje okoli sebe zaznava tako, da podatke, razvršča in spravlja v vzorce in zemljevide. V knjigi se matematični vložki pojavljajo spontano in nevsiljivo, kar posameznika ne odvrne od branja, čeprav so mu predstavljene matematične kombinacije lahko tuje. Izbor primerov za ponazoritev pri pouku matematike je delno povezan z učnim načrtom za 3. letnik, vendar so bili nekateri matematični problemi dijakom predstavljeni prvič.

Praštevila, glavni števniki, cela števila in razlika med angleško in ameriško interpretacijo števila »billion« dijake uvedejo v jezik stroke. Sledijo predstavitev in komentar primerov matematičnih genijev ter analiza izbranih primerov iz knjige. Praštevila, vojščaki in problemi Montyja Halla pri dijakih vzbudijo zanimanje zaradi njihove privlačnosti in življenjske uporabe ter matematičnega vidika reševanja problemov. Dijaki dobijo delovni list, ki je v prvem delu namenjen vsem, v drugem pa le boljšim ‘matematikom’ (učni list 4).

Filozofija

Filozofski zorni kot je v romanu navzoč na dveh ravneh. Dijaki najprej ugotavljajo in spoznavajo konkretna mesta, kjer se pojavijo filozofski problemi, kot je npr. obstoj boga. Bistven je odnos med življenjem in logiko, ki jo je treba razumeti kot niz pravil, po katerih se ravnamo, kot preprosta navodila, ki nam kažejo pot skozi življenje. Izkaže pa se, spet in spet, da življenja ne moremo izvesti po sistemu pravil. Glavni pripovedni lik, Christopher je prepričan, da nas človeški občutki vodijo v zmoto in da je logika zanesljivejši način za iskanje pravilnih odločitev. Njegovo trditev primerjamo z Descartesovimi idejami in tako pokažemo, da glavni pripovedni lik in Descartes razmišljata podobno.

Dijaki nato v dialogu s pomočjo odprtih vprašanj, ki spodbujajo kompleksnejšo rabo jezika in izražanje ter osnove za oblikovanje stališč in mnenj, obravnavajo drugo raven filozofije v knjigi. Ta zadeva položaj junaka v svetu, ki je radoveden in mu ni nič samoumevno. Vse mu je delno tuje in vse poskuša razložiti. To pa je tudi izhodišče filozofa: vir filozofije je čudenje in sokratsko vodilo je bilo: spoznaj samega sebe in neraziskanega življenja ni vredno živeti. Glavni pripovedni lik literarnega dela, ki nenehno raziskuje, oblikuje definicije pojavov, ki so nam samoumevni in jih ne skušamo opredeljevati, sčasoma spozna, da ne gre za psa, temveč za njegovo domnevno umrlo mamo in za njegovega očeta. Bistvo problema je torej njegovo življenje in njegova družina in ko se tega zave, se zlomi in njegov zlom radikalno spremeni vse okrog njega. Takrat prisili starša, da premislita, kakšno življenje si pravzaprav želita.

Dijaki se lahko odzivajo v materinščini, ki jo uporabljajo pri jezikovno in miselno zahtevnejši dejavnosti. S pomočjo profesorja filozofije v dialogu, v katerem je poudarek na veščini analize argumentov, dijaki razvijajo in uporabljajo svoje spoznavne zmožnosti višje ravni ter kritično razmišljajo o etičnih vprašanjih.

Angleščina

Cilj učinkovitega sporazumevanja v angleščini je, da dijaki pokažejo, kaj so se v procesu medpredmetnih učnih ur naučili in kako so zmožni pridobljeno znanje uporabljati v procesu sprejemanja, posredovanja in tvorjenja besedil v tujem jeziku. V ta namen jim ponudimo izbor sporazumevalnih dejavnosti in tematskih področij (učni list 5). Z izbirnostjo nalog jim omogočimo uvid v smiselnost učenja novih vsebin, preverimo razumevanje novih pojmov in medpredmetno povezovanje znanja. Z aktivnim učenjem dijaki v obliki dialoga s samim seboj razložijo in napišejo, kaj mislijo o temi ali problemu. Pisanje polemičnih besedil jim prek daljših besedil omogoči pisanje argumentov. Z izbranimi dejavnostmi dijaki izgrajujejo pojmovne predstave, razvijajo ustvarjalno in kritično mišljenje ter reflektirajo svoje znanje.

Dijakom ponudimo nabor nalog za skupinsko delo, kateremu sledi predstavitev zaključkov.

Izvedba šolske debate zahteva interdisciplinarno povezovanje, ki jih vodi k uporabi pridobljenega znanja. Razvija kritično mišljenje in dijake uči učinkovite tehnike argumentiranja. Trditve, ki se navezujejo na izbrano književno delo, učitelj pripravi vnaprej ali oblikuje skupaj z dijaki. Veščine, ki jih potrebujejo za izvedbo zajemajo taksonomsko višje ravni, kot so zbiranje, selekcioniranje in analiza informacij.

2.4.3.2 Dejavnosti dijakov

V procesu medpredmetnih učnih ur je dijak ves čas dejaven, saj posluša, bere, opazuje, govori, piše samostojno, v dvojicah ali v skupini. Aktivnosti zajemajo delo z besedili, debato, igranje vlog, reševanje problemov in sodelovalno učenje, ki spodbuja kritično mišljenje, saj dijaki iščejo informacije iz raznovrstnih virov, ki jih nato ovrednotijo in uporabijo v sporazumevalnih dejavnostih.

2.4.4 Učni listi

Učni list 1

When studying a novel you should pay attention to the following:

1. It is best if you first read through the novel quickly in order to gain the overall impression. This will also give you the opportunity to see how different aspects in the story fit together when you study the novel in depth. Subsequent reading will give you the opportunity to examine the ways in which the characters emerge and get used to the style and language.
2. Do some research and find out more about the author and what was going on when the novel was written.
3. Keep a separate journal for your work on the text and divide the notebook into separate parts for the important aspects of the novel. Write out the setting, the narrator, the characters, themes, language, style as well as ideas you found effective. Underline also the important quotes and page references.

Učni list 2

Thinking skills: Generalizing

Think about the autistic behaviour shown by Christopher in The Curious Incident of the Dog in the Night-time and complete the activities below.

When you hear the word *autism* you think of _____
_____
_____
_____

Complete this sentence using the characteristic of Christopher's character and behaviour. A person with *autism*

_____
_____
_____

List all the *unusual* acts Christopher does: _____
_____
_____
_____

Now use your notes to help organize your paragraphs on a separate sheet of paper. Begin with your knowledge of autism, explain why Christopher is an autistic person and then give some examples from the book.

Učni list 3

Medpredmetno povezovanje Angleščina - Psihologija

DL1 Lista simptomov , ki jih opažamo pri osebah z avtizmom

(Preberi in primerjaj s simptomi opaženimi pri Cristopherju!)

DL2 Razmisli in odgovori! Uporabi svoje znanje psihologije.

1. Katere simptome iz tabele s kriteriji najdeš pri Cristopherju?

2. Kateri simptomi so specifični zanj? Utemelji z odlomkom iz knjige .

3. Kaj povzroči avtizem?

4. Kaj je zelo pomembno pri odkrivanju avtizma?

5. Kakšen pristop je najbolj ustrezen pri pomoč i osebam z avtizmom? Kateri strokovnjaki naj bi pri tem sodelovali?

6. Kakšno pomoč potrebujejo starši?

7. Ali naj za otroka z avtizmom skrbijo starši ali institucije (zavodi) ? Utemelji svoj odgovor!

8. Kakšne perspektive imajo ljudje z avtizmom? Kakšen je nasploh odnos do oseb s posebnimi potrebami?

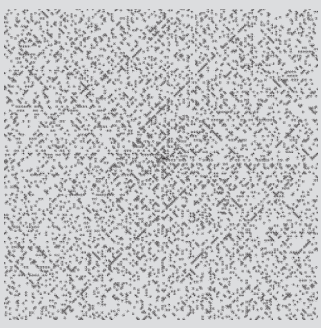
Učni list 4

PRIME NUMBERS

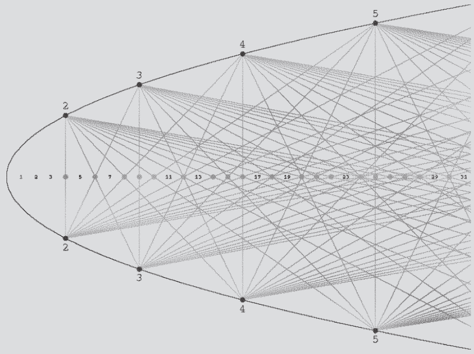
WORKING IN GROUPS

Answer the following questions using the internet and your previous knowledge. I suggest to use Win Funktion program (Primzahltabele) and the web page: http://primes.utm.edu/largest.html

1. What is a prime number? .....
2. When was it proven that there were infinitely many primes? .....
3. Write down the Euclid´s proof of the infinitude of primes. .....
4. Who made a sieve to find all very small primes? .....
5. Which primes are Marsenne primes? .....
6. What do you know about Marsenne? .....
7. How many digits had the largest prime, found in the year you entered the primary school? .....
8. How many digits had the largest prime found three years ago, when you entered your current school? .....
9. How »big« is the largest prime known now? .....
10. What does Lucas-Lehmer Test say? .....
    .....
11. Test with the Lucas-Lehmer Test, if $M_7 = 2^7 - 1$ and M_{11} are prime numbers or not.
12. If you randomly select a number nearby some large number n, what is the chance of it being prime? (The Prime number theorem answers this question.) .....
13. The last chapter in the book The Curious Incident by Mark Haddon is the 233rd. How many chapters has the book got? .....
14. Christopher knows every prime number up to 7507. How many prime numbers are there? .....
15. Maybe there are some patterns in the set of the prime numbers. In the picture below is Ulam spiral. Find some information about it on the internet.



16. The other example of the visualization of prime numbers is a visual sieve for prime numbers. In the picture is a graph of the function $x = y^2$. We connect the points with the integer ordinates (larger than 1) on the graph. The numbers on the x-axis which are not crossed out, are prime numbers (and the number 1). Prove this by using the web page *http://logic.pdmi.ras.ru/%7Eyumat/Journal/Sieve/Sieve.html.*



```
#1:   Lucas-Lehmer Test: Is M7=2^7-1 the prime number or not?

      s(k) :=
        If k = 0
#2:        4
           s(k - 1)^2 - 2

                 7
#3:   MOD(s(5), 2  - 1)

#4:                                                         0

#5:   2^7-1 is a prime

#6:   Lucas-Lehmer Test: Is M7=2^11-1 the prime number or not?

                 11
#7:   MOD(s(9), 2   - 1)

#8:                                                      1736

#9:   2^11-1 is not a prime
```

```
      s(k) :=
        If k = 0
#1:        4
           s(k - 1)^2 - 2

#2:   TABLE(s(k), k, 1, 7)

          ┌ 1   14
          │ 2   194
          │ 3   37634
#3:       │ 4   1416317954
          │ 5   2005956546822746114
          │ 6   4023861667741036022825635656102100994
          └ 7   16191462721115671781777559070120513664958590125499158514329308740975788034

       2005956546822746114
       ───────────────────
#4:          7
            2  - 1

#5:                  15794933439549182
```

Učni list 5

Naslednje tri naloge dijakom omogočijo izmenjavo mnenj v skupini z namenom uporabe znanj in lastnega razmišljanja.

1. **AUTISTIC PERSONS/SAVANTS VERSUS NON-AUTISTIC WORLD**

   We want to think we're different from disabled people to protect our normality, but Christopher's plight is universal because all love order, pattern, ritual. It gives comfort, but we don't notice unless someone breaks the rules. (Sunday Times, 1 February 2004)

   In what way are Christopher's viewpoints, attitude and behaviour the same as some of our own?

   How is he more like than unlike us?

   What do you learn about yourself and your world when you compare yourself with Christopher?

   What does Christopher see in the world around him and which information does he omit?

2. **THE UNIQUENESS OF CHRISTOPHER'S CHARACTER**

   I find people confusing. This is for two main reasons. The first reason is that people do a lot of talking without using any words … The second main reason is that people often talk using metaphors.

   Discuss Christopher's likes and dislikes, reaction to strangers and new places, interpretation of laziness, superstition and safety and fear.

3. **RELATIONSHIPS AMONG CHARACTERS**

   How do others respond to Christopher?

   Does he have a favourite person?

   Does he treat all the persons the same throughout the book?

   What occupies the central part in his life?

   How does his aversion to being touched play an important role in the relationship towards his parents?

4. **TOPICS FOR THE DEBATE**

   Choose one statement and decide if you agree or disagree with it. You will be expected to express your opinion in a school debate and provide evidence to support your opinion and convince the opposition group.

   Christopher's father has done a good job with taking care of Christopher.

   Children with autism cannot succeed in today's world.

   Diversity does not bring us together but tears us apart.

   The gap between Christopher and his parents remains immense and mysterious.

5. CHANGING THE BOOK

You are given a variety of tasks in order to express your personal response to the novel. Choose at least three of the given tasks:

Write a new title and make your own cover page.

Write and draw the plot in form of a comics.

Write an alternative ending.

Write a poem about one of the characters, theme or event.

Write a review of the book.

6. ESSAY TOPICS

Choose one title and write an essay of approximately 220–240 words:

Discuss Christopher's trip to London.

What does Christopher help us to discover about ourselves?

Discuss the quote Christopher likes: *The world is full of obvious things which nobody by chance ever observes.*

Although traumatic, Christopher's challenges help him break out of his mental prison. Discuss.

Do you agree that although the novel seems to be a portrait of despair it delivers the message of hope?

2.4.5 Izdelki dijakov

Dijaki so lahko izbirali med nalogami glede na njihov interes, sposobnosti in osebne cilje. Končni izdelki so bili zastavljeni pri angleškem jeziku, vendar so naloge zajemale povezovanje znanja, pridobljenega pri vseh obravnavanih predmetih. Na ta način so dijaki lahko izrazili na novo pridobljeno znanje, ga povezali s svojimi izkušnjami in kritično razmislili o odnosu do drugačnih ljudi. V njihovih izdelkih in razmišljanjih je bilo jasno zaznati, da se zavedajo, da se od soljudi z avtizmom lahko marsikaj naučimo in ne samo, da jih sprejmemo kot enakopravne člane naše širše skupnosti.

2.4.6 Sklep

V procesu medpredmetnega poučevanja učitelj ni več le posredovalec znanja, ampak dijake spodbuja in vodi. Dijaki uporabijo usvojeno znanje v novih okoliščinah in oblikujejo novo besedilo v tujem jeziku. Pomembno je učno okolje, v katerem poteka medpredmetna povezava. Učenje poteka v obliki sodelovalnega dela, izmenjave znanj in izkušenj ter skupne gradnje novega znanja. Vse to zahteva drugačno vlogo učitelja, ki dijake vodi k razumevanju besedila iz več zornih kotov in k pri-

dobivanju izkušenj in novih spoznanj, ki morda nasprotujejo njihovim prvotnim hipotezam dijakov. Dijake spodbuja k razpravi in jim omogoča pogoje, npr. čas za razmislek in refleksijo, ki spodbuja njihov socialni, emocionalni in kognitivni razvoj.

2.4.7 Viri in literatura

1 *Adam. A. (2007). Epistemološki problem v knjigi Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa. Otrok in knjiga. Letnik 34. št. 68.*

2 *Avtizem. Dostopno: http://www.avtizem.org/o_avtizmu.html (januar 2010).*

3 *Avtizem definicije. Dostopno: http://access.autistics.org/resources/glossary/main.html (januar 2010).*

4 *Conway Soldiers. Dostopno: http://perso.wanadoo.fr/jea-paul.davalan/jeux/solitaries/sol/sol2-en.html (januar 2010).*

5 *Croft, S. in Cross, H. (2003). English for the IB Diploma. Oxford University Press.*

6 *Eržen, V. (idr.) (2008). Učni načrt – gimnazija. Angleščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.*

7 *Hall, P. (1983). Literature Copper, Maximilian Publishing Company.*

8 *Madsen, A. L., Durand Wood, S., Connors, I. M. (1991). Beginnings in Literature, America reads. Scott, Foresman and Company.*

9 *McRoberts, R. (2005). The Curious Incident of the Dog in the Night-time. Cambridge University Press.*

10 *Milačić, I. (2006). Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem.*

11 *Shreeve, J. (2005). Beyond the Brain. In: National Geographic (March 2005). Dostopno na naslovu: http://ngm.nationalgeographic.com/ngm/0503/feature1/online-extra.html (citirano 15 . 2. 2010).*

12 *Simulacija problema Monty Halla. Dostopno: http://www.grand-illusions.com/simulator/montysim.htm (januar 2010).*

13 *The boy with the incredible brain. Dostopno: http://www.youtube.com/watch?v=8Vs6R5YZQ3c (januar 2010).*

14 *The Human iPod. Dostopno: http://www.youtube.com/watch?v=7nIcPTm0dmo&feature=related*

15 *Woods, C. (1992). Abnormal Psychology (4. izd.).Worth Publishers.*

Priloge

Priloga 1: The Curious Incident of the Dog in the Night-time (primer naloge)

Priloga 2: Christhopherjev izlet v London (pisni sestavek)

Priloga 1

The Curious Incident of the Dog in the Night-time (primer naloge)

Dijakinja je nalogo razdelila na pet delov, skupni seštevek posameznih nalog pa je prinesel vsoto 100 %. (Izdelki, ki so nastali v procesu učenja, vsebujejo jezikovne napake; namen je predstaviti razmišljanja, izražena v angleščini.)

THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME

MARK HADDON

Part 1 (20%)

REVIEW

Christopher Boone is a 15-year old autistic savant who lives in Swindon, England. He hates being touched, cannot tell lies, or understand metaphors or jokes. He is a whiz at math and enjoys puzzles. Removed from his feelings, Christopher can only respond with logic, or with the anger which sometimes overwhelms him as result of fear or frustration. Christopher lives alone with his father after his mother died from a heart attack two years ago. He never got to visit her at the hospital, but this doesn't bother him since he doesn't like strange places or people he doesn't know. If people touch him, he will hit them. If his senses become overloaded or his brain too confused, he will curl up in a ball and groan loudly, perhaps for hours at a time. Becoming angry with him just makes it worse. He hates the colors yellow and brown. His world needs order and precision. He will do math problems in his head for hours just to pass the time or distract him from an unpleasant situation. Christopher's carefully constructed world suddenly falls apart when he finds his neighbor's dog, Wellington, impaled on a garden fork, and he is initially blamed for the killing.

As he begins his investigation into Wellington's death, he assures us that everything he will tell us is true. Christopher decides that he will track down the real killer and turns to his favorite fictional character, the impeccably logical Sherlock Holmes for inspiration. But the investigation leads him down some unexpected paths and ultimately brings him face to face with the dissolution of his parents' marriage. Because Christopher understands even less of the world than most 15-year olds, the result is that seeing the effects of emotions, lies, and intrigue of the adult world through his eyes lets them hit even more powerfully. Since he sees all this in his non-judgmental perspective and only how they affect the careful order in his world, the flaws of the adults are heightened by their disregard for the effect they have on Christopher while also being tempered by the fact that his autism has placed incredible stresses on all

their lives.
As Christopher investigates Wellington's death, he makes some remarkably brave decisions and when he eventually faces his fears and moves beyond his immediate neighborhood, the magnitude of his challenge and the joy in his achievement are overwhelming.

Part 2 (20%)

Write a poem about one of the characters in the book

A poem about Christopher

Christopher barely knew his mother,
A problem caused mostly by his father,
He told his son, that his mother was dead
Because he couldn't deal with the fact that she left.

When Christopher found out about his father's betrail
He took a different trail,
He went to live with dear old mum,
which made an inconvenience to some.

The father-son relationship is finally restored
When Christopher finds his father trustworthy, but a jut a rather bored.
The story of our broken family
Ends quite happily.

Part 3 (20%)

Change the title and make your own cover page for the book, explain your decision.

Christopher Boone and a mystery of neigbours dog

I changed the title because Christophers favourites hero is Sherlock Holmes. All of Sherlock Holmes stories are entiteld in the way- Sherlock Holmes and the Adventure of the Speckled Band.

Part 4 (20%)

Write an alternative ending

When Christophers father came in London to pick up his son, his ex-wife and him sat down and started thinking about what to do with Christopher. At last they decided to live together again like a family. Christophers mum left Mr Shepard and moved to her previous home and so helped her son to improve his relationship with his father. They made a decision and bought a dog knowing it would help Christopher with his condition. In time Christophers and ime očeta!! Got better. Christophers partents forgot all the problems they had had before divorce and start a new relationship. However, they grew up.

Part 5 (20%)

Write down why you would recommend the book to your schoolmates

I really fancy the book a lot. I think all the awards and recommendations are entirely justified. In my opinion the idea is very original. Mark Haddon was the first novelist who has written a book from the view of an autistic boy. Although the story is very simple and uncomplicated it makes a reader think about some main moral questions about life and people. The book shows us how adults can act even more childish than their children. The Curious incident is a detective and mystery novel, comedy and tragedy, a story about family and love. It is convincing and original. Even though it is written in a simple language through the eyes of a 15-year old boy, it includes an important message. I would recommend it to teenagers and adults also. The book is funny as well as sad. I think everyone will be impressed and will start to think about their life from another point of view.

Priloga 2

Christopherjev izlet v London (pisni sestavek)

Discuss Christopher's trip to London

Christopher's trip to London seemed the only logical thing to do, if he wanted to escape from his father. Elimination of all other possibilities left him the option to go and live with his mother. All by himself, he faced lots of problems and showed a great amount of courage.

Christopher did well in planning his journey. He took his father's credit card, Toby - his rat, and he packed some food and clean clothes in his backpack. He asked a stranger about the Swindon train station and his independent trip could begin.

The train station was too noisy and crowded for him, but with help of the police officer he got money from the cash machine and bought the ticket. Soon after, he had to escape from the same policemen, because he wanted to take him back to his father. In this situation, he had to decide whether to trust the policemen as he usually did, or to put his intention into practice and escape to London

Later, when he hid on the train to get rid of the policeman, he reached his goal - he was in London. The train station was even louder, noisier and more crowded as in Swindon. Because he always observed details, the crowd was too much for him. He imagined he's in a computer game so that things were easier. It took hours for him, to get to the subway, and meanwhile he had a lot of contact with strangers. When Toby escaped he also nearly got killed. After he bought the book with maps, he finally reached his mother's appartment.

Despite all the difficulties, Christopher was successful in his attempt. Even with his special needs and different view of the world, he faced normal life with courage.

AGATHA RUIZ DE LA PRADA

2.5 Medpredmetna povezava angleščine s filozofijo

Bernarda Leva, Šolski center Rogaška Slatina

2.5.1 Uvod

Na Šolskem centru Rogaška Slatina smo se ob dnevu odprtih vrat, ki poteka vsako leto decembra, odločili izpeljati šolski projekt, v katerega smo želeli vključiti vse dijake šole. Po temeljitem razmisleku o tem, kaj bi dijake danes pritegnilo k sodelovanju, smo prišli do skupnega zaključka, naj se predlagana tema dotika predvsem dijakov samih, njihovega življenja in načina razmišljanja in naj jih spodbudi k aktivnemu sodelovanju. Želeli smo zasnovati in izpeljati projekt, v katerega bi bili vključeni prav vsi dijaki našega šolskega centra, in k delu pritegniti vse učitelje. Krovna tema naj bi se navezovala na vse ali vsaj večino predmetov, ki jih poučujemo na naši šoli. Po nekaj predlogih smo se enotno odločili za široko tematsko področje »*Kako lahko prispevam k boljšemu svetu?*«. Ključne misli, ki so nam služile kot vodilo na poti snovanja, so bile: *»Vem. Razmišljam o tem, ker sem vpet v problem. Hočem spremeniti sebe, da bom lahko spremenil svet.«*

Naša želja je bila, da dijaki ugotavljajo, odkrivajo, raziskujejo probleme sveta, v katerem živijo, da se začnejo zavedati možnosti lastnega vpliva in prispevka k reševanju problemov, da razvijajo občutek soodgovornosti do sebe in sveta, v katerem živijo, da spreminjajo vrednostni sistem, navade, obnašanje, način ravnanja in da posledično s svojim ozaveščenim delovanjem spreminjajo svet na bolje. Pričakovani skupni rezultat je bil, da dijaki aktivno (vsebinsko in organizacijsko) sodelujejo pri pripravi in izvedbi dneva odprtih vrat na šoli in da v okviru delavnice, v katero so se vključili, osnovnošolcem in drugim obiskovalcem pokažejo, katere probleme so raziskovali, kako so se jih lotili, kaj so pri tem ugotovili in kako lahko s tem pripomorejo k spremembam v družbi. Skupni povezovalni elementi naj bi bili vsebinska in procesna znanja ter didaktične metode in postopki (npr. aktivno učenje, projektni pristop).

2.5.2 Načrtovanje

Izpostavili smo dva vidika, s katerima smo se lotili krovne teme (kako prispevati k boljšemu svetu), in sicer odnos do sebe in drugih ter odnos do rastlin, živali in okolja. V okviru obeh naj bi učitelji – nosilci delavnic našli podtemo za delo z dijaki, zadevo naj bi osvetlili iz svojega zornega kota oziroma v skladu s predmetom, ki ga poučujemo, ali s stvarmi, ki jih obvladamo. Vsak vidik je odprl mnogo vprašanj in odkril pogled na veliko perečih problemov. Porajala so se nam vprašanja o tem, kako dijake motivirati, da bi aktivno pristopili k problemu, o njem razmišljali in iskali globlji smisel učenja določenega predmeta, ob tem pa tudi uresničevali cilje pouka tega predmeta. Učitelji smo razmišljali o raznovrstnih podtemah (ki bi zanimale dijake in med katerimi bi vsak zagotovo našel primerno področje zase), npr. o kulturni debati, samopodobi, odnosih med ljudmi nekoč in danes, političnem

sistemu, odnosih med družbenimi razredi, zdravem načinu življenja, odnosu do lastnega telesa, drugačnosti, strpnosti, beguncih, priseljencih, alternativnih virih energije, recikliranju, eksperimentiranju z živalmi, genskem inženiringu, genetiki in svobodnem odločanju, ogroženih živalskih vrstah, varčevanju, investicijah itn. Za krovno obliko dela smo izbrali delavnice in si zamislili, da bi le-te potekale dva zaporedna dneva, vsakič po dve uri, namenjene pa bi bile dvema različnima skupinama dijakov (dve skupini dijakov na dan). Tretji dan, ki bi bil hkrati dan odprtih vrat, bi bil namenjen širši predstavitvi delavnic na šoli.

Angleščina je predmet, ki nudi širino pri izbiranju tem, zato sem se skušala opredeliti za takšno temo, ki bi dijakom omogočala čim večjo fleksibilnost in jim dajala potrebno motivacijo za sodelovanje. S kolegom, ki na šoli poučuje filozofijo in je tudi učitelj sociologije, sva se odločila za medpredmetno povezavo tujega jezika z obema družboslovnima predmetoma, ki prav tako zajemata širok spekter védenja in znanja o sebi, družbi in svetu. Prav zaradi te širine sva delavnico poimenovala *Moj prispevek k humanizaciji odnosov v družbi.* V vsako delavnico se je lahko vključilo približno šestnajst dijakov iz vseh oddelkov na šoli, ki obsegajo program gimnazije (osem oddelkov), program tehnik optik (štirje oddelki), program tehnik steklarstva (en oddelek) in program steklar (dva oddelka). Pričakovala sva dijake vseh smeri in vseh letnikov z različnim znanjem angleščine, zato sva morala delavnico zasnovati tako, da bi bila ustrezna za vse. Pozneje se je izkazalo, da so se v obe delavnici prijavili samo gimnazijci z izjemo enega dijaka iz programa steklar, zato sem tudi pričakovane cilje in dosežke ob načrtovanju prilagodila zahtevam programa gimnazija.

2.5.2.1 Cilji

Kot učiteljica angleščine sem se osredinila na cilje, ki jih vsebuje *Učni načrt* (2008). Za izhodišče delavnice je služil film v angleškem jeziku, nadaljnje dejavnosti pa so zaobjele tako govorno in pisno sporočanje ter razumevanje kot tudi branje in poslušanje. Glede na to, da je delo potekalo v okviru delavnice, lahko govorimo o integraciji različnih zmožnosti, saj ne gre za ločeno razvijanje le-teh. Cilje sem razdelila v štiri enote glede na zmožnosti, ki naj bi jih dijak razvijal pri učenju angleščine:

Poslušanje in slušno razumevanje (UN 2008: 14)

S tem ko dijaki razumejo besedna sporočila v angleščini, poslušajo govorna besedila svojih sošolcev in spremljajo avdiovizualno sporočilo (film), razvijajo zmožnost razumevanja podatkov in podrobnosti ter razlikovanja med bistvenimi in nebistvenimi informacijami, ki se pri tem pojavljajo (npr. iz filma izluščijo zanje relevantne teme, ki jih bodo predstavili s plakatom). Ob poslušanju razvijajo zmožnost razumevanja bistva govorjenega besedila/filma, razvijajo zmožnost sklepanja o povezavah, razvoju pripovedi in argumentov v filmu in pri tem spoznavajo in uporabljajo nadomestne strategije, da bi presegli vrzeli v razumevanju.

Branje in bralno razumevanje (UN 2008: 15)

Dijaki si ob pripravi predstavitev pomagajo z branjem člankov na spletu in v literaturi, da na ta način še bolj osvetlijo izbrano tematiko. Pri tem razvijajo razumevanje

ključnih misli in pomembnih podatkov v prebranem besedilu, razvijajo zmožnost sklepanja o vzročnih in drugih povezavah, kritično vrednotijo pridobljene podatke in jih ustrezno uporabljajo pri izdelavi in predstavitvi plakata ter s tem razvijajo širšo medkulturno in medjezikovno zmožnost.

Govorno sporočanje in sporazumevanje (UN 2008: 16)

Po ogledu filma in pripravi plakatov dijaki govorijo oz. pripovedujejo o izbranih temah in pri tem spoznavajo komunikacijske strategije za usklajevanje (spo)razumevanja, utemeljujejo svoja mnenja in poglede, spoznavajo načine izražanja idej, čustev, stališč in mnenj in si pri določenih temah, ki jih odstira film ali celo njihovi sošolci, prizadevajo za razumevanje drugosti in drugačnosti.

Pisno sporočanje in sporazumevanje (UN 2008: 17)

Dijaki izdelujejo plakate v angleškem jeziku in nanje zapisujejo besede, fraze ali stavke, ki bi jim pomagali pri predstavitvi. Pri tem se trudijo za rabo pravilne in razumljive angleščine in oblikujejo preproste stavke, ki služijo kot argument ali misel k temi.

2.5.2.2 Ključne kompetence

Eden od poglavitnih ciljev delavnice je bil osrediniti se na dijakovo zavest, da lahko pripomore k spreminjanju sveta na bolje. Tako naj bi s svojim znanjem angleščine vsak posameznik izrazil svoja stališča, prepričanja in vrednote in s tem nadgrajeval kompetence vseživljenjskega učenja, ki sem jih razdelila v štiri enote:

Sporazumevanje v maternem jeziku (UN 2008: 8)

Kadar je zaradi težavnosti izražanja težko uporabiti angleščino, se dijaki odzivajo tudi v materinščini, ki jo uporabljajo pri jezikovno in/ali miselno zahtevnejših dejavnostih, ki presegajo njihove jezikovne in sporočanjske zmožnosti v ciljnem jeziku.

Sporazumevanje v tujih jezikih (UN 2008: 8)

Sporazumevanje v angleščini je eden izmed glavnih ciljev, pri tem pa dijak uporablja vsa znanja, veščine in strategije, ki jih je pridobil pri učenju angleščine bodisi v osnovni bodisi v srednji šoli.

Digitalna kompetenca (UN 2008: 9)

Zaradi širine tematike je dijakom na voljo informacijsko-komunikacijska tehnologija za pridobivanje, vrednotenje, shranjevanje informacij in za njihovo tvorjenje, predstavitev in izmenjavo ter za sporazumevanje in sodelovanje v mrežah prek svetovnega spleta.

Medosebna, medkulturna, družbena in državljanska kompetenca (UN 2008: 10)

Dijaki so v okviru teme in podtem, ki si jih izberejo v delavnici, pripravljeni razumeti pravila ravnanja v različnih družbah in druge medkulturne razsežnosti; pokažejo zanimanje za druge in spoštovanje do drugih, se izogibajo stereotipom

in predsodkom, so zmožni in pripravljeni za konstruktivno sporazumevanje v različnih družbenih položajih, kakovostno medosebno komunikacijo in obvladovanje nesoglasij.

2.5.3 Opis učnega procesa

Za izpeljavo delavnice sva imela s kolegom na voljo štiri ure (po 60 minut), vsak dan po dve uri skupaj. **Grobi časovni načrt dejavnosti** oz. **priprava na izvedbo delavnice** je vsebovala naslednje elemente:

1. in 2. ura	• ogled filma v angleškem jeziku; • samostojno delo – uporaba učnih gradiv/virov/delovnih listov z namenom doseganja načrtovanih ciljev (npr. dijaki na podlagi ogledanega filma prepoznavajo družbene probleme na širši ravni in o njih razmišljajo; ob tem razmišljajo o podobni tematiki, kot je prikazana v filmu, in jo prenašajo v svoje ožje in širše družbeno okolje);
3. in 4. ura	• pogovor o problematiki, prikazani v filmu (v angleščini); • dijaki izberejo tri (predlagane) teme in jih s pomočjo interneta in literature osvetlijo iz različnih zornih kotov; • dijaki oblikujejo in izražajo svoja stališča, iščejo rešitve in argumente zanje, iz česar se razvije pogovor v angleščini; sprašujejo se o svoji/naši odgovornosti za izboljšanje družbenih problemov; • izdelajo plakate; • plakate predstavijo v angleščini;
nadaljnje ure	• predstavitev delavnice ob dnevu odprtih vrat; • konzultacije; • ocenjevanje v razredu.

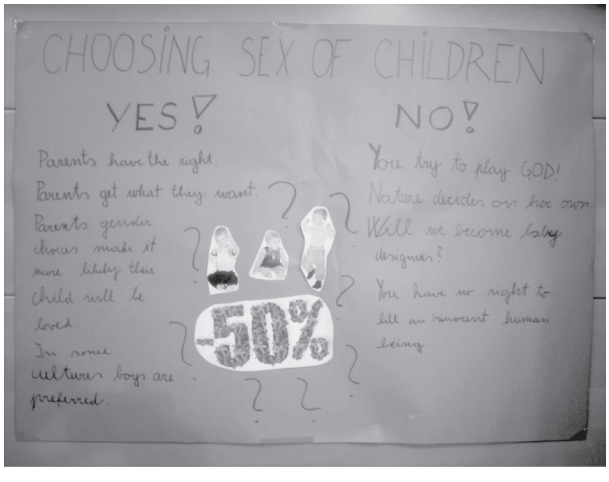
2.5.3.1 Film kot izhodišče za delavnico

Med številnimi filmi, ki govorijo o problematikah v družbi, sem se odločila za ameriški film režiserke Mimi Leder *Pay It Forward* (ZDA, 2000), katerega naslov v slovenščini je *Daj naprej.* V glavnih vlogah nastopajo igralci Kevin Spacey, Helen Hunt in Haley Joel Osment. Film govori o dečku Trevorju, ki mu osnovnošolski učitelj družboslovja Eugene Simonet naloži nalogo: domisliti se mora načina, kako bi spremenil svet. Trevor se naloge loti z vso resnostjo, saj mu v življenju ni prizaneseno: živi le z materjo, ki se zaradi obilice dela in nesrečnega življenja vdaja alkoholu, za sina pa ne ostane veliko časa. Poleg tega se boji ponovnega prihoda nasilnega očeta, ki je prav tako alkoholik. Deček se domisli verige dobrih del, ki jo poimenuje »daj naprej« (angleško *pay it forward*). Odloči se pomagati oz. narediti

uslugo brez povračila trem ljudem, te tri osebe pa lahko uslugo povrnejo tako, da naredijo uslugo naslednjim trem osebam. Na ta način se veriga širi po svetu in marsikomu vlije novo upanje za srečno življenje: v filmu vidimo žensko, ki si premisli storiti samomor, bogataša, ki svoj avto podari drugemu kar na cesti, člana tolpe, ki se v bolnišnici zavzame za življenje neke deklice ... S svojo idejo Trevor pozitivno vpliva tudi na mater in učitelja, med katerima se splete ljubezenska vez. Žal pa dečku življenje ni naklonjeno: ko želi v pretepu obvarovati sošolca, ga napadalec – prav tako deček s šole – zabode z nožem in Trevor pozneje v bolnišnici umre.

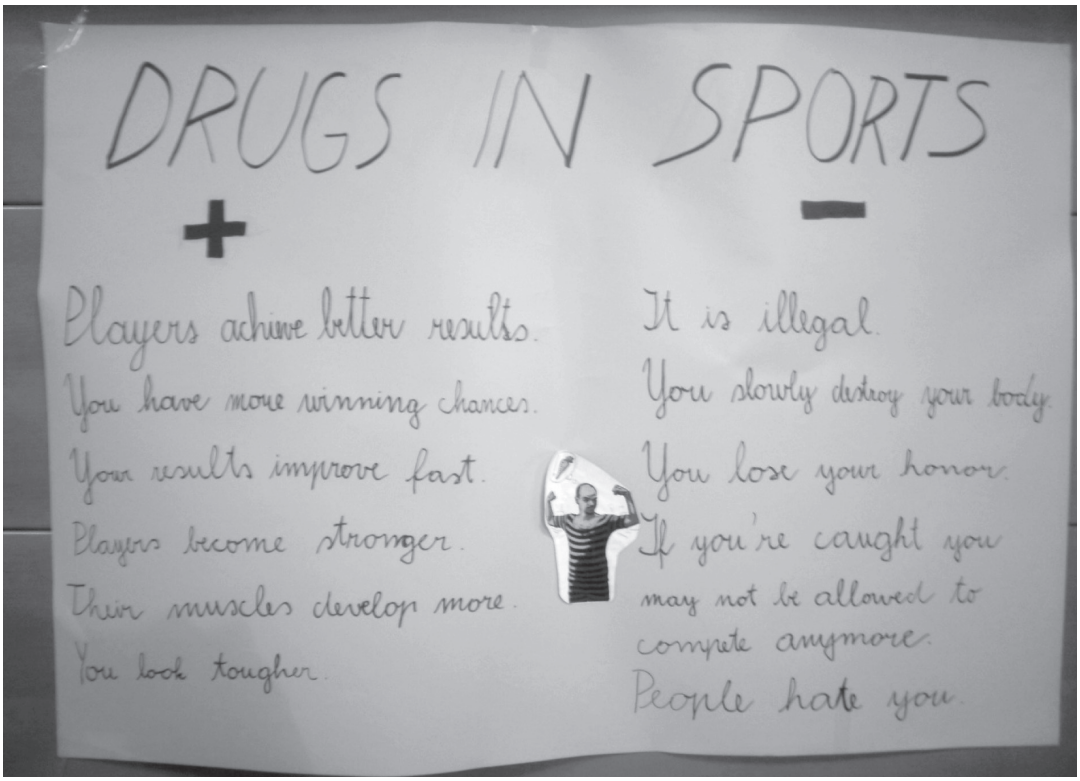
Film je pri dijakih sprožil precejšen odziv, saj so v pogovoru po njegovem ogledu nanizali veliko tem, o katerih so se želeli pogovarjati in jih predstaviti. Pri tem so si pomagali z delovnim listom (glej prilogo 1), ki je poleg kratkega povzetka vsebine filma vseboval še nekaj angleških besed, ki so bile za dijake nove, vprašanja za razmislek in nekaj tem, ki bi jih dijaki uporabili za pogovor in predstavitve. Veliko dijakov se je film globlje dotaknil, saj so že pri izbiri tem za nadaljnjo obravnavo pokazali veliko mero kritičnosti do prikazanih problemov. Odločili smo se, da se lotimo tematik, predpisanih v UN (2008: 19), zato smo se osredinili na naslednja področja: mladi in sodobni svet, družba in svet, v katerem živimo, sodobna komunikacija, globalizacija, mobilnost in migracije. Že po ogledu filma smo naslednji dan, ko smo nadaljevali z delavnico, zabeležili širok zbir podtem, ki so jih v večini predlagali dijaki sami:

- Pacifizem
- Telesno kaznovanje kot vzgojno sredstvo
- Humanitarna pomoč nerazvitim
- Globalizacija in najrevnejši
- Poroke istospolnih partnerjev
- Se moramo bati vpliva ameriške kulture?
- Pravice živali
- Vpliv Hollywooda na obnašanje mladostnikov
- Priseljevanje tujcev in državljanske pravice
- Droge v športu
- Prodaja človeških organov
- Izbira otrokovega spola pred rojstvom
- Raziskovanje vesolja
- Uniforme v šoli – da ali ne
- Več spolne vzgoje v šoli
- Se splača držati obljube?
- Se splača lagati?
- Se splača biti dober v današnji družbi?



2.5.3.2 Dejavnosti dijakov

Dijaki so se v dvojicah ali individualno lotili najmanj dveh (lahko tudi več) izbranih tem in ju/jih skušali obdelati iz vseh zornih kotov. Pri tem so si pomagali z literaturo v angleščini in s spletom. Iz pridobljenih člankov so izluščili bistvene informacije, ki so se nanašale na izbrano tematiko, in poiskali argumente za in proti. Ugotavljali so pomen pridobljenih informacij, jih izpisali in razvrščali v stolpce za in proti, ki so jih pozneje uporabili za plakate. Pogovor je večinoma tekel v angleščini; prav tako so bili v angleščini napisani njihovi plakati. Dijaki so bili precej zavzeti za delo, saj so razpravljali, brali, pisali o stvareh po lastnem izboru; pri iskanju so si lahko pomagali z različnimi viri, na trenutke pa so prosili za pomoč tudi oba učitelja. Kot učiteljico angleščine so me potrebovali predvsem za razjasnitev slovničnih zadreg ali pojasnitev besedišča, kolega pa jim je bil v oporo tudi pri vprašanjih glede vsebine. Ker so se na drugi del delavnice morali pripraviti že doma, jim priprava na pogovor o izbrani temi ni vzela veliko časa. Tako nam je preostala poldruga ura za predstavitev posameznih tem v razredu. Pri tem so si dijaki pomagali s plakati, ki so jih ustvarili.



Slika 1: Plakat, ki so ga dijaki naslovili *Droge v športu* in jim je služil kot opora pri predstavitvi izbrane teme

2.5.3.3 Pričakovani dosežki

Na ravni šole smo se dogovorili, da bodo dosežki oz. rezultati, ki jih pričakujemo od dijakov, 'materialne' in 'nematerialne' narave. Med materialne dosežke štejemo kakršne koli izdelke, ki nastanejo na delavnicah in tudi doma, nematerialni pa

so povezani z učencem samim, njegovim doživljanjem delavnice, s sprejemanjem stališč drugih in spreminjanjem svojih, z morebitnim prevrednotenjem itn. Oba s kolegom sva od delavnice pričakovala obe vrsti dosežkov, pri čemer pa so vidni oz. oprijemljivi tisti, ki se jih da bolje in bolj objektivno oceniti, »notranji« ali »skriti« dosežki pa so teže merljivi. Izkazalo se je, da so bili udeleženci delavnice, razen enega dijaka, vsi gimnazijci, in sicer dijaki tretjega in četrtega letnika. Med obema skupinama ni bilo velike razlike v znanju, saj so sodelovali večinoma dijaki, ki pri pouku angleščine nimajo (večjih) težav. Pričakovane dosežke sem zato prilagodila znanju tretje- in četrtošolcev programa gimnazije. Izhajala sem iz opisov pričakovanih dosežkov v *Učnem načrtu* (2008: 20–29):

Slušno razumevanje

Dijak gleda film v angleščini in razume sporočilo in zgodbo ob normalni hitrosti govorcev, izlušči glavne misli in ideje ter razume večino besedišča (nekaj besedišča je bilo predhodno razloženega na delovnih listih).

Bralno razumevanje

Dijak samostojno bere in razume članke v literaturi in na spletu, ki vključujejo tematiko, povezano z naslovom delavnice. Pri zapletenih in bolj strokovnih besedilih dijak izlušči bistvo napisanega ali sklepa o pomenu, razume argumente, dejstva in stališča v besedilih in prepozna sporočilni namen člankov.

Govorno sporočanje/sporazumevanje

Dijak zna samostojno pripovedovati o temah, ki si jih je izbral in jih razširil. Ob pogovoru z drugimi zna zagovarjati svoja stališča, razpravljati z drugimi in opisovati na natančen in podroben način. Predstavitev zna prilagoditi poslušalcem oz. sodelujočim v razgovoru. Izgovarja razumljivo, vendar so dopustne manjše napake. Uporablja znano besedišče in delno vključuje bolj zapletene fraze ali idiome.

Pisno sporočanje/sporazumevanje

Dijak ustvari plakat, na katerega zapiše kratke, razumljive in slovnično pravilne fraze ali stavke.

2.5.4 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Dijaki so imeli možnost, da pridobijo oceno pri enem od obeh vključenih predmetov: bodisi pri filozofiji ali pri angleščini. Navodila za pridobitev ocene pri angleščini so bila naslednja: dijak se je na delavnici poglobil v določeno temo, ustvaril plakat, razpravljal o problematiki v dvojicah, nato pa je svojo zamisel/izdelek moral v angleščini predstaviti še ostalim soudeležencem na delavnici (prim. Brown 1991; Evans 2004). Če se mu je tema zdela zanimiva in »pisana na kožo«, se je lahko vanjo še bolj poglobil in jo predstavil svojim sošolcem pri rednem pouku. Na ta način je pridobil oceno. Pred samo predstavitvijo je imel možnost obiskati učitelja oz. priti na konzultacije. S tem je dobil možnost, da nalogo izdela natančno in čim bolje.

Mislila sem, da se bo za takšno preverjanje znanja in pridobitev ocene pri tujem jeziku odločilo veliko dijakov, vendar so bila moja pričakovanja napačna. Čeprav so v večini pripravili dobre predstavitve v okviru delavnice in so se uspešno predstavili tudi ob dnevu odprtih vrat na šoli, se jih je le majhno število odločilo pridobiti oceno pri obeh predmetih. Glede na moja pričakovanja sem se odločila dijake povprašati, zakaj se niso odločili svojih tem predstaviti še v razredu. Navedli so naslednje:

»Pred razredom nisem tako samozavestna kot v manjši skupini.«

»Na delavnici je bolj sproščeno vzdušje in lažje govorim v angleščini.«

»Ne ljubi se mi še bolj poglabljati teme o tem, ali se splača lagati. Vse, kar se mi zdi, sem že napisal na plakat.«

»Strah me je, da pred razredom ne bom tekoče govorila in se mi bo zatikalo.«

»Poznam kriterije, pa se mi zdi, da mi ne bi uspelo dobiti petice.«

»Za oceno se bom potrudila še pri filozofiji, ki mi gre malo slabše kot angleščina.«

Seveda me je zanimala še nasprotna stran. Dijakinjo, ki se je odločila temo predstaviti pri uri angleščine, sem vprašala, zakaj se je tako odločila in kaj je najbolj botrovalo njeni odločitvi. Navedla je naslednje:

»Zdi se mi, da sem pri jeziku dovolj dobra, da se znajdem tudi ob predstavitvi plakata pred razredom. Ker sem se v temo o nasilju nad mladimi precej poglobila, lahko o njej govorim tudi petnajst ali dvajset minut nepretrgoma. Mislim, da sem našla dobre argumente proti in da sem z njimi še bolj prepričljiva pred sošolci. Poleg vsega pa si želim pridobiti lepo oceno pri angleščini.«

2.5.4.1 Kazalniki kakovostnega ocenjevanja

Vsak učitelj se mora zavedati, da ocenjevanje temelji na jasnih in vnaprej dogovorjenih kriterijih, ki izhajajo iz ciljev tega učnega načrta in ravni pričakovanih dosežkov (B1–B2), ki naj bi jih dijaki/dijakinje dosegali od 1. do 4. letnika gimnazije. Odločila sem se, da bom glede na učni načrt ocenjevala:

- strateška in druga splošna in predvsem funkcionalna znanja in zmožnosti (izražanje idej na različne načine, ustvarjalnost, sodelovalnost itn.);
- zmožnost govornega in pisnega sporazumevanja, sporočanja in posredovanja.

Ker so v delavnici sodelovali večinoma dijaki višjih letnikov, za ocenjevanje pa so se odločile dijakinje tretjega letnika, sem si pripravila enoten opisni kriterij, ki sem ga predstavila vsem v razredu pred ocenjevanjem (prim. Read, 2000). Za najpomembnejše kriterije sem izbrala sporočilo/vsebino/zgradbo, jezik/gladkost/tekočnost govora, uporabo komunikacijskih strategij in obseg govornega sporočanja (glej prilogo 2).

2.5.5 Sklep

Kot učiteljica se ob projektih, ki potekajo na naši šoli, vedno znova sprašujem o svojem pedagoškem delu in obenem opazujem in vrednotim opravljeno delo. Vsak novi projekt prinese nova spoznanja in ugotovitve, ki so pomembni za moje nadaljnje delo z dijaki. S projektom *Kako lahko prispevam k boljšemu svetu?* so se mi odprla nekatera vprašanja, ki se dotikajo usklajenosti med pričakovanimi in doseženimi cilji, kazalniki kakovostnega ocenjevanja in možnosti izbire pri ocenjevanju.

V delavnico so bili integrirani štirje glavni cilji, ki naj bi jih dijak dosegal pri pouku angleščine (poslušanje in slušno razumevanje, branje in bralno razumevanje, govorno sporočanje in sporazumevanje ter pisno sporočanje in sporazumevanje). Težko je ugotoviti, koliko je bil vsak od teh ciljev zastopan in uresničen, vendar lahko z gotovostjo trdimo, da so bili navedeni cilji vsaj delno uresničeni pri vsakem posamezniku. Vsekakor je največji izziv za učitelja ta, da ob koncu projekta objektivno oceni dijakovo znanje, ustvarjalnost in sodelovalnost. Za to je v prvi vrsti pomembno pripraviti opisne kriterije, ki opisujejo tako dijakovo jezikovno kot tudi nejezikovno znanje in zmožnosti. Menim, da lahko vsakdo, ki si želi sodelovati v delavnici in se delu resnično posveti, pridobi lepo oceno ne glede na to, ali je njegovo jezikovno znanje odlično ali le zadovoljivo. Gre namreč za skupek kriterijev, ki določajo, ali je dijak nalogo dobro opravil: najprej je pomembno že sporočilo sámo, saj mora biti izbrano in predstavljeno v skladu s temo delavnice; dijak ga mora znati ustrezno predstaviti in razviti od začetne do zaključne misli. Ocenjuje se tudi jezikovna zmožnost (kakšno besedišče in slog dijak uporablja, tekočnost govora, ustrezna izgovarjava in naglaševanje). Največ preglavic je dijakom povzročala uporaba komunikacijskih strategij – ugotovili so, da jim na tem področju primanjkuje izkušenj, ki pa jih lahko dobijo le z večkratnim predstavljanjem in nastopanjem pred občinstvom. To pa ni vezano le na pouk tujih jezikov, temveč tudi na druge predmete, pri katerih pripravljajo referate in jih predstavljajo svojim sošolcem. Nekaterim dijakom je preglavice povzročala ustrezna raba jezikovnih sredstev, s čimer sicer v maternem jeziku ne bi imeli težav. Zadnjemu kriteriju, obsegu govorne predstavitve, so zadostili vsi dijaki. Ocenjevala sem lahko le materialne dosežke dijakov, tj. prestavitev plakatov, vendar sem se zavedala, da se pri tem kažejo tudi nematerialni dosežki, ker dijak predstavlja temo glede na svoje doživljanje problematike, v predstavitev vključuje svoja razmišljanja in spoznanja ter ob tem razgrinja lastno vrednotenje sveta.

Tovrstne delavnice prinesejo veliko novega, prej nepoznanega tako dijakom kot učiteljem. Ob zaključku delavnice in po ocenjevanju v razredu so se mi porodile nove zamisli za naslednji projekt, pa tudi vprašanja o tem, kako bi lahko podobno stvar izpeljala še bolj kakovostno, kako bi lahko dijake spodbudila k še večji aktivnosti in razmišljanju, s katerimi predmeti bi lahko povezala angleščino in kako bi v delavnico vključila tudi dijake srednjega poklicnega izobraževanja.

2.5.6 Viri in literatura

1 *Brown, G. (1991). Listening to Spoken English. London, New York: Longman.*

2 *Eržen, V. (idr.),(ur.) (2008). Učni načrt. Gimnazija, angleščina. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.*

3 *Evans, V. (2004). Successful Writing – Upper-Intermediate. Newbury: Express Publishing.*

4 *Read, J. (2000). Assessing Vocabulary. Cambridge: CUP.*

5 *Watcyn-Jones, P. (1993). Vocabulary games and activities for teachers. London: Penguin.*

Priloge

Priloga 1: Moj prispevek k humanizaciji odnosov v družbi

Priloga 2: Kriteriji za govorno sporočanje – predstavitev plakata

Priloga 1

Moj prispevek k humanizaciji odnosov v družbi
My contribution to improvement in relationships in society

Film ***Pay It Forward*** (2000). Režiser: Mimi Leder. LA: warner Bros.

Young Trevor McKinney, troubled by his mother's alcoholism and fears of his abusive but absent father, is caught up by an intriguing assignment from his new social studies teacher, Mr. Simonet. The assignment: think of something to change the world and put it into action. Trevor conjures the notion of **paying a favour not back, but forward – repaying good deeds not with payback, but with new good deeds done to three new people.** Trevor's efforts to make good on his idea bring a revolution not only in the lives of himself, his mother and his physically and emotionally scarred teacher, but in those of an ever-widening circle of people completely unknown to him.

Unknown vocabulary:

atrophy (v) - if a part of the body atrophies or is atrophied, it becomes weak because of lack of use or lack of blood

pass the buck - to make someone else responsible for something that you should deal with

exigent (adj) - demanding a lot of attention from other people in a way that is unreasonable

euphemism (n) - a polite word or expression that you use instead of a more direct one to avoid shocking or upsetting someone: *'Pass away' is a euphemism for 'die'.*

variegated (adj) - consisting of a lot of different types of things.

effusive (adj) - showing your good feelings in a very excited way

Questions for you:

1. What does this world mean to you?
2. What can we/you do to change the world?
3. What are in your opinion the most serious problems our world is facing?
4. Choose three of the following themes and try to find as many pros and cons as possible for each of them:

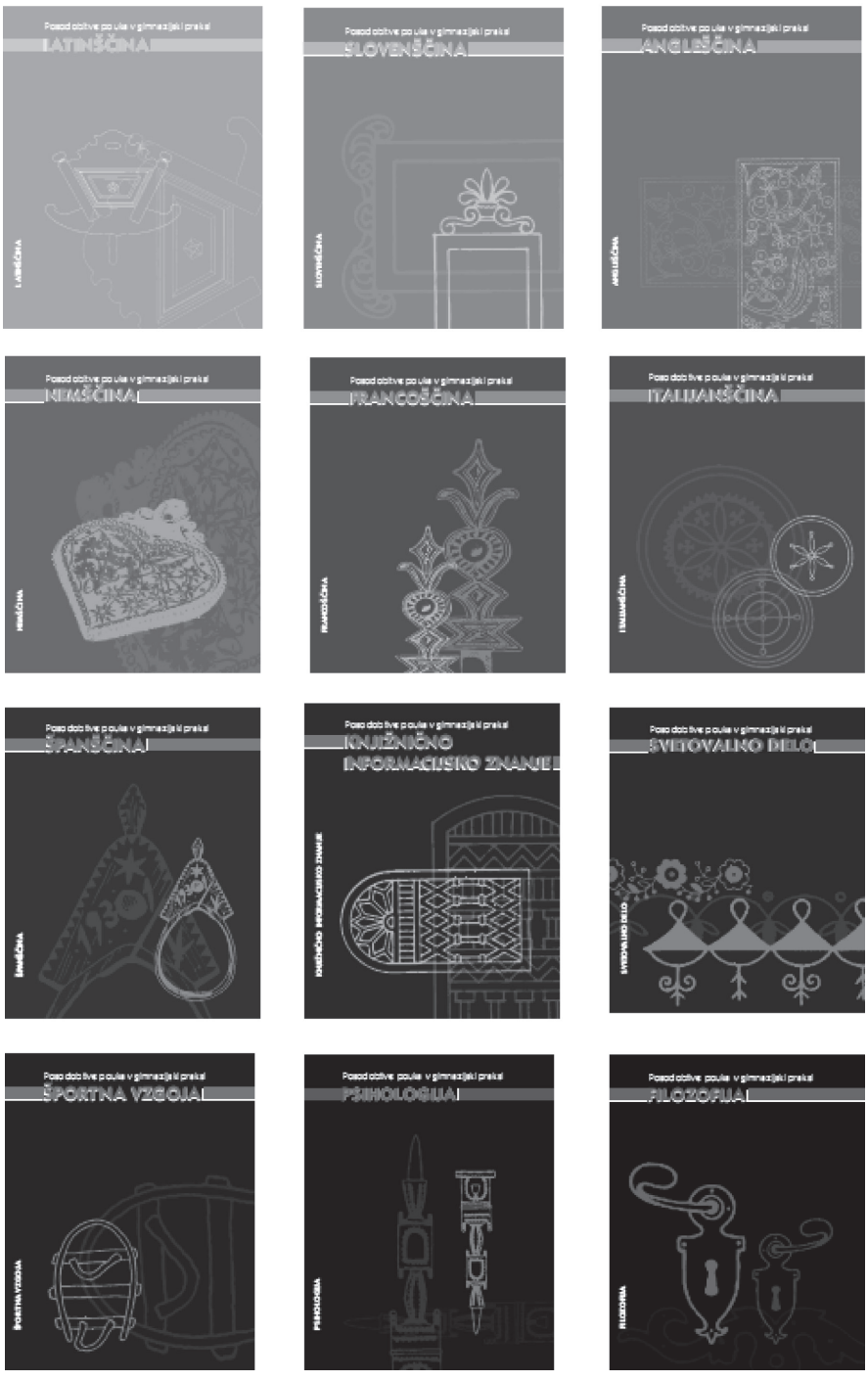
- AIDS drugs for developing countries
- American culture: should it be feared?
- Animal rights
- Biodiversity and endangered species
- Cell phones, banning of use in cars
- Corporal punishment: children
- Return of cultural treasures
- Drugs in sports
- Drug-testing in schools
- Restrictions on free speech
- Globalization and the poor
- Gay marriage
- Hollywood's influence
- Sale of human organs
- School uniforms
- Sex education in schools
- Space exploration
- Choosing sex of children
- Is the use of cell-phones while driving a public hazard?
- AIDS drugs – cheaper
- Others (your suggestion): _____

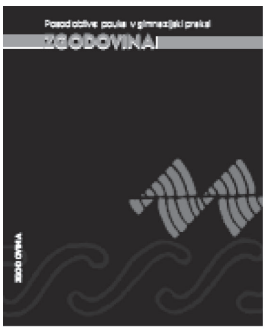
Priloga 2

Kriteriji za govorno sporočanje – predstavitev plakata

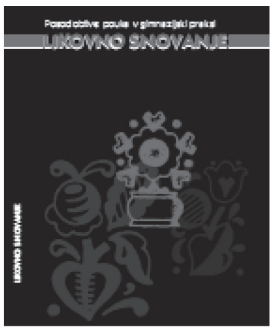
	KRITERIJ	***OPREDELITEV KRITERIJA USTREZA ⇨***	**NE**	**DELNO**	**DA**
1.	Sporočilo/ vsebina/ zgradba	Ali je sporočilo jasno izraženo (ustrezno, razumljivo)? Je vsebina skladna z zahtevami naloge (teme)? Ali zgradba ustreza? Ali dijak ustrezno razvija misel?	0	1	2
2.	Jezik, gladkost/ tekočnost govora	Ali dijak uporablja ustrezno besedišče? Ali besedilo vsebuje jezikovne napake, ki bi oteževale razumevanje sporočila? Ali slog ustreza glede na izbrano vsebino/temo? Ali je govor tekoč? Ali dijak ustrezno izgovarja in naglašuje?	0	1	2
3.	Uporaba komunikacijskih strategij	Se dijak izogne daljšim prekinitvam (oz. nepotrebnemu ponavljanju) z ustrezno izbiro jezikovnih sredstev in komunikacijskih strategij (ustrezna uporaba nadomestnih besed in besednih zvez ali neverbalnih izraznih sredstev, prepričljivost, primerna uporaba avdiovizualnih pripomočkov, ...)?	0	1	2
4.	Obseg govornega sporočanja	Se dijak drži zahtevanega obsega govornega nastopa?	0	1	2

V zbirki Posodobitve pouka v gimnazijski praksi bodo izšle naslednje knjige:

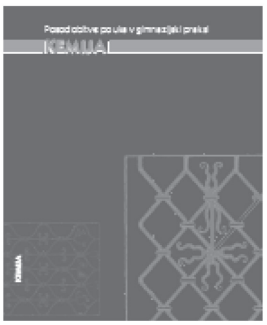


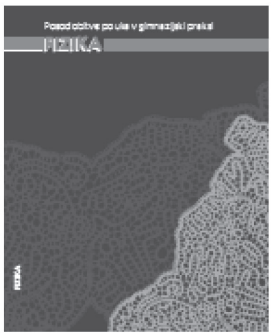

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
ZGODOVINA

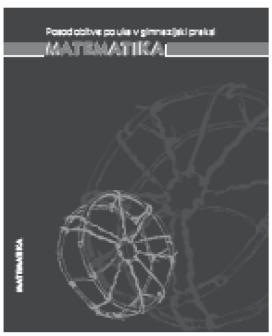
Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
UMETNOSTNA ZGODOVINA


Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
LIKOVNO SNOVANJE

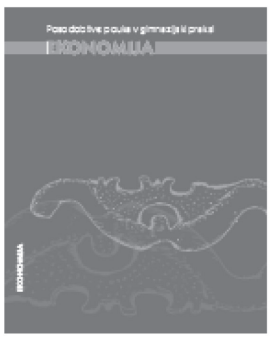
Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
GLASBA


Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
KEMIJA


Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
FIZIKA

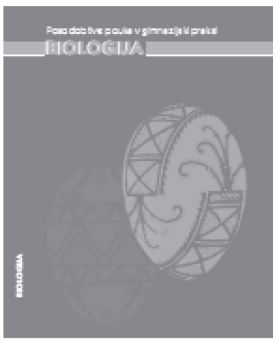

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
MATEMATIKA

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
INFORMATIKA


Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
EKONOMIJA

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
GEOGRAFIJA

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
OKOLJSKA VZGOJA


Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
BIOLOGIJA

Posodobitve pouka v gimnazijski praksi
SMERNICE POSODABLJANJA

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 978-961-234-931-8