

Posodobitve pouka v gimnaziji praksi **ITALIJANŠČINA**

Helena Bažec
dr. Sergio Crasnich
Pia Lešnik Bučar
Neda Pavlin Masle
Marinela Šavle Reščič
Neva Šečerov
Sonja Šuligoj
Maja Valentič
dr. Nives Zudič Antonič

Posodobitve pouka v gimnazijijski praksi
Italijanščina

Uredila: Neva Šečerov
 Avtorji: Helena Bažec, dr. Sergio Crasnich, Pia Lešnik Bučar, Neda Pavlin Masle, Marinela Šavle Reščič, Neva Šečerov, Sonja Šuligoj, Maja Valentič, dr. Nives Zudič Antonič
 Strokovni pregled: Metka Malčič, Elen Zrinski
 Jezikovni pregled:
 slovenski del besedila: Tatjana Ličen
 italijanski del besedila: dr. Sergio Crasnich
 Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo
 Predstavnik: mag. Gregor Mohorčič
 Urednica zbirke: Alenka Štrukelj
 Oblikovanje: Irena Hlede
 Postavitev in tisk: Present d.o.o.
 Naklada: 200 izvodov
 Prva izdaja, prvi natis
 Ljubljana, 2011
 Publikacija je brezplačna.

Zbirka knjig Posodobitve pouka v gimnazijijski 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 Borstner, namestnica.

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva 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 karšenkoli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

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

37.091.3:811.131.1(082)

POSODOBITVE pouka v gimnazijijski praksi. Italijanščina / Helena Bažec ... [et al.] ; [uredila Neva Šečerov]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2011

ISBN 978-961-234-939-4
 1. Bažec, Helena 2. Šečerov, Neva
 255153408

VSEBINA

PREDGOVOR (<i>Neva Šečerov</i>)	7
1 NOVOSTI V POSODOBLJENEM UČNEM NAČRTU	9
1.1 Posodabljanje učnih načrtov - korak k sodobnejši in bolj odprti šoli (<i>Neva Šečerov</i>)	11
1.1.1 Sodobna in v družbeno dogajanje odprta šola	11
1.1.2 Vloga (tuje)jezikovnega pouka v sodobni šoli	12
1.1.3 Izhodišča posodabljanja učnih načrtov za tuje jezike	13
1.1.3.1 Učni načrti iz leta 1998	14
1.1.3.2 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)	16
1.1.3.3 Smernice in ravni Ministrstva RS za šolstvo	18
1.1.4 Novosti posodobljenega učnega načrta za italijanščino v gimnaziji	19
1.1.5 Viri in literatura	21
1.2 L'educazione interculturale nei curricoli di lingua seconda e straniera (<i>Nives Zudič Antonič</i>)	22
1.2.1 La nascita dell'educazione interculturale	23
1.2.2 L'importanza di un curricolo interculturale	25
1.2.3 Lo sviluppo di un curricolo interculturale	26
1.2.4 Una proposta didattica per lo sviluppo delle competenze interculturali	29
1.2.4.1 Apprendere e insegnare la comunicazione interculturale	30
1.2.4.2 Presentazione del progetto LABICUM	33
1.2.4.3 Analisi dei risultati del primo monitoraggio	34
1.2.4.4 La valutazione	35
1.2.4.5 Esempio di auto-valutazione	38
1.2.5 Conclusione	38
1.2.6 Bibliografia	39
1.3 La stimolazione e valutazione della competenza interculturale (<i>Sergio Crasnich</i>)	41
1.3.1 Introduzione	41
1.3.1.1 Atteggiamenti e motivazioni nella disponibilità all'apprendimento linguistico	42
1.3.2 Il progetto CROMO: da CROMO a CROMO 2	43
1.3.2.1 Il modulo CROMO	45
1.3.3 Conclusione	52
1.3.4 Bibliografia e sitografia	53
1.4 A proposito della grammatica nella classe di lingua (<i>Helena Bažec</i>)	55
1.4.1 Introduzione	55
1.4.1.1 Spunti teorici	55
1.4.1.2 Il quadro teorico di riferimento	56
1.4.2 Fasi del metodo intuitivo con proposte di lavoro	58
1.4.2.1 Livello di competenza linguistica degli studenti	58
1.4.3 Conclusione	66
1.4.4 Bibliografia e sitografia	67

1.5 L'uso delle nuove tecnologie nella classe di lingua (<i>Marinela Šavle Reščič</i>)	68
1.5.1 Introduzione	68
1.5.2 L'uso delle NT nelle attività di insegnamento/apprendimento dell'italiano LS/L2	69
1.5.2.1 Perché gli insegnanti di lingua devono imparare ad usare le NT	70
1.5.2.2 Il ruolo delle NT nell'apprendimento	71
1.5.3 Classificazione delle tecnologie per la didattica	71
1.5.3.1 Internet	72
1.5.3.2 Le piattaforme di rete: sistemi per la formazione e l'informazione in rete	74
1.5.3.3 WebQuest	74
1.5.3.4 Hot Potatoes e Quandary	75
1.5.3.5 Quiz Faber	75
1.5.3.6 PowerPoint	76
1.5.4 Bibliografia e sitografia	76
2 PRIMERI UVAJANJA NOVOSTI V PRAKSI	79
2.1 Načrtovanje pouka	81
2.1.1 Načrtovanje pouka pri italijanščini (znanje, zmožnosti in kompetence) (<i>Nada Pavlin Masle</i>)	81
2.1.1.1 Preučitev strokovnih podlag in upoštevanje smeri razvoja družbe ..	81
2.1.1.2 Koraki pri načrtovanju pouka	82
2.1.2 Viri in literatura	93
2.2 Posebna znanja: inovativni pristopi k učenju in poučevanju	94
2.2.1 Medpredmetno povezovanje: Delo s književnim besedilom (<i>Pia Lešnik Bučar</i>)	94
2.2.1.1 Osnovni podatki o učni enoti	94
2.2.1.2 Sestavine učne enote	95
2.2.1.3 Potek učne enote	97
2.2.1.4 Refleksija	99
2.2.2 Medpredmetno povezovanje v strokovni gimnaziji: Promocija šole (<i>Maja Valentič</i>)	104
2.2.2.1 Osnovni podatki o učni enoti	104
2.2.2.2 Sestavine učne enote	107
2.2.2.3 Potek učne enote	109
2.2.2.4 Refleksija	110
2.2.3 Projektno delo v strokovni gimnaziji: Povezovanje z okoljem (<i>Maja Valentič</i>)	112
2.2.3.1 Osnovni podatki o učni enoti	112
2.2.3.2 Sestavine učne enote	113
2.2.3.3 Potek učne enote pri italijanščini	114
2.2.3.4 Refleksija	115
2.2.4 Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (<i>Marinela Šavre Reščič</i>)	118
2.2.4.1 Osnovni podatki o učni enoti	118
2.2.4.2 Sestavine učne enote	119
2.2.4.3 Potek učne enote	121
2.2.4.4 Refleksija	122
2.2.5 Književni pouk z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije	

(Marinela Šavre Reščič)	132
2.2.5.1 Osnovni podatki o učni enoti	132
2.2.5.2 Sestavine učne enote	132
2.2.5.3 Potek učne enote	134
2.2.5.4 Refleksija	136
2.2.6 Od učenja slovnice k sporočanju (<i>Pia Lešnik Bučar</i>)	144
2.2.6.1 Osnovni podatki o učni enoti	144
2.2.6.2 Sestavine učne enote	147
2.2.6.3 Potek učne enote	148
2.2.6.4 Refleksija	149
2.2.7 Aktivne oblike in metode dela: organizacija in izvedba ekskurzije (<i>Pia Lešnik Bučar</i>)	152
2.2.7.1 Osnovni podatki o učni enoti	152
2.2.7.2 Sestavine učne enote	153
2.2.7.3 Potek učne enote	154
2.2.7.4 Refleksija	157
2.2.8 Timsko poučevanje: Italijanščina in tekstilna tehnologija (<i>Tatjana Kodelja</i>)	159
2.2.8.1 Osnovni podatki o učni enoti	159
2.2.8.2 Sestavine učne enote	160
2.2.8.3 Potek učne enote	161
2.2.8.4 Refleksija	162
2.2.9 Učna dejavnost s problemskim pristopom (<i>Sonja Šuligoj</i>)	164
2.2.9.1 Osnovni podatki o učni dejavnosti	164
2.2.9.2 Potek učne dejavnosti	165
2.2.9.3 Refleksija	165
2.3 Vrednotenje znanja in zmožnosti (<i>Neva Šečerov, Sonja Šuligoj</i>)	168
2.3.1 Celostno (problemško) vrednotenje znanja in zmožnosti pri pouku italijanščine	168
2.3.1.1 Neposredno vrednotenje	169
2.3.1.2 Celostni pristop	170
2.3.1.3 Opisno vrednotenje znanja	170
2.3.1.4 Vrednotenje stopnje obvladovanja sporočanskih položajev v življenjskih okoliščinah	171
2.3.1.5 Uporaba raznolikih oblik vrednotenja	173
2.3.1.6 Vrednotenje jezikovne zmožnosti (uporaba slovničnih struktur) ...	173
2.3.2 Zgledi nalog	175
2.3.2.1 Sprejemanje besedila in odziv nanj	176
2.3.2.2 Pisno sporočanje	186
2.3.2.3 Merila za vrednotenje pisnih sestavkov	210
2.3.2.4 Govorno sporočanje in sporazumevanje	216
2.3.3 Zgled diagnostičnega preizkusa znanja	221
2.3.3.1 Vrednotenje rezultatov diagnostičnega preizkusa znanja z refleksijo	235

LEGENDA:



Dovoljeno kopiranje in reproduciranje gradiv za potrebe pouka.



Predgovor

Neva Šečerov

V vlogi koordinatorice Predmetne razvojne skupine za italijanščino kot tuji in kot drugi jezik ter skupine mentorских učiteljic v okviru Zavoda RS za šolstvo želim predstaviti osnovni namen, zgradbo in razvrstitev prispevkov strokovne monografije *Posodobitve pouka tujih jezikov v gimnazijski praksi-italijanščina*.

V šolskem letu 2009/10 poteka uvajanje posodobljenih gimnazijskih učnih načrtov, ki so bili določeni leta 2008. Med njimi je tudi posodobljeni učni načrt za italijanščino kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre¹, ki uvaja novosti na področju učenja in poučevanja. Te se kažejo predvsem v natančnejši opredelitvi sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, integraciji ključnih kompetenc vseživljenskega učenja, vključevanju medpredmetnih tem in uporabi novih vrst tehnologije. Cilji posodobitev vodijo k preseganju faktografskega znanja, ki se v tujejezikovni didaktiki kaže predvsem v obravnavi in urjenju slovničnih struktur in pravil ali v povzemanju podanih razlag z jezikovnega in književnega področja. Posodobljeni učni načrti uvajajo procesne cilje, ki naj bi se uresničevali v čim izvirnejših »življenskih« okoliščinah. Gre za poskus približevanja pouka k jezikovni stvarnosti, s pomočjo najrazličnejših načinov, z različnimi pristopi, metodami in tehnikami poučevanja in učenja, ki naj bi ustvarili možnosti za samostojnejše, kompleksnejše, problemsko in kritično mišljenje.

Publikacija *Posodobitve pouka tujih jezikov v gimnazijski praksi - italijanščina* poskuša narediti sintezo med teoretičnimi izhodišči posodobljenega učnega načrta s sočasno praktično obravnavo pouka italijanščine v slovenskem prostoru. Prizadeva si podati celovit vpogled v sodobna načela tujejezikovnega pouka in njihovega udejanjanja v učni praksi.

K sodelovanju sem pridobila univerzitetne strokovnjake s področja tujejezikovnega pouka in učitelje praktike. Prispevke, ki obravnavajo teoretična izhodišča posodobitev in jih prispevajo pretežno strokovnjaki s fakultete, sem umestila v prvi del besedila. Praktične predstavitve inovativnih pristopov, ki jih v učnem načrtu razvrščamo v posebna znanja, pa sem uvrstila v drugi del. Razdelila sem jih na tri sklope: prvi del je namenjen načrtovanju pouka italijanščine, ki vključuje smernice posodobljenega učnega načrta, drugi del obravnava inovativne pristope, tretji del pa se posveča problematiki celostnega vrednotenja znanja in kompetenc. Vsi trije sklopi vsebujejo zglede učnih enot, nalog in dejavnosti, ki so bile preizkušene v učni praksi.

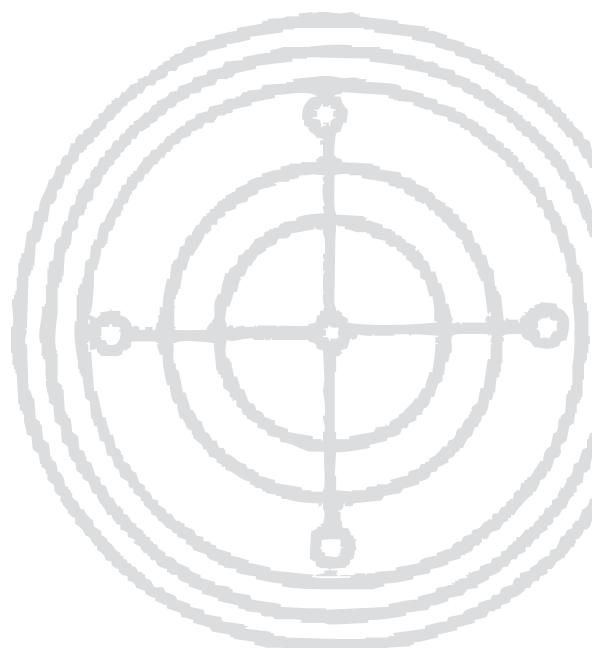
Publikacija je namenjena vsem učiteljem italijanščine v gimnaziji in drugih srednjih šolah, študentom italijanistike in vsem, ki si prizadevajo posodobiti učni proces in ga približati novim generacijam.

Avtorji publikacije upamo, da bo ta strokovna monografija pri bralcih spodbudila željo po raziskovanju novih pristopov k usposabljanju za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, intenzivnejšemu medsebojnemu sodelovanju, izmenjavi izkušenj in zgledov učne prakse na številnih usposabljanjih.

¹ Učni načrt, Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre, Gimnazija (Splošna, klasična, strokovna gimnazija); sprejeto na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008.



Novosti
v posodobljenem
učnem načrtu





1.1 Posodabljanje učnih načrtov – korak k sodobnejši in bolj odprti šoli

Neva Šečerov, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Spremembe po svetu, ki danes predstavljajo stalnico, narekujejo tudi spremembe v šolstvu. Šolski sistem se zato mora prilagajati razmeram časa, v katerem živimo. Nova spoznanja in razvoj na vseh področjih človekovega delovanja nam kažejo, katera znanja, kompetence in veščine je treba razvijati pri mladostniku, da ga pripravimo na spoprijemanje z izzivi časa, na uspešno vključevanje v vse bolj zapleten svet prihodnosti. Sodobno šolo zato razumemo kot kompleksen didaktični koncept, odprt za vsebinske, metodične in organizacijske inovacije ter družbena dogajanja. Odprtost v vsebinskem pogledu pomeni več vsebinske avtonomije in svobode učitelja in dijakov.

1.1.1 Sodobna in v družbeno dogajanje odprta šola

Zadnja gimnazija prenova se je izvajala pred več kot desetimi leti. V tem času so nastale velike spremembe, začel se je razvoj na vseh področjih. Pokazala se je nuja, da se sodobna šola odpira življenju, bližnjemu in daljnemu okolju, družini, naravi, medijem in tehnologiji. Odpiranje šole in njeno vključevanje v evropski prostor ima širše družbene razsežnosti:

- preprečuje njeno zapiranje pred naprednimi družbenimi vplivi;
- omogoča primerljivost med različnimi evropskimi šolskimi sistemi;
- predpostavlja več šolske in učiteljeve avtonomije, samostojnosti in prožnosti v načrtovanju ter izvajanjem pouka, več strokovnega izobraževanja;
- spodbuja sodelovanje dijakov pri upravljanju, načrtovanju življenja v šoli in soodločanju pri izbiri ustreznih metod in socialnih učnih oblik; uvajajo se t.i. posredne učne oblike (skupinsko, delo v dvojicah in individualno učno delo) in učne metode, kot sta projektno učno delo in sodelovalno poučevanje, ki blažita meje med učnimi predmeti, povezujeta šolsko učenje z življenjsko prakso in razvijata sodelovalno učenje.

V družbeno dogajanje odprt pouk zato uvaja novo didaktično in pedagoško kulturo, ki je naravnana na osmišljeno učno dejavnost, ki zmanjšuje predmetno izoliranost učnih vsebin in povečuje njihovo uporabnost glede na individualne posebnosti dijakov, ki ob obvezni učni vsebini izbirajo dodatne, bolj raznolike vsebine ali naloge, jih medpredmetno povezujejo in prilagajajo svojim potrebam in interesom.

Mlade ljudi sodobna šola dojema kot subjekte z njihovimi konkretnimi življenjskimi izkušnjami in problemi, z lastnimi potrebami, zanimanjimi, iskanji, z njihovimi izhodišči zavesti. Le s poukom, ki je usmerjen v resnično življenje, postopno odpravljamo samovoljnost, represivno pregledovanje in ocenjevanje, storilnostni pritisk, dolgočasnost pouka, neživljenjsko znanje (pri učenju tujih jezikov npr. poz-

navanje slovničnih struktur in pravil, ki jih nismo zmožni uporabiti v konkretnem govornem položaju). Izkustveno učenje razvijamo tudi pri tujejezikovnem pouku, z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, vključevanjem kompetenc vseživljenskega učenja, z medpredmetnimi povezavami. Izhajamo iz teme, ki je vsebinsko relevantna in za dijake zanimiva. S tem razvijamo zmožnosti za samostojno učenje in raziskovanje, sproščanje domišljije, kreativnost in solidarnost, problemsko učenje, ki ponuja vpogled v kompleksnost stvarnosti in razvija dialektično mišljenje.

1.1.2 Vloga (tuje)jezikovnega pouka v sodobni šoli

Bogata evropska kulturna in jezikovna dediščina predstavlja pomemben skupni vir, ki ga moramo ohranjati in razvijati. Truditi se moramo, da jezikovno in kulturno različnost, ki v določeni meri pomeni oviro v medsebojni komunikaciji, preoblikujemo v vir vzajemnega razumevanja in bogatitve lastne kulture. Le z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v evropskih jezikih bomo omogočali komunikacijo med evropskimi narodi, obenem pa spodbujali mobilnost, vzajemno razumevanje, spoštovanje in sodelovanje. S tem bomo presegli predsodke in druge stereotipne predstave, ki ne prispevajo k zbliževanju različnih narodov, in omogočili sproščeno interakcijo (mediacijo), ki bo zagotovljala mobilnost, tako da bodo postopno odpravljene vse umetne zapore pri gibanju, komunikaciji in sodelovanju.

Učenje jezikov (materinščine, drugih² in tujih jezikov) je še posebej pomembno v čedalje bolj povezanem svetu, kjer se razdalje med narodi in državami zmanjšujejo, kjer je vse več soodvisnega sodelovanja na gospodarskem, socialnem, političnem in kulturnem področju. Zato je ključna zmožnost vsakega pripadnika določene skupnosti zmožnost sporazumevanja, temeljni cilj pa pozitiven odnos do tujih sogovornikov in njihove kulture.

Spoštovanje jezikovne različnosti ob spoštovanju človeka kot posameznika, odprtosti do drugih kultur, strpnosti in sprejemanju drugih je ena temeljnih vrednot Evropske unije, ki želi kot dinamična družba postati svetovna velesila na področju znanja. Zato Evropska unija spodbuja učenje tujih in drugih jezikov na osnovnošolski in srednješolski ravni. Cilj Evropske unije je tudi, da čim več njenih državljanov doseže raven *medkulturnega govorca*³, ki naj bi uspešno razvijal sporazumevalno zmožnost v prvem jeziku (materinščina) in v vsaj dveh tujih jezikih⁴ (t.i. paradigma M + 2).

Zaradi zgoraj naštetih dejavnikov je pomen večjezičnosti dosegel popolnoma nove razsežnosti. Na to kažejo številni jezikovno-politični dokumenti, poročila in analize. Med najpomembnejšimi strateškimi dokumenti s področja jezikovne politike Evropske unije se uvršča *Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in*

² Drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre in Prekmurja.

³ Medkulturni govorec obvlada več jezikov, utrjuje lastno kulturno identiteto in ustvarja trdne vezi uspešnega sodelovanja v večkulturni stvarnosti: uspešno se sporazumeva s tujimi govorci, pozna podobnosti in razlike, ki se kažejo med kulturami, s svojim odnosom ali obnašanjem ne sproža nesporazumov.

⁴ Na narodno mešanem območju slovenske Istre dijak razvija sporazumevalno zmožnost v prvem jeziku (materinščina), v drugem jeziku (italijanščina) in tujem jeziku (angleščina).

vrednotenje – v nadaljevanju SEJO (2001)⁵. S socio-kulturnega vidika učenje (tujih/ drugih) jezikov zavira etnocentrične težnje, ustvarja možnosti za odpiranje neznanemu, sprejemanje drugačnosti, kar pozitivno učinkuje na samozavest učenca in dijaka, na razvoj njegove samopodobe. Nastajal je več let s sodelovanjem številnih strokovnjakov s področja učenja jezikov, jezikovne politike in učne prakse. Skupni evropski jezikovni okvir opredeljuje okvirno politiko učenja, poučevanja in ocenjevanja znanja jezikov v državah Evropske unije. Z njegovo pomočjo lahko na jasen, pregleden in primerljiv način določamo stopnje pričakovanih učnih dosežkov v okviru poučevanja/učenja tujih jezikov. V veliko pomoč pa je tudi strokovnjakom pri snovanju jezikovnih kurikulov.

Leta 2003 je bil sprejet ključni dokument Evropske unije za spodbujanje večjezičnosti *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti - Akcijski načrt 2004-2006* in leta 2005 *Okvirna strategija za večjezičnost*⁶. Pomembno vlogo pri posodabljanju pouka tujih jezikov ima tudi *Lizbonska deklaracija o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (Evropski referenčni okvir)⁷. Našteti dokumenti določajo okvirno strategijo za spodbujanje večjezičnosti in hkrati državam članicam predlagajo vrsto posameznih ukrepov.

Predmetne komisije za tuje jezike so pri snovanju posodobljenih učnih načrtov izhajale iz zgoraj omenjenih dokumentov. Pri pripravi učnih načrtov so med predmetnimi komisijami za tuje jezike potekala številna usklajevanja. Nastali so sicer različni učni načrti za vsak posamezni jezik, ki pa so med seboj primerljivi in usklajeni v vseh ključnih poglavjih (npr. splošni cilji in kompetence, modularna opredelitev pouka, pričakovani učni dosežki, ki povzemajo standarde SEJO).

1.1.3 Izhodišča posodabljanja učnih načrtov za tuje jezike

Strokovni svet za splošno izobraževanje je na sejah 14. 2. 2008 in 28. 2. 2008 določil vse posodobljene učne načrte za splošne predmete za gimnaziji program, ki so jih pripravile predmetne komisije za posodabljanje učnih načrtov na Zavodu RS za šolstvo.

Posodobitve se nanašajo na učne načrte v okviru obstoječega predmetnika. Vključujejo novejša strokovna spoznanja posameznih predmetnih področij in dodajo

⁵ Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov (SEJO); ang. CEFR: Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Learning, Teaching, Assessment (2001). Strasbourg: Council of Europe. Dostopno na naslovu: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

⁶ Nova okvirna strategija za večjezičnost (2005). Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf.

⁷ Priporočila Evropskega parlamenta in Evropskega sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10 (18. 12. 2006). Dostopno na naslovu: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/l_394/l_39420061230sl00100018.pdf.

Ključne kompetence so: sporazumevalna zmožnost v materinščini, sporazumevalna zmožnost v tujih jezikih, kulturna kompetenca in kulturna zavest, učiti se, kako se učiti, samoiniciativnost in podjetnost, digitalna pismenost, socialne in državljanske kompetence, matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji.

koncepcionalne novosti (npr. kompetence, ravni znanja), opredeljene in dogovorjene na evropski ravni.

Predmetne komisije so pri snovanju posodobitev upoštevale smernice, ki omogočajo spremembo šole v smislu večje odprtosti, strpnosti, izbirnosti in mobilnosti. Snovalci učnih načrtov za tujje jezike so izhajali iz **obstoječih učnih načrtov (1998)**, upoštevali načela **Skupnega evropskega jezikovnega okvirja (SEJO)** in **Lizbonske deklaracije o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje**. Navezovali so se na analize obstoječih učnih načrtov iz leta 1998, primerjalne analize tujih učnih načrtov in analize domačih in mednarodnih raziskav.

1.1.3.1 Učni načrti iz leta 1998

Predmetne komisije so pri posodabljanju učnih načrtov izhajale iz obstoječih učnih načrtov iz leta 1998, ki so jih pripravile Predmetne kurikularne komisije v okviru področnih kurikularnih komisij (osnovna šola, gimnazija, srednje strokovno izobraževanje). Učni načrti za tujje jezike iz leta 1998 predstavljajo osnovo za posodobitve. V obdobju nastanka so bili sodobni in inovativni ter so soustvarili razmere za postopno sprememjanje tradicionalnega (frontalnega) pouka tujih jezikov v komunikacijsko zasnovan pouk.

Predmetno kurikularno komisijo za pripravo učnih načrtov iz leta 1998 so sestavljali strokovnjaki za posamezne predmete, in sicer visokošolski didaktiki matičnih fakultet in učitelji praktiki. Na posameznih predmetnih področjih so delo usklajevali pedagoški svetovalci v vlogi strokovnih tajnikov predmetnih komisij.

Učni načrt za italijanščino 1998 je oblikovala skupina, ki ji je predsedovala prof. dr. Lucija Čok⁸. Dokument je bil določen na 14. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (1998). Postavlja **temelje sodobnemu poučevanju in učenju italijanščine** kot drugega jezika na narodno mešanem območju slovenske Istre in na ravni tujega jezika (gimnazije zunaj območja, ki je opredeljeno kot narodno mešano), ki so se ohranili v posodobljenem učnem načrtu.

Kurikularne komisije so pri pripravi učnih načrtov 1998 upoštevale smernice dokumentov, ki jih je sprejel Nacionalni kurikularni svet (*Izhodišča Kurikularne prenove (1996)*, *Izhodišča Kurikularne prenove na posameznih ravneh edukacije (1996)*, *Navodila za pripravo programov in učnih načrtov (1996)*). Programi, učni načrti in *katalogi znanja*⁹ so nastajali na podlagi mednarodnih primerjav in analiz preverjanja osnutkov in predlogov v študijskih skupinah.

Kurikularna prenova 1998 si je zastavila cilje, ki jih v večini upoštevajo tudi posodobljeni učni načrti za tujje jezike. Mnoge izmed teh novih načrtov povzemajo in nadgrajujejo, in sicer:

- *Povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev*: učni načrti/katalogi znanja so ciljno naravnani in učiteljem omogočajo izbiro vsebin, dejavnosti in ustreznih didaktičnih pristopov.

⁸ Prof. dr. Lucija Čok, redna profesorica na Pedagoški fakulteti v Kopru, članica Nacionalnega kurikularnega sveta.

⁹ Kataloge znanja uporablja srednje strokovno izobraževanje.

- *Doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji:* pri pripravi osnutkov in predlogov učnih načrtov/katalogov znanja 1998 je bilo opravljeno medpredmetno usklajevanje. Med tujimi jeziki je potekala koordinacija, ki jo je vodil dr. Janez Skela¹⁰. Oblikovani so bili predlogi obveznih izbirnih vsebin v gimnazijah, ki presegajo znanstveno disciplino (npr. državljanska kultura, vzgoja za družino, knjižnično-informatična znanja, metodologija raziskovalnega dela, vzgoja za zdravje itd.).
- *Preprečiti preobremenjenost učencev:* učni načrti iz leta 1998 spodbujajo uporabo različnih oblik in metod dela, v navodilih učnega načrta podarjajo pomen individualizacije in diferenciacije pouka.
- *Povečati dejavno vlogo učencev in dijakov:* učni načrti in katalogi znanja iz leta 1998 uvajajo izbirnost vsebin in dejavnosti; poudarek je na dejavnosti, eksperimentalnem delu in problemskem učenju; uvajajo se različne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, npr. ocenjevanje znanja na podlagi učenčevih izdelkov, pri tujih jezikih Evropski jezikovni listovnik.
- *Spodbujati skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni in drugi) razvoj posameznika:* učni načrti iz leta 1998 vključujejo cilje, ki jih dijak uresničuje na spoznavnem, motivacijskem, estetskem, socialnem, čustvenem, moralno-etičnem, telesno-gibalnem in praktično-tehničnem področju, poudarjena je skrb za ustrezno razmerje med nižjimi in višjimi kognitivnimi cilji.
- *Povečati povezovalno in usmerjevalno vlogo učiteljev v izobraževalnem procesu s pomočjo različnih sodobnih pristopov, z uveljavljanjem javnejših oblik in metod dela.*
- *Povečati socialno integracijsko vlogo šole:* izdelan je bil predlog obveznih izbirnih vsebin v gimnazijah (npr. prostovoljno socialno delo, vzgoja za družino ...); učni načrti in katalogi iz leta 1998 vključujejo predloge dejavnosti, s katerimi se šola povezuje z okoljem.
- *Pripraviti dijake za kakovostno življenje in vseživiljenjsko izobraževanje:* učni načrti iz leta 1998 omogočajo večjo dejavnost in iniciativnost učencev; programi zagotavljajo enake možnosti v izobraževanju.
- *Doseči mednarodno primerljive standarde in ravni znanja:* mednarodna primerljivost je eno temeljnih načel prenove. V učnih načrtih so opredeljeni standardi znanja (minimalni standardi, standardi na več ravneh).
- *Usposobiti učence za učinkovito in kakovostno komunikacijo;* poudarek je na sporazumevanju.
- *Izboljšati funkcionalno pismenost:* uveljavljajo se zmožnosti, spretnosti in znanja.
- *Povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja z uvajanjem učnih vsebin, ki prispevajo k dvigu splošne izobrazbe:* višji kognitivni cilji zahtevajo uporabo pridobljenega znanja.

¹⁰ Izredni profesor dr. Janez Skela, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Univerza v Ljubljani, član Nacionalnega kurikularnega sveta.

- *Predlagati vsebine, ki naj bi prispevale k razvijanju strategij učenja.*
- *Razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja: usposabljanje dijakov za soočanje z življenskimi problemi in za njihovo reševanje.*
- *Vzpostaviti ravnotežje med posameznimi področji in disciplinami:* z uvajanjem izbirnih predmetov, predmetov za maturo itd. se ravnotežje med disciplinami oblikuje na ravni posameznika oz. dijaka. Dijak torej sooblikuje predmetnik glede na interes, želje in potrebe.

1.1.3.2 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)

Posodobljeni učni načrti za tuje jezike vključujejo temeljna načela SEJO, ki posreduje splošna okvirna priporočila v zvezi z učenjem in poučevanjem jezikov. SEJO je temeljni skupni dokument, ki opredeljuje ključne sestavine tujejezikovnega pouka v evropskih šolah. Vsebuje natančen opis ciljev, vsebin poučevanja, doseženih rezultatov in ravni znanja. Ker slovenski prevod SEJO še le nastaja, posredujem v nadaljevanju kratek povzetek vsebin.

SEJO označujejo naslednje lastnosti:

- *Je zasnovan za različne namene:* za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje pouka.
- *Je fleksibilen:* prilagojen za rabo v različnih okoliščinah.
- *Je odprt:* omogoča nadaljnje poglabljanje in dopolnitve, obenem pa dopušča vsem uporabnikom, da si pri učenju in poučevanju izmenjajo svoje izkušnje v zvezi z opredeljevanjem ciljev, metod dela in doseženih učnih rezultatov.
- *Je dinamičen:* v nenehnem razvijanju, upošteva izkušnje in znanstvene izsledke. V posameznih poglavjih dokument posreduje različne probleme iz neposredne učne prakse in je naslovjen uporabnikom. Namenjen je praktikom, da o njem razmišljajo in, če je potrebno, tudi spreminja svojo učno prakso. Obravnavani problem pa ne predpisuje določenih korakov, ponuja le neke vrste nasvete. Praktiki lahko določena navodila in priporočila obidejo, če se ne strinjajo s predlaganimi rešitvami.
- *Ni dogmatičen:* se ne navezuje le na en pristop, vključuje različne oblike, metode dela in učne stile. Ni dokončen, saj je to v družbi, ki je v nenehnem razvoju, teoretično nemogoče. Tudi jezik se stalno spreminja, zato SEJO identificira parametre in kategorije, ki so potrebni za opis ciljev, metod, oblik dela in ravni znanja. Praktikom prepušča, da dodajo posamezne vsebine, ki se jim zdijo potrebne in smiselne. Povzemati načela Skupnega evropskega jezikovnega okvirja pomeni upoštevati pomen razvijanja sporazumevalne zmožnost in drugih kompetenc, ki jih sicer ne bi nikoli vključili v učni proces. To dejstvo praktike spodbuja k nadaljnemu razmisleku v zvezi z izvedbo pouka. Dokument je v pomoč študentom pri samoizobraževanju in samovrednotenju lastnih dosežkov.

SEJO ne predpisuje pravil in ne vsiljuje določenega pristopa k poučevanju in učenju jezikov, ampak spodbuja samostojnost učenca oz. dijaka in učitelja pri izbiri učnih vsebin in opredeljevanju ustrezne ravni znanja. Uvaja in razlaga pristope (ang. *approach*), ki temeljijo na analizi jezikovne rabe in učnih strategij (ang. *strategies*). Posreduje načine za razvijanje splošnih zmožnosti (ang. *general competences*) in sporazumevalno zmožnost (ang. *communicative competence*). Pri posredovanju in opisovanju kompetenc upošteva različne razšeznosti, ne zgolj ozko jezikovnih (npr. socio-kulturni vidik učenja in poučevanja tujega jezika, upoštevanje učenčevega predznanja in izkušenj, razvijanje čustvenega odnosa do učenja jezikov, odkrivanje nadarjenosti za učenje jezikov itd.).

SEJO zagovarja stališče, da je učenje proces, ki se udejanja z izvajanjem sporocanjskega dejanja (ang. *activities*). V okviru tega procesa učenec/dijak razvija produktivne in receptivne zmožnosti ter zmožnosti mediacije. Osnovna sestavina tujezikovnega pouka je besedilo, ki uvaja določeno temo (ang. *theme*). Učenec/dijak izvršuje naloge (ang. *tasks*) v različnih okoliščinah sporazumevanja (ang. *situations*), ki izvirajo z različnih področij (ang. *domains*) socialne eksistence. Glede na različne ravni usvojenih zmožnosti, ki jih natančno opredeljujejo opisi, naj bi uporabnik tega dokumenta mogel »izmeriti« lasten napredek pri učenju jezika. SEJO poudarja tudi jezikovno in kulturno raznovrstnost, ki ju je treba upoštevati pri zasnovi učnih programov, ter obravnava njene različne vidike: večjezičnost in večkulturnost, medkulturnost, trajno (vseživljenjsko) učenje jezika; vzgojne (formativne) in delne (parcialne) kompetence, diferencirane učne cilje.

SEJO obravnava vidike dolgoročnega načrtovanja pouka s postavljanjem pragov (ang. *scaling*) in ravni (ang. *levels*) z natančnimi opisi. Uvaja t.i. »strokovni oz. razvezjani« pristop, s katerim naj bi učitelj dosegel določeno prožnost in primerljivost pri oblikovanju ravni znanja. Preučuje tudi izbiro ustrezne ravni določene kompetence glede na parametre in kategorije, ki jih opredeljuje v drugih poglavjih. Uvaja različne cilje in vrste vrednotenja (ang. *evaluation*), pri tem upošteva kriterij razumljivosti, natančnosti in uresničljivosti (ang. *illustrative scales of descriptors*).

Namen SEJO

Zasnovan je bil zato, da bi spodbujal učenje in poučevanje tujih jezikov v evropskih izobraževalnih sistemih. Vsi evropski državljeni naj bi se v tuji državi zmogli sporazumevati na ravni »preživetja«, si izmenjati osnovne podatke, razumeti način življenja v tuji državi, spoštovati narodno in kulturno identiteto vsakega posameznika. Zaradi tega razloga naj bi vse države članice zagotovile svojim državljanom učenje tujih jezikov skozi celoten vzgojno-izobraževalni sistem, od vrtca do izobraževanja odraslih (vseživljenjsko učenje). SEJO je namenjen tudi snovalcem nacionalne politike, ki naj bi ustvarili razmere za uspešno učenje jezikov z opredeljevanjem stvarnih učnih ciljev, uvajanjem ustreznih pristopov, metod in oblik dela, omogočanjem dostopa do ustreznih virov in učnih pripomočkov, podporo smiselnih in uresničljivih raziskovalnih in razvojnih nalog, razvijanjem primernih oblik vrednotenja in kriterijev za jezikovno kvalifikacijo. Posreduje temelje za medsebojno priznavanje teh kvalifikacij. Oblikovanje, distribucija in revizija splošnega okvirja so zaradi zgoraj omenjenih razlogov smislni in nujni.

Cilji

Uporabniki SEJO naj bi uresničevali naslednje cilje:

- povečali osebno mobilnost, občutljivost za mednarodno sodelovanje,
- razvijali spoštovanje do različne kulturne pripadnosti,
- izboljšali dostop do informacij,
- poglabljali medosebno komunikacijo in s tem izboljšali odnose na osebnem, kulturnem in gospodarskem področju.

Ciljna skupina

SEJO je namenjen: študentom (dijakom), učiteljem, snovalcem kurikula in nacionalne politike, drugim strokovnim delavcem, izpitnim komisijam in različnim sestovalnim institucijam.

Vzgojno-izobraževalni vidiki SEJO

Dokument posreduje natančen opis sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, s posebnim poudarkom na pričakovane učne rezultate. Uvaja vsebine, ki se prilagajo različnim programom, in sicer:

- *splošnemu programu*: učenec/dijak napreduje v sporazumevalni zmožnosti, ki vključuje različne kompetence (npr. gimnazijski program);
- *moduliranemu programu*: učenec/dijak razvija sporazumevalno zmožnost v okviru omejenega področja z določenimi cilji (npr. srednje poklicno izobraževanje);
- *specifičnemu programu*: namenjajo večjo pozornost določenim vidikom jezikovnega usposabljanja, v okviru katerega učenec dosega žeeno raven znanja in zmožnosti na določenem področju, na drugem pa manj (modularna oblika, npr. tečaj osnovnega sporazumevanja v tujem jeziku pri medkulturnih izmenjavah).

Navodila in priporočila tega dokumenta so izčrpna in razumljiva. So v pomoč študentom (dijakom), učiteljem, strokovnim delavcem, načrtovalcem učnih programov, avtorjem učbenikov, staršem in strokovni javnosti pri izbiri različnih učnih vsebin in pri medsebojnem informirjanju.

1.1.3.3 Smernice in izhodišča na ravni Ministrstva RS za šolstvo

Odločitve predmetnih komisij za pripravo posodobitev učnega načrta iz leta 1998 pa izhajajo tudi iz načel, ki jih posredujeta naslednja dokumenta:

- *Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*: 19. februarja 2007 jih je potrdila Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov, ki jo je imenoval minister februarja 2006.
- *Izhodišča prenove gimnazialskega programa*: sprejeta so bila na seji Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, 19. aprila 2007.

Izhodiščna dokumenta zahtevata jasno idejno vlogo predmeta, spodbujata avtonomijo učitelja in šole, razvijata učno ciljni in procesno razvojni pristop, gradita temelje za prilagodljivost učnega procesa (odprtost in izbirnost), omogočata razvijanje zmožnosti (kompetenc) in kakovostno znanje po aktualnosti, trajnosti in uporabnosti znanja. Sistematično uvajata uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, ustvarjata možnosti za povezovanje predmetov in disciplin ter spodbujata razvojno spremeljanje učenčevih rezultatov.

1.1.4 Novosti posodobljenega učnega načrta za italijanščino v gimnaziji

Leta 2007 so v okviru projekta Posodobitve gimnazije na Zavodu RS za šolstvo stekla prizadevanja za spremembe učnih načrtov iz leta 1998. Imenovane so bile komisije za vsak posamezen splošnoizobraževalni predmet gimnaziskskega izobraževanja. V skupini, ki je posodabljal Učni načrt za italijanščino¹¹, so sodelovali učitelji praktiki, pedagoški svetovalec Zavoda RS za šolstvo in zunanjji izvedenec za didaktiko poučevanja in učenja italijanščine, dr. Anja Zorman s Pedagoške fakultete Koper, Univerza na Primorskem.

Člani predmetne komisije so preučili izhodiščne dokumente, opravili primerjalno analizo Učnega načrta 1998 in tujih učnih načrtov (finski, angleški, italijanski). Opredelili so učne cilje, splošna in posebna (izbirna) znanja, posredovali načine medpredmetnega povezovanja, opisali pričakovane učne rezultate ter postavili temelje za razvijanje kompetenc za vseživljenjsko učenje¹².

V nasprotju s prejšnjimi učnimi načrti se posodobljeni učni načrti poleg ciljem za razvoj kognitivnih sposobnosti in zmožnosti posvečajo tudi ciljem, ki razvijajo metakognitivne sposobnosti in zmožnosti (npr. zavedanje lastnih kognitivnih procesov), in razvijaju pozitivnih vrednot. Dijaki naj bi zato poleg sporazumevalne zmožnosti v tujem/drugem jeziku razvijali tudi druge kompetence. Te naj bi prispevale k:

- razvijanju zmožnosti načrtovanja in spremeljanja lastnega učnega napredka, ocenjevanju morebitnih tveganj pri sprejemanju lastnih rešitev, razvijanju odgovornosti za lastno znanje;
- samostojni izbiri in preizkušanju učinkovitih učnih strategij in razvijanju delovnih navad;
- razvijanju samoiniciativnosti in podjetnosti, ki dajeta učenju praktično vrednost in dijake postopno uvajata v svet dela, jim omogočata nadgrajevanje lastne podjetnosti, ustvarjalno doživljjanje učnega procesa, osmišljjanje naučenega in prenos tega znanja v vsakdanje življenje;
- uveljavljanju lastnih stališč do določenega problema;

¹¹ Upošteva se različen položaj jezika (kot drugi ali tretji tudi jezik, kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre v obsegu od 280 do 420 ur) in program (splošna in strokovna gimnazija).

¹² Priporočila Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, Uradni list Evropske unije L394/10, 18. 12. 2006.

- boljšemu sodelovanju v timu;
- pozitivnemu odnosu do pripadnika tuge kulture.

Komisija je na podlagi primerjalnih analiz učnih načrtov, preučitve načel za posodabljanje učnih načrtov in evropskih smernic, sprejela naslednja izhodišča posodabljanja:

1. natančno opisati in razložiti **sporazumevalno zmožnost** v tujem jeziku (cilji, zmožnosti, strategije, teme, ravni);
2. dodelati splošne cilje in vključiti **ključne kompetence**;
3. poudariti pomen razvijanja **medkulturne zmožnosti**, spodbujanja **medkulturnega dialoga** in pripravljenosti na medsebojno spoštovanje in sprejemanje drugačnosti;
4. **dograditi operativne cilje** (bolj razvidni kognitivno-spoznavni cilji in taksonomska raven),
5. opustiti seznam književnih del in uvesti **tematske sklope**;
6. vpeljati lestvico SEJO: nižja raven A1-A2 (minimalni dosežek), osnovna raven (B1), višja raven B2 (raven mature na višji zahtevnostni ravni);
7. uskladiti se z drugimi tujimi jeziki in prilagoditi modularno obliko na način, ki ga uveljavlja SEJO, vključiti **ravni, ki jih vpeljuje SEJO**;
8. dodelati **medpredmetne povezave**, interdisciplinarni pristop in s tem omogočiti prenos (uporabnega) znanja in zmožnosti med različnimi disciplinami; tuji jezik je sredstvo za pridobivanje in poglabljanje znanja, ki se povezuje z učnimi cilji in vsebinami drugih predmetov;
9. poenostaviti izčrpna didaktična navodila iz učnega načrta 1998;
10. v sklop t.i. **posebnih znanj** vključiti **inovativne pristope** k učenju tujih jezikov, na primer:
 - *CBLL: Content-Based Language Learning* - sočasno doseganje jezikovnih in predmetnih oz. vsebinskih ciljev, ki se udejanjajo v medpredmetnih povezavah,
 - *CLIL: Content and Language Integrated Learning* - učenje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku,
 - *samovrednotenje učnih dosežkov* (Evropski jezikovni listovnik),
 - *projektno delo* (projektni dan, teden), raziskovalna dejavnost,
 - *delo z izvirnimi besedili* (umetnostno besedilo, poljudnoznanstveno besedilo, članek (strokovnih) revij, film, spletna stran, klepetalnica, večplastna predstavitev, mrežni hipertekst itd.),
 - *ustvarjalne dejavnosti* (šolsko glasilo, gledališka uprizoritev, pišanje pesemskih besedil, scenarija, video posnetek v zvezi s promocijo šole ali turistična promocija lastnega kraja itd.),
 - *razvijanje medkulturne komunikacije*: spoznavanje kulture tugega/sosedskega naroda (tudi s pomočjo intervjuja z rojenimi go-

vorci), medkulturne izmenjave preko spleta in v živo, obiski v tujini itd.

1.1.5 Viri in literatura

- 1 Kač, L., Šečerov, N., Holc, N. (2010). *Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Nova okvirna strategija za večjezičnost. (citirano 11. 1. 2010). Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf.
- 3 Priporočila Evropskega parlamenta in Evropskega sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10 (citirano 18. 1. 2010). Dostopno na naslovu: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/l_394/20061230sl00100018.pdf.
- 4 Strmčnik, F. (2006). *Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola*. V: Sodobna pedagogika, št. 57. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- 5 Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov (SEJO); ang. CEFR: Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Learning, Teaching, Assessment (2001). Strasbourg: Council of Europe. (citirano 10. 1. 2010). Dostopno na naslovu: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- 6 Svetlik, I. (2000). Poročilo nacionalnega kurikularnega sveta. (citirano 7. 8. 2009). Dostopno na naslovu: http://www.see-educcoop.net/education_in/pdf/nks/nks_porocilo.html.
- 7 Šečerov, N. in Zorman, A. (2008). Učni načrt za italijanščino kot tudi in kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre. Gimnazija (splošna, strokovna, glasbena gimnazija). Sprejeto na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 14. 2. 2008.
- 8 Žakelj, A. (2008). Posodobitev učnih načrtov: vpeljevanje in spremljanje ter usposabljanje učiteljev [delovno gradivo projekta]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 14. 3. 2008.

1.2 L'educazione interculturale nei curricoli di lingua seconda e straniera

Nives Zudič Antonič, Univerza na Primorskem,
Fakulteta za humanistične študije Koper

Povzetek

Dijaki z učenjem tujega ali drugega jezika razvijajo sporazumevalno zmožnost v tem jeziku, ki vključuje tudi prvine medkulturnega sporazumevanja. Slednje spodbujajo medkulturni dialog, pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje. Z razvijanjem medkulturne zmožnosti ustvarjamo pogoje za uspešno usvajanje jezika v odprtosti in tolerantnosti do drugačnosti jezikov in kultur.

V tem prispevku, skladno z nekaterimi teoretičnimi izhodišči, želim predstaviti problematiko razvijanja sporazumevalne in medkulturne zmožnosti z različnih zornih kotov. Posredovala bom tudi nekatere zamisli v zvezi z uvajanjem kulture in jezika v tujejezikovni kurikul, z njihovim udejanjanjem v učni praksi in v procesih (samo)vrednotenja učnih rezultatov.

Nella società moderna, nell'ambito dell'Unione Europea e nei luoghi in cui sono in atto i processi di globalizzazione, le persone stabiliscono contatti sempre più intensi con altre comunità nazionali ed etniche. L'unico modo per le varie comunità di ottenere una collaborazione libera e produttiva è la consapevolezza interculturale e interetnica di ogni singolo individuo, come pure di tutte le istituzioni che hanno un ruolo creativo nella cultura di una nazione. La consapevolezza interculturale, che comprende la consapevolezza della propria identità nazionale e al contempo delle identità delle altre comunità nazionali coesistenti, deve perciò essere l'obiettivo delle società multiculturali moderne.

Le basi di una società interculturale sono una buona conoscenza delle culture delle comunità coesistenti e la capacità di accettare e rispettare i valori di queste, si tratti di comunità che da sempre vivono sul territorio (gruppi etnici autoctoni) o di comunità minori o definite »non storiche«, che vi si sono stabilite da poco. Per un buon funzionamento di società culturalmente plurali sono dunque necessari dei valori comuni che si elevino oltre i valori etnici o culturali particolari. Si tratta di una sorta di valori culturali generali, come la fede nella libertà, la pace, la non-violenza, l'uguaglianza e la parità di diritti, il dialogo costruttivo, la capacità d'adattamento, la tolleranza, il sostegno della diversità, la compassione e la solidarietà, ecc.

Negli ultimi tempi gli insegnanti e gli studiosi impegnati nel campo dell'educazione interculturale hanno evidenziato che le esperienze didattiche di solito vengono improvvisate a causa della scarsa conoscenza o preparazione in materia. Tali osservazioni e riflessioni, da un lato, costituiscono un prezioso strumento per il ripensamento degli interventi scolastici e per il futuro sviluppo della didattica dell'intercultura, dall'altro, rafforzano l'esigenza di ripensare alcune questioni teoriche di fondo.

Prima di iniziare la nostra analisi del concetto di educazione interculturale è di fondamentale importanza, pertanto, dare la definizione di intercultura, ma soprattutto cercare di specificare le differenze tra interculturale e multiculturalità in quanto

spesso accade che i due termini (»multiculturale« e »interculturale«) vengano utilizzati in modo intercambiabile, come se fossero sinonimi. In realtà i due termini hanno due significati ben distinti. È bene soffermarsi su questa differenziazione sin dall'inizio poiché a essa si collegano anche due diversi modi di intendere le possibilità di intervento in campo sociale ed educativo.

In base alla distinzione di ordine concettuale e terminologico proposta dal Consiglio d'Europa (Conseil de l'Europe, **L'education Interculturelle. Concept, context et programme**, Strasburgo, 1989), il termine »multiculturale« fa riferimento alla compresenza di più culture all'interno di una stessa area geografica o in uno stesso contesto sociale: in tal senso possiamo dire che la nostra società sta velocemente caratterizzandosi in direzione multiculturale. Quando parliamo di società multiculturale tendiamo a fare riferimento alla semplice coesistenza sullo stesso territorio di gruppi culturali diversi, senza che fra di essi si realizzino vere e proprie forme di interazione (Failli, 2003; Camilleri, 2002).

Con il termine »interculturale«, invece, si tende a indicare una situazione in cui la compresenza delle culture non si risolve nel loro affiancamento, in una semplice compresenza di fatto, ma dà vita e richiede articolate e continuative forme di rapporto. In tal senso intercultura vuol dire relazione e quando si utilizza il termine »intercultura« si ha sullo sfondo l'idea di una costante intenzione reciproca trasformativa. L'intercultura rimanda a una dimensione in cui le prospettive sono in dialogo: un dialogo reciprocamente trasformativo, non, quindi, volto all'assimilazione, ma alla costruzione di un orizzonte terzo, di un livello ulteriore che consenta ai due livelli precedenti di mantenersi in relazione senza annullarsi. L'educazione interculturale deve pertanto fondare le sue basi sullo sviluppo di relazioni interattive tra rappresentanti di culture diverse (Failli, 2003; Camilleri, 2002).

1.2.1 La nascita dell'educazione interculturale

In base alle teorie di vari studiosi (Bennett, 1998; Paige, 1993; Balboni, 1999) si può dire che il dibattito sull'educazione multiculturale e/o interculturale¹³ sia iniziato a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, negli Stati Uniti e in Canada, e si sia rapidamente diffuso in Australia e in Europa.

Negli Stati Uniti e in Canada l'educazione multiculturale si è sviluppata nel momento in cui si ebbe un cambiamento generale nella concezione delle relazioni interetniche all'interno della società unitamente all'affermazione del pluralismo come ideologia dominante.

¹³ Il termine »educazione multiculturale« è la traduzione di »multicultural education«, progetto educativo sviluppatosi negli Stati Uniti e nel Canada anglofono. Nel Québec e in Francia si parla invece di »éducation interculturelle« sulla base di una diversa visione delle relazioni interetniche, basate più sull'interazione e sui valori comuni che non sulle differenze. Talvolta, come si è visto, i termini vengono però interpretati come sinonimi, in quanto le pratiche educative che si riferiscono alla multiculturalità e all'interculturalità spesso sono difficilmente distinguibili. Quest'ultima posizione però non è accettata da molti studiosi (Balboni, 1999; Camilleri, 2002; Failli, 2003) che ritengono invece (come del resto proposto dal Conseil de l'Europe in: **L'education Interculturelle. Concept, context et programme**, Strasburgo, 1989), che i due termini racchiudano nel loro significato delle differenze ben distinte, di cui si parlerà al paragrafo 3.

In Europa, la pedagogia interculturale si è sviluppata grazie all'impulso di organismi internazionali quali il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea, come risposta alle difficoltà scolastiche dei figli degli immigrati. La questione delle minoranze etniche, storiche o territoriali, ha fatto riferimento alla pedagogia interculturale solo indirettamente: la rivendicazione delle culture locali e delle lingue minoritarie, che inizialmente ha comportato il necessario riconoscimento dell'esistente multiculturalità degli Stati europei, ha contribuito in alcuni paesi a una straordinaria rinascita culturale e linguistica. In altre realtà, invece, lo stesso fenomeno ha portato a forme di chiusura »etno-nazionalista«.

La questione delle minoranze linguistiche, territoriali e nazionali - considerata oggi prioritaria dall'Unione Europea - tende a essere separata da quella relativa all'educazione dei figli degli immigrati; spesso, infatti, le stesse minoranze non cercano l'interculturalità, ma un nuovo tipo di omogeneità.

I contributi scientifici di settori quali l'antropologia, la linguistica e la storia delle minoranze territoriali in Europa non hanno finora sostanzialmente contribuito al dibattito sull'interculturalità. Nel caso della Slovenia la legislazione prevede forme di tutela culturale e linguistica rivolte alle due minoranze autoctone (quella italiana e quella ungherese), ma nel paese vivono in numero consistente anche appartenenti ad altre etnie dell'ex Jugoslavia. Negli ultimi tempi appositi progetti e attività sono stati predisposti per favorire l'inserimento dei rom nelle scuole statali e per avvicinare le altre culture (quella dei rom, ma anche quella degli altri stati dell'ex Jugoslavia) e non solo quelle delle due minoranze storiche, a tutta la società.

Per molto tempo l'educazione interculturale è stata considerata la risposta ai problemi creati dall'immigrazione. Secondo alcuni esperti (Bennett, 1998; Balboni, 1999; Sedmak, 2003; Mikolič, 2004; Čok, 2006) però, per realizzare migliori pratiche pedagogiche e aprire uno spazio di riflessione più ampio ed epistemologicamente ricco sull'interculturalità, è necessario un cambiamento di atteggiamento.

In una società caratterizzata da un processo di globalizzazione cui si accompagnano spesso situazioni di conflitto culturale, l'educazione interculturale è essenziale per dare delle risposte educative alla realtà di oggi, per salvare la scuola dalla noia e dal disinteresse che le nuove generazioni manifestano verso di essa e per fornire gli strumenti necessari alla lettura di quest'epoca.

Non è dunque possibile considerare l'educazione interculturale come una »moda« pedagogica sostituibile da altre forme di educazione, quali quella alla cittadinanza, alla pace o ai diritti umani. Essa coincide con la fine di un paradigma che ha caratterizzato un modello d'integrazione sociale negli stati nazionali, e ne propone un altro a partire dall'ideologia del pluralismo: »Il pluralismo costituisce una ideologia, una concezione globale dell'uomo e della società, di cui importa cogliere le grandi articolazioni e che bisogna situare nel contesto storico« (Ouellet, 1996). In secondo luogo, l'educazione interculturale implica la rimessa in discussione dei paradigmi della cultura occidentale e la ricerca di paradigmi più ampi. In questo senso, organizzazioni internazionali come l'UNESCO sostengono che l'educazione, nel contesto che si sta profilando per il futuro, potrà avvenire solo tramite l'educazione interculturale integrata da una nuova visione della scienza, della tecnologia, del rapporto con la natura.

Sono comunque pochi gli studiosi che hanno finora tracciato una prospettiva di educazione interculturale sufficientemente ampia. Tra questi va senz'altro segnalato Edgard Morin, autore, secondo alcuni studiosi europei, di quelle che sono le

linee guida fondamentali per l'educazione del futuro: I sette saperi sull'educazione (Morin, 1999).

1.2.2 L'importanza di un curricolo interculturale

Da quanto è emerso dalle nostre ricerche (Zudič, Malčič, 2006; Čebron, 2009; Mirkolič, Marc Bratina, 2009; Zudič, 2009) risulta chiaro che l'insegnamento della lingua deve essere collegato all'insegnamento della cultura. Sviluppando questo orientamento tra insegnanti, ricercatori e formatori, i programmi di lingua seconda hanno un'opportunità unica di contribuire allo sviluppo della sensibilità interculturale tra gli studenti, sia per le culture presenti nella zona bilingue dell'Istria slovena, sia per le culture delle altre lingue che si studiano. Tale visione potrebbe porre l'insegnamento della seconda lingua al centro sia del programma scolastico fino alla scuola media superiore, sia della formazione degli insegnanti nelle facoltà universitarie a indirizzo umanistico.

Tale prospettiva pertanto ci riporta agli obiettivi del curricolo di lingua seconda riferiti all'apprendimento culturale e in base ai quali gli studenti »acquisiscono conoscenza e comprensione della ricchezza linguistica e culturale di questo territorio, sviluppando un rapporto positivo e di tolleranza nei riguardi del bilinguismo, della diversità culturale e delle differenze in genere«.

L'obiettivo finale per gli studenti è la comprensione dei significati, degli atteggiamenti, dei valori e delle idee delle culture studiate. È stato riconosciuto che, per motivi legati alle finalità generali della formazione e alle modalità pratiche della loro attuazione, è opportuno non limitare la trattazione allo studio delle due culture delle minoranze autoctone, ma coinvolgere anche altre culture per far sì che gli studenti diventino dei cittadini capaci di vivere e lavorare in un mondo senza conflitti culturali.

Per raggiungere tale visione bisogna che l'insegnamento della lingua e della cultura prenda in considerazione i principi della continuità, della progressione e dell'espansione della competenza. Le prospettive da proporre dovrebbero essere dinamiche e interagire con i livelli di maturità dei discenti. Esse, inoltre, dovrebbero aiutare gli insegnanti a valutare il livello di sviluppo degli studenti e, di conseguenza, a impostare la programmazione da attuare.

Se i veri obiettivi dei programmi linguistici sono l'apprendimento della lingua, lo sviluppo interculturale e l'integrazione tra i due, allora i programmi linguistici non dovrebbero prefissarsi intenti meramente utilitaristici, come la capacità di interagire e comunicare efficacemente nel mondo degli affari, nell'industria, nel commercio internazionale o negli apparati governativi. Se mettiamo al centro l'apprendimento della lingua e la sensibilità interculturale, allora la vera funzione dei programmi linguistici è di mettere i nostri studenti a contatto con un'ampia varietà di dimensioni umane e con le loro molteplici modalità di espressione. Né la cultura né la lingua sono entità statiche, e non lo sono nemmeno le nostre interazioni con le persone. La sensibilità linguistica e quella interculturale ci consentono di andar oltre alle strutture della lingua, al loro uso o ai fatti culturali presi isolatamente; esse ci permettono di conoscere noi stessi, di sviluppare empatia e di capire, accet-

tare e rispettare l’altro. In questo modo lo sviluppo della lingua e dell’intercultura implicano una presa di responsabilità da parte dell’insegnante e dello studente nel porsi in relazione con l’altro promuovendo un processo che espande la consapevolezza e la perspicacia nei confronti dei mondi linguistici e culturali. Tale posizione etica pone i programmi di lingua e cultura proprio al centro delle questioni della diversità e li rende fondamentali nell’esplorare, nel comprendere e nell’interagire con il multiculturalismo nel nostro paese e con il multiculturalismo nel mondo intero.

Per realizzare tali principi però, come specificato nei capitoli precedenti, si deve iniziare già in classe a sviluppare un atteggiamento di reciproco rispetto tra discenti e insegnanti. Sancire questa reciprocità permette, infatti, di riconoscere che in classe l’insegnante e lo studente, pur con ruoli differenti, sono entrambi protagonisti e beneficiari del processo di apprendimento (Balboni, 1994; Ceserani, 1999). In tale contesto entrambi hanno delle responsabilità: lo studente quella di scoprire che cosa ha bisogno di imparare, l’insegnante quella di scoprire come l’altro apprende una volta che scopre cosa deve essere appreso. Entrambi imparano, sia pure in modo diverso, si rispettano e apprendono l’uno dall’altro. Questo rispetto reciproco è un prerequisito sia per gli insegnanti sia per gli studenti in un programma di lingua e cultura.

1.2.3 Lo sviluppo di un curricolo interculturale

Ponendo al centro dell’apprendimento linguistico la cultura si giunge quasi automaticamente all’organizzazione di un curricolo che si collegherà necessariamente alle prospettive cognitiva, pratica e emancipatoria¹⁴. Con lo sviluppo di queste prospettive nell’organizzazione del curricolo, gli studenti diverranno capaci di trasmettere significati personali, di capire la loro relazione con la cultura più ampia e di esprimersi e agire in funzione del bisogno di migliorare la condizione umana.

In questo modo i processi di apprendimento culturale sono circondati dall’uso della lingua e la lingua è utilizzata costantemente per esprimere cultura. L’insegnante prepara gli studenti ad affrontare delle difficoltà linguistiche prima che queste ultime si presentino spontaneamente; nello stesso tempo si apprende il lessico e si scoprono strategie comunicative parlando con la gente, intervistandola e esaminando documenti. La lingua viene appresa pertanto con uno scopo ben specifico, quello della scoperta della cultura propria e altrui. Questo approccio all’apprendimento linguistico e culturale ha come scopo la scoperta e lo sviluppo della propria consapevolezza dell’altro.

Un approccio all’apprendimento linguistico e culturale di questo tipo pertanto può essere raggiunto con un curricolo *ciclico e tematico* (Lange, 2003): l’apprendimento culturale, infatti, è organizzato attorno a temi culturali che vengono ripresi ciclicamente nel tempo. Dopo che un tema è stato affrontato per la prima volta al livello

¹⁴ *Nell’apprendimento emancipatorio, la cultura è il contenuto centrale. Qui lo scopo dello studio linguistico è altamente individuale e la possibilità di scelta del discente è ottimale. In questo tipo di apprendimento, il discente si pone domande come: »Perché è importante la cultura?« e »Come posso usare la lingua per agire sulla conoscenza culturale?« (Lange, 2003).*

di sviluppo appropriato per i discenti, esso può essere ripreso ad un altro livello di sviluppo, ampliando la complessità dei concetti e delle esperienze.

Partendo dal modello di Bennett (2003)¹⁵, ma seguendo pure le proposte dei modelli di Kramsh (1998) per quanto riguarda l'approccio interculturale al testo letterario, di Balboni (1999) e Byram (1997) per quanto riguarda la comunicazione interculturale e di Čok (2000) e Mikolič (2004) per quanto riguarda la comunicazione interetnica della nostra zona, proporremo ora un esempio legato a un tema specifico all'interno di questa prospettiva, ossia »la questione della frontiera per una persona della nostra zona« (per avere un'idea concreta dell'esempio proposto si veda l'unità didattica 5 nel libro *Il vicino diverso* di Zudič, Malčič, 2007). Porteremo un esempio per far capire come sia possibile articolare, all'interno di un curricolo ciclico, il progredire della consapevolezza interculturale da parte del discente. Prima di procedere oltre, però, è necessario avvertire il lettore che il passaggio e la progressione degli studenti attraverso le varie fasi e attività proposte, deve essere gestito in modo consapevole e prudente; gli insegnanti devono cogliere il momento in cui gli studenti sono pronti ai vari passaggi e non devono anticipare i tempi.

Ecco l'esempio del tema della frontiera attraverso varie fasi. All'inizio dell'attività, si può chiedere ai discenti di raccogliere informazioni e di riconoscere differenze nei modi in cui si affronta l'idea della frontiera e nella concezione che abbiamo delle frontiere. In un secondo momento, il tema della frontiera potrebbe essere affrontato in riferimento a come viene vista la frontiera nella cultura slovena e all'atteggiamento che si ha di fronte a tale argomento. Si può procedere poi mettendo a confronto la frontiera nella nostra zona e nella cultura italiana, enfatizzando le somiglianze, senza formulare giudizi di valore. Successivamente si potrebbe chiedere agli studenti di confrontare il significato di frontiera nella nostra zona con quello presente nella cultura italiana allo scopo di individuare le differenze, analizzarle e capire che il concetto di differenza è collegato a questioni di relativismo culturale. A questo punto si possono sviluppare delle attività rivolte alla comprensione delle differenze tra le due culture nel modo di affrontare l'idea della frontiera attraverso l'esame di casi in cui si è riusciti a superare l'idea della frontiera e di casi in cui, invece, qualcosa è andato storto. Infine il discente potrebbe sviluppare dei contatti

¹⁵

M. Bennett (1999) ha sviluppato il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale (»Development Model of Intercultural Sensitivity« - DMIS. Con la sua prospettiva Bennett ci offre un'elaborazione concettuale dello sviluppo della sensibilità interculturale. Tale sviluppo è identificato sulla base di sei stadi che portano la persona ad evolvere da una prospettiva etnocentrica a una prospettiva etnorelativa. I sei stadi di questo modello sono distinti in due gruppi: stadi etnocentrici (negazione, difesa, minimizzazione) e stadi etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione).

Il Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale si riallaccia a due tipi di ricerche. Da una parte, la sistematica osservazione dei comportamenti effettivi - come si comporta la gente quando si trovano di fronte alla differenza culturale, dall'altra, la verifica empirica di un apparato teorico coerente per spiegare questi comportamenti. Da quanto è stato osservato sembra che i discenti progrediscano attraverso sei stadi chiaramente identificabili che possono essere spiegati da principi relativi al costruttivismo. La teoria costruttivistica, che coniuga la psicologia cognitiva e la filosofia post-positivista, sostiene che la nostra esperienza della realtà avviene essenzialmente attraverso dei costrutti, ossia delle categorie complesse, che assieme costituiscono la nostra visione del mondo (Watzlawick, 1984). In altre parole, le nostre nozioni di ciò che è reale sono generate dalle categorie che utilizziamo per descriverlo e queste categorie sono il tramite attraverso il quale sperimentiamo gli eventi.

Il costruttivismo, allora, aiuta a capire come le persone possano sviluppare la loro capacità di analizzare, di interpretare, e quindi di vivere, la differenza culturale.

con persone dell'altra cultura con l'obiettivo di cambiare l'atteggiamento negativo nei confronti dell'idea della frontiera. Non possiamo aspettarci però che tutti i discenti, dopo aver sviluppato questo tipo di attività sviluppino le stesse capacità per quanto riguarda la consapevolezza interculturale, comunque, l'esempio vuole esplicitare il modo in cui è possibile proporre delle attività di consapevolezza interculturale all'interno di un curricolo ciclico.

L'esempio che abbiamo esposto con il tema della frontiera è uno dei modi che si possono adottare per affrontare un curricolo ciclico di educazione interculturale. Altre modalità utilizzabili per una classe di lingua seconda sono le seguenti:

- *Per anno.* In questo caso, materiali tematici simili tra loro potrebbero promuovere l'espansione delle percezioni, delle conoscenze e della capacità di comprensione dei discenti.
- *Per semestre.* Si possono far susseguire temi simili, allo scopo di approfondire conoscenze e percezioni già acquisite. Tale struttura sarebbe particolarmente utile in contesti di programmazione modulare.
- *Per pianificazione specifica.* I testi utilizzati in classe e il curricolo potrebbero stabilire dei principi sulla base dei quali i temi vengono ripresi e ampliati. Un'altra possibilità è quella di sviluppare congiuntamente nei testi temi diversi ma reciprocamente connessi allo scopo di approfondire le percezioni e le conoscenze dei discenti¹⁶.

La pianificazione di un curricolo ciclico nell'insegnamento linguistico e culturale è pertanto da prediligere, in quanto favorisce lo sviluppo delle capacità di comprensione e le conoscenze dei discenti, a mano a mano che questi ultimi progrediscono nello sviluppo educativo.

La pianificazione di un curricolo ciclico presenta diversi aspetti cruciali per un insegnamento di lingua e cultura:

1. Tale pianificazione è centrata sull'idea di sviluppo sia per la cultura sia per la lingua. Nel momento in cui i discenti colgono degli aspetti linguistici e culturali su un determinato tema, tali aspetti possono essere esaminati in riferimento ad altri temi del curricolo linguistico e culturale in modo da arricchire l'esperienza dei discenti.
2. Una pianificazione ciclica permette che l'apprendimento linguistico e lo sviluppo della sensibilità culturale avvengano più o meno spontaneamente. Aspetti simili della lingua e della cultura possono essere osservati in ambienti diversi; ciò consente l'elaborazione teorica e l'estrapolazione a partire dalle esperienze.
3. Un curricolo tematico e ciclico permette di fare esperienza di aspetti differenti di un tema in momenti diversi. Grazie a esso, infatti, le molte complicazioni dello sviluppo culturale o dell'uso linguistico sono suddivise in un insieme di momenti, caratterizzati dalla trattazione dello stesso tema o di un tema simile; ciò consente il riesame di precedenti

¹⁶ *Nel nostro esempio di percorsi didattici abbiamo pensato allo sviluppo di cinque unità didattiche che seppur distinte si collegano tra loro con un'idea di spirale che procede pacatamente da temi di facile comprensione fino ad arrivare a temi più scabrosi. Si è pertanto pensato ad un lavoro progressivo che dovrebbe portare gli studenti agli stadi avanzati anche in termini di temi più impegnativi da affrontare.*

esperienze di apprendimento e aggiunge nuovi elementi a quanto già appreso.

4. Un curricolo tematico e ciclico consente ai discenti di entrare nell'apprendimento in qualsiasi momento.

Partendo da tali principi, ed essendo consapevoli che la costruzione pratica di un curricolo ciclico non è un lavoro semplice, abbiamo cercato di elaborare un percorso didattico basato sul principio di apprendimento dinamico, che possa fungere da esempio per ulteriori elaborazioni.

1.2.4 Una proposta didattica per lo sviluppo delle competenze interculturali

Si sa che per conoscere bene una lingua bisogna far integrare il suo insegnamento da altri codici che facilitino la comunicazione. Per far sì che la comunicazione sia efficiente, pertanto, oltre a conoscere la lingua bisogna disporre di altri codici adeguati alla comunicazione. Per tale motivo è di fondamentale importanza conoscere la propria cultura e la cultura del popolo la cui lingua si sta apprendendo.

Nel nostro territorio, dove da sempre convivono e si intrecciano culture diverse, quasi tutti hanno una buona conoscenza dell’italiano. Facilitati dall’accettazione delle diverse culture e dalla padronanza della lingua, nella comunicazione non ci troviamo davanti a barriere linguistiche; spesso, invece, dobbiamo affrontare problemi di incomprensione interculturale.

Dalle ricerche svolte in questi anni è scaturito che uno dei problemi principali incontrati dagli studenti risiede nell’incomprensione degli aspetti culturali impliciti del messaggio veicolato nella L2, più che nella sua elaborazione e comprensione linguistica.

Nell’ambito della lingua italiana come lingua di contatto (L2) abbiamo così sviluppato un modulo di cinque unità didattiche, i cui destinatari sono studenti del secondo e del terzo anno della Facoltà di Studi Umanistici di Capodistria, che studiano l’italiano come L2 e come microlingua. Il modulo è stato elaborato nell’ambito del progetto *Labicum* (Čok, Mikolič, Čebron, Zudić Antonić, 2004-2006)¹⁷. Nelle unità didattiche, con l’apporto di materiale autentico e l’uso di testi letterari, si è cercato di affrontare vari temi di attualità in diversi campi tematici (*Ti racconto il mio paese; Istria: dove le lingue si mescolano; L’identità nazionale; La terra promessa; Le frontiere che ci portiamo dentro*).

L’obiettivo delle unità didattiche è di acquisire nuove conoscenze e sviluppare tutte le componenti della competenza comunicativa: saper fare lingua, saper fare con la lingua, sapere la lingua, saper integrare l’italiano con le conoscenze delle similitudini e delle differenze tra le culture per facilitare la comunicazione interculturale. Le unità didattiche, inoltre, offrono allo studente la possibilità di un lavoro differenziato e autonomo. Con questo intervento si cercherà di far notare l’importanza di dover superare i vecchi modelli dell’insegnamento delle lingue straniere che

¹⁷

Language as a Bridge to Intercultural Communication & Understanding: Teaching Module e Language as Social Cohesion and Human Capital.

prediligevano usi, costumi, storia e cultura della nazione/popolo la cui lingua veniva insegnata, e si cercherà di sottolineare l'importanza di dover sviluppare unità didattiche contenenti componenti dell'educazione interculturale e dell'educazione civica.

Con questo modulo si è cercato di rispondere alle esigenze imposte dal ruolo che l'educazione interculturale dovrebbe avere nell'ambito della lingua italiana in questa zona di confine (Italia/Trieste, Istria slovena e croata), dove la lingua e la cultura italiana per le varie vicissitudini storiche hanno un ruolo molto particolare.

1.2.4.1 Apprendere e insegnare la comunicazione interculturale

Secondo l'opinione di esperti che si occupano di educazione interculturale, la competenza culturale deve essere acquisita nello stesso modo in cui si acquisisce la competenza linguistica. Tuttavia sono proprio gli aspetti culturali e il loro studio in aula a presentare le maggiori difficoltà, in quanto è molto più difficile affrontare temi culturali che temi linguistici. Molto spesso ci si trova di fronte a questi problemi in quanto l'insegnante fa parte della cultura che insegna e non è nemmeno consapevole delle regole di condotta della propria cultura, oppure prende come modello la cultura oggetto di studio senza analizzare i processi che la rendono peculiare. Ci sono però insegnanti che vorrebbero affrontare tale insegnamento perché coscienti del problema, ma non sanno bene come affrontarlo. Essi stessi non hanno affrontato questo tipo di studio e la maggior parte dei manuali che hanno a disposizione non affronta questo problema o lo sviluppa in modo inadeguato.

A favore dell'acquisizione interculturale esistono alcuni studi (Balboni, 1999; Bennett, 1993; Byram, 1994) che hanno dimostrato che quanti più errori (linguistici o comportamentali) uno straniero fa, tanto maggiore è la tolleranza che questi incontra nel mondo che lo accoglie. Questa tolleranza, però, diminuisce a mano a mano che aumenta il livello di padronanza linguistica. Studenti con buona (se non ottima) padronanza della lingua italiana rischiano dunque di trovarsi, per così dire, svantaggiati al momento di affrontare una situazione »reale«, in quanto le aspettative degli italiani nei loro confronti saranno più alte e il loro livello di »toleranza« minore. Comportamenti non adeguati alle aspettative potranno pertanto essere fraintesi e portare all'esclusione dal mondo dei madrelingua.

Nell'affrontare il discorso dell'educazione interculturale nell'ambito della lingua italiana come L2 non dobbiamo dimenticare che gli atteggiamenti comportamentali in culture vicine sono in molti casi simili, essendo la conseguenza di processi storici comuni. Questa realtà va presa in considerazione e nell'insegnamento della lingua bisogna puntare sulle somiglianze tra le due culture più che sulle differenze. Questo approccio favorirà senz'altro l'acquisizione interculturale.

Per sviluppare pertanto i nostri percorsi didattici abbiamo preso spunto dalle teorie degli autori citati nei capitoli precedenti e abbiamo seguito le fasi considerate necessarie per l'acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale: consapevolezza, conoscenza e abilità (Balboni, 1999)¹⁸; nel nostro lavoro sono dunque

¹⁸ Questa definizione è stata ripresa da diversi autori come Byram (1994) e Bennett (1998) e si rifà all'affermazione di Hofstede (1991), per cui »l'abilità di comunicazione tra culture deriva dalla consapevolezza, dalla conoscenza e dall'esperienza personale«.

segnalati quattro momenti, che abbiamo poi riproposto nel lavoro didattico:

1. fase di percezione iniziale (Osservazione),
2. fase di generalizzazione (Esplorazione),
3. fase di riflessione (Espansione),
4. fase di concettualizzazione (Valutazione).

Questo processo, in cui i discenti interagiscono e interpretano fenomeni culturali, può essere rappresentato graficamente nello Schema 1 secondo quanto suggerito da Allen e Lange (1996):



Schema 1: Processo di apprendimento culturale.

Partendo dalla convinzione che il processo educativo inizia con il riconoscimento che ciascuno porta con sé un particolare software¹⁹ mentale creato in base alle esperienze del mondo in cui è vissuto, è importante che nella prima fase di sviluppo e acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale lo studente sia consapevole che per capire l'altra cultura non è sufficiente la conoscenza linguistica, ma bisogna imparare pure gli atteggiamenti comportamentali che fanno parte dell'altra cultura (iniziano dai simboli, dagli eroi, dalle abitudini).

Così, nella prima fase lo studente ha un ruolo di osservatore e mette in azione un processo di assorbimento di tutto ciò che è diverso. In questa prima fase si effettua un'*osservazione* dei valori di entrambe le culture, mettendo in risalto soprattutto i valori fondamentali della C1 (»così faccio nella mia lingua, così mi comporto nella mia società«).

Nella seconda fase (*Esplorazione*) lo studente analizza e confronta i valori della società osservata e individua le similitudini e le differenze con la sua cultura. Nel pro-

¹⁹

Il termine »software« riprende quello di un celebre volume di uno dei padri fondatori delle ricerche sulla comunicazione interculturale, Hofstede (1991); il termine è stato poi ripreso pure da Balboni (1999). Secondo Hofstede (1991), ogni persona ha un »software of the mind«, costituito da una serie di »file di sistemi« che costituiscono la competenza comunicativa e ai quali si ricorre per poter partecipare ad un evento comunicativo.

cesso di acquisizione dei nuovi valori culturali è normale che compaiano i modelli appresi con l'input culturale ricevuto. Uno dei risultati immediati di questo tipo di confronti è la comparsa di certi stereotipi. D'altro canto, l'osservazione superficiale può portare a conclusioni sbagliate. Comunque, se il confronto si fa nel contesto adatto, esso può avere un valore pedagogico importante, da cui nasce la necessità di contestualizzare le comparazioni, in modo tale che l'osservatore straniero possa modificare il proprio punto di vista iniziale.

Tutti noi elaboriamo mentalmente degli stereotipi in modo tale da poter catalogare la realtà che ci circonda e questi stereotipi, sebbene talvolta infondati e difficilmente dimostrabili, condizionano la percezione che abbiamo delle altre culture. Siccome gli stereotipi possono essere spesso anche pericolosi, è bene che gli insegnanti ne siano consapevoli per poter elaborare percorsi adeguati a eliminarli o per lo meno a riconoscerli nell'interazione con gli studenti.

Nella terza fase (*Espansione*) l'osservatore, attraverso nuove esperienze, va riformulando i suoi schemi iniziali, come per esempio nel caso in cui si impara a sapersi adeguare al tipo d'interazione sociolinguistica. In questa fase si deve intervenire negli eventi quotidiani e ampliare le proprie conoscenze, dato che a partire da queste e da altre esperienze avranno luogo l'apprendimento induttivo e l'imitazione di certi modelli e schemi. In questo modo generalizzazioni fatte nella fase anteriore verranno modificate. L'acquisizione di questa competenza è però un processo lungo e complesso che lo studente sviluppa lungo tutto il corso della sua vita e non si conclude in classe.

Nella quarta fase (*Valutazione*), i discenti analizzano attentamente e sintetizzano le informazioni disponibili sul tema per entrambe le culture, giungendo a una conferma o a una smentita della loro ipotesi iniziale. Inoltre, essi confrontano tale conferma o smentita con le loro percezioni iniziali al fine di determinare se queste debbano essere modificate. Apprezzando e giudicando le differenze si dovrebbe arrivare a generare un meccanismo di comprensione empatica che viene avviata grazie alla ragione e ai sentimenti²⁰.

Secondo le affermazioni di Byram (1997), per riuscire a ottenere un'acquisizione culturale per empatia è necessario vivere un'esperienza diretta di C2, partecipando a determinate ceremonie sociali, ecc. Comunque l'intervenire in fenomeni di natura socioculturale non implica necessariamente la comprensione di questi fenomeni. Se invece l'individuo viene orientato, sarà più facile che di fronte a un'esperienza reale la sua comprensione e acquisizione della C2 sia molto più alta e partecipi ai modi di interagire tipici della C1 (Balboni, 1999; Bennett, 2003).

Naturalmente il processo di acculturazione non è universale per tutti gli studenti: alcuni possono saltare delle fasi oppure non raggiungere la quarta fase descritta. Quindi »l'acculturazione può comprendere diversi stadi a seconda delle esigenze

²⁰ Secondo quanto propone Balboni (1999), la competenza comunicativa può essere visualizzata come una piramide a tre lati, ciascuno dei quali indica un »sapere« o »saper fare«: *saper fare lingua, saper fare con la lingua e sapere i linguaggi verbali e non-verbali*.

Byram e Zarate (1994), per definire la competenza interculturale, utilizzano un modello che si basa su quattro lati che prevede: *saper essere (abbandonando l'etnocentrismo), saper apprendere (osservando la pluralità culturale del mondo), sapere i tratti caratterizzanti della cultura con cui si ha a che fare e saper fare una sintesi di quanto osservato nei punti precedenti*.

dell'apprendente: si può passare da un livello minimo di conoscenza di base per scopi necessari (livello soglia), fino ad un livello di parlante nativo dove la pronuncia e i gesti sono molto simili se non uguali a quelli dei nativi» (Celentin, Serragiotto, 2000). Tutto dipenderà dall'orientamento positivo degli studenti verso la LS e dal desiderio di essere parte del gruppo che parla la lingua, per cui nuovamente facciamo capo alla motivazione e alla sua importanza nella classe di LS (Celentin, Serragiotto, 2000).

1.2.4.2 Presentazione del progetto LABICUM

Il modulo che abbiamo sviluppato nell'ambito della lingua italiana come L2 (presentato nel capitolo 1.2.4 di questo articolo) comprende l'insegnamento e lo sviluppo della competenza interculturale. Con l'apporto di materiale autentico, nelle unità didattiche si è cercato di affrontare vari temi di diversi campi tematici, che permettono allo studente di acquisire nuove conoscenze, scoprire somiglianze e differenze tra culture, conoscere modi diversi di comportamento, sviluppare un atteggiamento critico e imparare a capire il diverso. I temi affrontati dalle unità didattiche sono attuali e di particolare importanza per le culture di contatto: il problema della frontiera, il ruolo della patria, l'importanza dell'identità nazionale, le migrazioni un tempo e oggi, il ruolo della lingua ecc. Per le attività di classe è stato necessario attingere da materiali autentici e da una pluralità di fonti. A questo proposito abbiamo usato testi presi da giornali e riviste (articoli, fatti di cronaca, lettere, ecc.), materiali scaricati da Internet (testi giornalistici, interventi in forum, pubblicità, ecc.), programmi e pubblicità registrati dalla tv, brani tratti da film e qualunque altro tipo di materiale potesse apportare qualche informazione sul referente culturale dell'italiano. In quanto ai materiali, la cosa importante è fare sì che gli studenti siano consapevoli delle possibilità di poterli reperire anche autonomamente, aspetto questo che sarà loro utile in futuro, perché in alcuni aspetti la cultura di un Paese può variare con enorme rapidità²¹.

Le unità didattiche sono state divise in tre momenti:

1. Una prima fase introduttiva (**Entriamo nel tema**) nella quale lo studente viene introdotto nell'argomento dell'unità didattica e riflette sulla propria cultura per arrivare a nuovi concetti. Siccome l'insegnante non potrà mai insegnare tutti gli aspetti dell'altra cultura, l'enfasi del suo insegnamento andrà posta su quegli aspetti di maggior contrasto tra la C1 e la CS.
2. Nella seconda fase (**Approfondimento**) lo studente osserva la nuova realtà (in modo da superare gli stereotipi culturali). Qui l'insegnante deve saper fare riflettere i suoi studenti sulla figura del sociotipo e aiutarli a sviluppare abilità e competenze utili nella gestione di incontri interculturali.
3. Nella terza fase (**Espansione**) l'obiettivo è quello di fissare le nuove percezioni. Fondamentale in questa fase, è l'apprezzamento di possibili modelli diversi e la loro eventuale assunzione, riuscendo ad avere, così, una

²¹ *L'insegnamento e l'apprendimento delle competenze interculturali ha un ruolo molto importante pure nell'educazione del singolo studente in quanto questo tipo di educazione fa sì che l'individuo cambi atteggiamento nei confronti della cultura e di conseguenza pure la società in cui esso vive subisce un cambiamento.*

visione più oggettiva anche nei confronti della propria cultura.

Le attività di classe proposte escludono volutamente ogni tipo di attività esplicitamente grammaticale e puntano sulla comprensione orale e scritta (osservazione della nuova realtà culturale), sull'espressione orale (riflessione e scambio di punti di vista), su esercizi di lessico (per facilitare la comprensione) e, se occorre, sull'espressione scritta (sistema di correzione via e-mail da parte del docente *tutor*).

Il lavoro a coppie o in piccoli gruppi contribuisce solitamente a creare una buona atmosfera di cooperazione in classe e stimola la discussione e la consapevolezza tra gli studenti.

Le attività delle unità sono intese a incoraggiare gli studenti a scoprire da soli le cose mentre leggono. Tuttavia, ci sono momenti in cui si prevede che vengano date indicazioni esplicite e gli insegnanti possono sempre stimolare e guidare le risposte in caso di necessità.

Il lavoro autonomo (atto soprattutto alla ricerca di nuove informazioni) invece dovrebbe sviluppare l'autonomia nella ricerca delle nuove informazioni e dare allo studente la consapevolezza del proprio apprendimento.

1.2.4.3 Analisi dei risultati del primo monitoraggio

Nell'anno accademico 2004/2005 durante le lezioni di lingua italiana settoriale sono state sottoposte a sperimentazione pilota, secondo la metodologia elaborata nell'ambito del progetto Labicum (Čok et al., 2004–2006), tre unità didattiche del modulo di lingua italiana (*Ti racconto il mio paese; L'identità nazionale; Le frontiere che ci portiamo dentro*). A conclusione di ogni unità didattica i 32 studenti del secondo e del terzo anno della Facoltà di Studi Umanistici, che seguivano il corso di lingua italiana settoriale, hanno compilato un questionario elaborato nell'ambito del progetto. Il questionario per l'(auto)valutazione delle competenze interculturali includeva, oltre ai dati personali degli studenti, anche informazioni relative alle singole unità didattiche (adeguatezza dei contenuti, della lingua e delle attività) e all'analisi dell'acquisizione della competenza interculturale a livello cognitivo, emozionale e dinamico. Al termine di ogni questionario si chiedeva inoltre agli studenti di formulare un commento personale sull'unità didattica in questione.

L'analisi dei questionari ha dimostrato che tutti gli studenti sono stati concordi nel dire che i temi delle singole unità didattiche sono adeguati e molto importanti per il loro studio, che sono interessanti e approfonditi. I testi presi in considerazione erano a loro giudizio linguisticamente adeguati, molto interessanti e favorivano un adeguato consolidamento linguistico del lessico. Gli elementi più apprezzati dagli studenti sono stati la ricca varietà di testi e la dinamicità nel modo di proporli. Sono stati molto apprezzati pure gli spezzoni audio e video presi in considerazione nello svolgere le varie attività.

Un'importanza fondamentale hanno avuto per noi le risposte alle domande riguardanti l'introduzione e lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale. Le risposte, infatti, hanno confermato completamente le nostre aspettative teoriche iniziali. Quello che ha sorpreso di più gli studenti è stato capire quanto sia importante avere delle competenze comunicative per una vera intesa interculturale. Essi hanno avuto inoltre modo di riflettere sulla propria cultura e sui propri modelli di

comportamento, presenti nella vita di ogni giorno e dei quali in precedenza non si erano resi conto. Attraverso questa riflessione gli studenti hanno parzialmente modificato il loro modo di pensare e sono diventati più critici anche verso se stessi e l'ambiente in cui vivono, mentre prima la tendenza era a essere molto più critici nei confronti degli altri.

Queste conoscenze sono state un buon punto di partenza per il lavoro successivo, in quanto gli studenti sono stati motivati e incentivati a svolgere un lavoro autonomo più approfondito. Durante le attività previste in classe essi hanno comunicato sempre in L2 anche per discutere e confrontare le loro opinioni, sviluppando in questo modo un linguaggio critico. Particolarmente apprezzata è stata la possibilità di partire sempre da se stessi e dal proprio ambiente che veniva confrontato con l'altro valorizzando l'importanza dei singoli momenti.

Molti hanno espresso il desiderio di lavorare in modo simile anche in futuro, certi che tale tipo di unità didattiche possa contribuire a una migliore conoscenza di sé e degli altri, ma anche ad allacciare contatti nel corso degli incontri con parlanti italiani, nonché nella prosecuzione degli studi e del lavoro.

Gli studenti si sono sentiti arricchiti anche dalla visita dei rappresentanti delle due minoranze (italiana in Slovenia e slovena in Italia) che ha consentito loro di paragonare le esperienze, i modi di vedere e la visione del futuro degli ospiti. Gli studenti hanno inoltre apprezzato la visita agli studi di Radio e TV Koper - Capodistria, dove hanno conosciuto da vicino il lavoro specifico dei giornalisti di questa emittente.

1.2.4.4 La valutazione

Nella nostra proposta abbiamo riservato un ruolo di particolare importanza alla valutazione e all'autovalutazione, intese come processi di apprendimento e di crescita dello studente. La valutazione, vista in questi termini, porta automaticamente al centro dell'attenzione il bisogno del singolo discente di diventare un utilizzatore competente della lingua, in quanto ognuno arriva al processo di apprendimento di lingua e di cultura con un proprio bagaglio di esperienze specifiche. Di conseguenza, l'insegnamento è un adattamento ai singoli discenti affinché ognuno di loro possa raggiungere degli obiettivi che sono stati predefiniti in termini generali. Nel contesto degli obiettivi legati alla dimensione della cultura, la lingua è lo strumento attraverso il quale si conferisce significato ai modelli di interazione sociale e agli strumenti (libri, cibo, leggi, musica, giochi) di un'altra cultura, e grazie al quale si creano e si comunicano le percezioni. Oltre a percepire significati, il discente si aspetta di comprendere gli atteggiamenti, i valori, le idee e i modelli di interazione sociale degli altri. Per l'insegnante, l'aspettativa è quella di guidare i discenti verso questi obiettivi e di valutarne la competenza. Nonostante abbiano entrambi un ruolo attivo, l'insegnante non è più responsabile del risultato dell'insegnamento, in quanto l'attenzione è basata sulla prestazione dello studente e di conseguenza sarà sua la responsabilità del risultato.

La responsabilità dell'insegnante è quella di guidare il discente attraverso le necessarie prestazioni tramite i suggerimenti e i compiti che vengono suggeriti dagli obiettivi. La valutazione e l'insegnamento pertanto si integrano nel momento in cui il conoscere è collegato a ricevere, rispondere, valorizzare, organizzare e ca-

ratterizzare. L'apprendimento richiede quindi applicazione, analisi, sintesi e valutazione oltre a conoscenza e a comprensione. La valutazione, nel contesto dell'apprendimento, offre così l'opportunità per *feedback* onesti e compiti autentici, al fine di condurre i discenti verso una comprensione più completa della cultura che stanno affrontando.

Come punto di riferimento per organizzare la nostra proposta ci siamo avvalsi della *pianificazione all'indietro* (Wiggins, 1998) in quanto riteniamo che questa sottolinei in modo particolare la prestazione del discente. In tal modo il curricolo, la valutazione e l'insegnamento sono basati sulla prestazione del discente in un diverso tipo di articolazione del programma: curricolo = valutazione = insegnamento.

Partendo da questo presupposto dobbiamo essere costantemente consapevoli di come questi tre elementi siano collegati per far sì che le prestazioni degli studenti raggiungano gli obiettivi attesi.

Partendo allora dall'idea che nell'approccio all'apprendimento il discente deve avere un ruolo centrale, la nostra proposta di valutazione acquisisce gli scopi dell'insegnamento. Questo uso della valutazione fa sì che i discenti:

- vengano valorizzati per le loro conoscenze, per i loro processi e per i loro errori;
- conoscano e facciano pratica delle conoscenze e delle abilità che usano nelle attività di apprendimento e abbiano familiarità con le prove di valutazione;
- siano coinvolti nello sviluppo di attività e nella scelta delle strategie di apprendimento;
- ricevano *feedback* onesti, immediati e appropriati sia nelle condizioni di apprendimento che in quelle di valutazione;
- conoscano i mezzi di valutazione e le scale di punteggi ad essi applicati prima dell'istruzione e della valutazione;
- applichino individualmente sia i mezzi di valutazione che le scale di punteggi appropriate al loro apprendimento.

Queste affermazioni individuano una relazione fondamentale tra il discente e l'insegnante. Esse suggeriscono un ambiente in cui il discente è rispettato, valorizzato e trattato da essere umano, allo stesso modo dell'insegnante. Tale ambiente conferisce valore all'interazione tra lingua e cultura in un'atmosfera in cui possono avvenire un apprendimento e un insegnamento di qualità.

Nella nostra proposta inoltre abbiamo utilizzato l'auto-valutazione dello studente considerandola la chiave per un'educazione *autentica*. Facendo uso dell'auto-valutazione i discenti applicano »obiettivi e criteri conosciuti, chiari, pubblici e non arbitrari« alle loro stesse prestazioni. Tale opportunità permette ai discenti di prepararsi per i giudizi su se stessi che saranno chiamati a formulare nella loro vita adulta. Essi non sono dei semplici spettatori ma sono impegnati nel campo in cui agiscono (Zudič, Malčič, 2006).

Allo stesso tempo, usando costantemente l'auto-valutazione durante le attività di classe, i discenti sviluppano la fiducia in se stessi e la capacità di esprimersi mentre leggono, capiscono o risolvono problemi reali in un determinato campo.

Mettendosi alla prova con problemi autentici, esprimendo le proprie percezioni e ricevendo *feedback* appropriati essi generano inoltre un apprendimento di tipo sofisticato.

L'auto-valutazione aiuta i discenti anche a capire che la loro comprensione di un tema viene valutata meglio quando vengono esaminate le loro risposte. Un tema non si comprende attraverso una sola domanda bensì tramite una lunga serie di domande. Le domande cominciano all'inizio dell'apprendimento in un qualsiasi campo e continuano ad essere parte del processo di apprendimento, da cui l'importanza del concetto di curricolo ciclico (Byram, 1997; Wiggins, 1998; Balboni 1999; Zudič, Malčič, 2006)²².

I discenti apprendono anche che le idee, le teorie e i sistemi non sono entità fisse e immutabili, ma possono e devono essere messe alle prova e contestate.

Attraverso la valutazione degli altri e attraverso l'auto-valutazione i discenti apprendono il valore dell'onestà intellettuale e del coraggio personale e imparano a distinguere tra quello che conoscono e quello che non conoscono²³.

Una volta impostato il lavoro in questo modo non è più possibile proporre un insegnamento di lingua seconda con nozioni di cultura adottando un approccio casuale. Se il curricolo è pianificato sulla base di obiettivi e sulla base di prove di competenza presentate dai discenti, allora l'insegnamento non può essere più rivolto all'intero gruppo, ma deve essere adattato ai bisogni e ai talenti dei singoli discenti. È necessaria allora maggiore interazione con i discenti per acquisire le conoscenze e le abilità che contribuiscono alla realizzazione delle prestazioni richieste. Bisogna operare una svolta decisiva nell'insegnamento per passare da una situazione di grande gruppo controllato dall'insegnante a una situazione di ampio coinvolgimento dell'insegnante nell'apprendimento individuale controllato dai discenti.

La nuova direzione nell'apprendimento culturale si concentra sulla prestazione del discente con gli strumenti, con i modelli di interazione sociale e le prospettive. Questa nuova direzione pone l'insegnante in un ruolo di guida dell'apprendimento e inserisce l'apprendimento all'interno delle abilità, degli atteggiamenti e delle capacità dei discenti stessi.

²² Alcuni ricercatori europei si sono dichiarati favorevoli alla realizzazione di compiti di mediazione transculturale, i quali consentirebbero all'insegnante di valutare abilità di cultura generale come l'empatia, la tolleranza, la capacità di sospendere il giudizio e di adottare il punto di vista di qualcun altro. Al fine di valutare questi tipi di apprendimento meno tangibili (ad esempio, lo sviluppo dell'empatia), Byram e Morgan (1994) hanno proposto la seguente scala a cinque livelli: (1) rifiuto della cultura straniera; (2) spiegazione fornita ma »dall'esterno«; (3) spiegazione »dall'interno«; (4) »genuino tentativo di ricreare una visione del mondo estranea«; e (5) »riconoscimento del fatto che la visione del mondo di ciascuno è culturalmente condizionata«. Gli autori indicano anche dei criteri nuovi e flessibili per valutare la conoscenza culturale, come l'accuratezza, la precisione, la rilevanza del materiale fattuale, il riconoscimento della diversità e la mancanza di stereotipi. Damen (1987) presenta quattro tipi di tecniche di valutazione per l'apprendimento culturale: la descrizione di sé; la messa in scena (come i giochi di ruolo o le simulazioni); la produzione di materiali (temi o lettere); l'osservazione delle situazioni in cui lo studente dimostra abilità culturali specifiche, da parte dell'insegnante o di altri studenti.

²³ Questi presupposti, dai quali siamo partiti, per elaborare la nostra proposta di auto-valutazione, vengono descritti in modo dettagliato da Wiggins (1998) e anzi rappresentano le questioni fondamentali trattate nel suo testo. Nel nostro progetto (Labicum) invece sono stati elaborati dalla Čok (2004-2006).

1.2.4.5 Esempio di auto-valutazione

Le griglie che abbiamo elaborato per le unità didattiche sono degli esempi di come poter usare l'auto-valutazione a scopo di insegnamento. La loro adozione, pur fungendo nel nostro caso solo come linee guida generali per la valutazione, stabilisce un atteggiamento più etico nei confronti degli studenti, un atteggiamento che consente loro di capire *cosa* deve essere appreso e *come*, in un'atmosfera che valorizza l'apprendimento dello studente. In tale contesto, la valutazione di solito utilizza le prestazioni degli studenti come prove da giudicare sulla base di determinati obiettivi.

La nostra proposta pertanto si basa su una valutazione continua e formativa di una serie di attività. Durante le varie attività delle unità didattiche, viene più volte chiesto agli studenti di fare dei rimandi all'indietro per rivedere e cambiare o riconfermare le loro opinioni. A conclusione di ogni unità didattica poi si invita il discente ad auto-valutarsi. Le verifiche tendono a valutare soprattutto in modo qualitativo gli effetti ottenuti. Per la verifica di alcune competenze linguistiche si ricorre invece a metodi di valutazione classici.

L'auto-valutazione avviene con l'aiuto del portfolio. Questo fa sì che la valutazione acquisisca un altro valore: oltre a valutare i livelli di competenza raggiunti dal singolo studente, essa funge pure da stimolo per capire l'importanza che può avere l'educazione interculturale nell'insegnamento e per portare all'evolversi dell'empatia.

1.2.5 Conclusione

Con questo articolo abbiamo cercato di offrire un contributo al dibattito sull'applicazione e sullo sviluppo della sensibilità interculturale nella classe di lingua seconda. La nostra proposta, partendo dalla necessità di conoscere prospettive teoriche di riferimento che guidino l'apprendimento, vuole offrire delle linee guida da poter usare in classe.

I motivi per cui la conoscenza dei modelli comportamentali tipici delle altre culture è insufficiente sono molteplici e non possono essere trattati unicamente nell'ambito dell'educazione linguistica, in quanto sono in stretta connessione con la famiglia, la società, le circostanze storiche ecc. Spesso è presente nelle persone una sorta di nazionalismo esagerato per cui si ritiene che tutto ciò che ci appartiene e fa parte della nostra cultura sia migliore di ciò che è nuovo, diverso. Questi atteggiamenti negativi nei confronti delle differenze culturali non potranno scomparire fintantoché non saremo pronti ad accogliere, comprendere ed approfondire la conoscenza del diverso.

Introducendo l'educazione interculturale sin dai primi anni di insegnamento della lingua contribuiremo in larga misura all'inclusione del singolo nella società che lo circonda.

Sarà quindi compito degli insegnanti non tanto quello di fornire dei modelli definiti, ma quello di guidare gli studenti e aiutarli nella scoperta di nuovi modelli capaci

di aprire loro nuovi orizzonti e di portarli a nuove conoscenze. In questo modo sia insegnanti sia studenti saranno coscienti della necessità di accrescere in modo permanente le proprie competenze linguistiche e interculturali.

1.2.6 Bibliografia

- 1 Allen, W. W., Lange, D. L. (1996). *Integrating culture and learning: Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 2 Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- 3 Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- 4 Balboni, P. E. (1999). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- 5 Balboni, P. E. (a cura di) (2000). ALIAS. Torino: Teorema.
- 6 Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- 7 Bennett, M. J. (1993). *Cultural marginality: Identity issues in intercultural training*. In: Paige R. M., Education for the Intercultural Experience (p.109-135). Yarmouth: ME Intercultural Press.
- 8 Bennett, M. J. (et al.) (1998). *Developing intercultural competence in the language classroom*. In: Paige, R.M., Lange, D. (1998) (a cura di), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Classroom*. Minneapolis: University of Minnesota.
- 9 Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2003): *Developing intercultural sensitivity*. In Landis, D., Bennett, J., Bennett, M. (a cura di): *Handbook of Intercultural Training* (147-165).
- 10 Byram, M. (1994). *Culture and Language Learning in Higher Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 11 Byram, M., Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Avon: Multilingual Metters, Clevedon.
- 12 Byram, M., Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- 13 Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 14 Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: Council of Europe Publishing.
- 15 Celentin, P., Serragiotto, G. (2000). *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*. Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia. <http://venus.unive.it/filim>.
- 16 Ceserani, R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Roma-Bari: Laterza.
- 17 Conseil de l'Europe. (1989). *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*. Strasbourg.
- 18 Čebron, N. (2009). *Medkulturno sporazumevanje kot kritičen pogled na lastno kulturno identiteto*. In: Tašner, V., Lesar, I., Antić, M. G., Hlebec, V., Pušnik, M. (a cura di), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 19-28.
- 19 Čok, L. (2000) »La valutazione delle esperienze interculturali« (Vrednotenje interkulturne izkušnje). In: Štrukelj I. (a cura di), *Kultura, identiteta in jezik*

- v procesih evropske integracije. Società di linguistica applicata della Slovenia, quaderno 2, p. 41-52, Ljubljana.*
- 20 Čok, L. (a cura di) (2006). *Bližina drugosti. The close otherness*. Koper-Capodistria: Annales.
- 21 Čok, L., Mikolič, V., Čebron, N., Zudič Antonič, N., Marc Bratina, K., Kokbek, A., Prosinkovič, L., Nećak Lük, A., Stabej, M., Jesenšek, V., Novak-Lukanovič, S. (2004-2006). *Jezik kot kulturna kohezija in človeški kapital = Language as a Social Cohesion and Human Capital (rapporto conclusivo della ricerca)*. Koper-Capodistria, Università del Litorale, Centro di Ricerche Scientifiche.
- 22 Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading*, MA: Addison-Wesley.
- 23 Failli, S. (2003). *L'intercultura nella scuola. Dispensa del seminario per docenti*, 15 ottobre 2003. Belluno.
- 24 Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- 25 Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- 26 Lange, D. L. (2003). *Implication of theory and research for the development of principles for teaching and learning culture in second language classrooms*. In: Lange, D. L. in Paige, R. M. (a cura di), *Culture as the Core: Perspective on Culture in second Language Learning*, p. 271-336. Minneapolis: University of Minnesota.
- 27 Mikolič, V. (2002). *Slovene and Italian Languages in Contact in the Ethnically Mixed Area of Slovene Istria*. In: Annales, Serie Storia e Sociologia, n. 12/2, p. 421-436. Koper-Capodistria.
- 28 Mikolič, V. (2004). *La lingua riflesso delle culture. Jezik v zrcalu kultur*. Koper-Capodistria: Annales.
- 29 Mikolič, V., Marc Bratina, K. (2009). *Različni pristopi k medkulturni zmožnosti*. In: Tašner, V., Lesar, I., Antić, M. G., Hlebec, V., Pušnik, M. (a cura di), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 43-56.
- 30 Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Parigi: UNESCO (Traduzione di Susanna Lazzari, *I sette saperi dell'educazione del futuro*. Cortina, Milano, 2001).
- 31 Ouellet, F. (1996). *L'educazione interculturale nel Québec*. In: Campani, G. (a cura di), *La Rosa e lo specchio*. Napoli: Ipermedium.
- 32 Paige, R. M., (a cura di) (1993). *Education for the Intercultural Experience*. ME, Intercultural Press, Yarmouth.
- 33 Sedmak, M. (2003). *Dinamika kulturnih in identitetnih medgeneracijskih transmisij pri otrocih etično mešanih družin*. V: Annales: Serie Historia e Sociologia, 13, 1, str. 71-86.
- 34 Wiggins, G. P. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 35 Zudič Antonič, N., Malčič, M. (2006). *Razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti pri poučevanju tujega jezika*. In: Čok, L. (a cura di), *Bližina drugosti. The close otherness*. Koper-Capodistria: Annales.
- 36 Zudič Antonič, N., Malčič, M. (2007). *Il vicino diverso: percorsi di educazione interculturale di lingua italiana*. Koper-Capodistria: Annales.
- 37 Zudič Antonič, N. (2009). *Razvijanje medkulturne in sporazumevalne zmožnosti pri pouku tujega/drugega jezika v Sloveniji*. In: Tašner, V., Lesar, I., Antić, M. G., Hlebec, V., Pušnik, M. (a cura di), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 29-42.

1.3 La stimolazione e valutazione della competenza interculturale

Sergio Crasnich, Zavod RS za šolstvo

Povzetek

Navezovanje osebnih stikov med pripadniki različnih jezikov in kultur je pozitivna izkušnja, vir za kulturno rast posameznika in spoštovanje različnosti. Lahko pa je tudi povod za nesporazume in medsebojno nerazumevanje, kar povzroča nove oblike marginalizacije, socialnega izključevanja, stereotipnih predstav, predsodkov in različnih oblik diskriminacije.

S pričajočim prispevkom želim predstaviti didaktično sredstvo za spodbujanje medkulturnega sodelovanja in pozitivne naravnosti do drugačnosti, CROMO, medkulturni čezmejni modul, dodatek k Evropskemu jezikovnemu listovniku, ki je namenjen srednješolcem. Dokument je rezultat intenzivnega sodelovanja med različnimi strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja: med učitelji in dijaki z avstrijske Koroške, italijanske Furlanije in Julijanske krajine in Slovenije. V tej skupini raziskujemo možnost, da dodelimo dokumentu vlogo diagnostičnega orodja in kazalnika kakovosti izvedenih medkulturnih in čezmejnih projektov ter drugih pobud z vidika medkulturnih in kroskurikularnih povezav.

1.3.1 Introduzione

L'intensificazione dei flussi migratori e comunicativi, la globalizzazione economica, il pluralismo nella struttura sociale che caratterizzano i paesi europei hanno dato luogo a una trasformazione del ventaglio di offerte linguistiche e culturali disponibili ai singoli individui fin dalle fasi più precoci del processo di socializzazione. Tutto ciò consente nuove possibilità di elaborazione e condivisione di stili di vita compositi, non facilmente inscrivibili nelle categorie sociologiche tradizionali.

Questo contesto, cui si è solo sommariamente accennato, presenta indubbiamente aspetti di novità rispetto alla storia recente del nostro continente, e vede i gruppi sociali spesso incapaci di reagire e affrontare positivamente la sfida in esso implicata. D'altro canto, anche le iniziative attuate dalle istituzioni non riescono sempre a giungere tempestive o a essere efficaci. Proprio per questo è fondamentale che i sistemi educativi, e quanti operano al loro interno, si sforzino di assumere un atteggiamento proattivo; le difficoltà indubbiamente legate a tale sforzo impongono cambiamenti di tipo cognitivo, emotivo, comportamentale caratteristici della dimensione psicologico-sociale sottesa al costrutto di atteggiamento, mentre dal punto di vista degli approcci, dei metodi e delle tecniche didattiche emerge sempre più come inevitabile la scelta di prospettive interdisciplinari miranti all'acquisizione di consapevolezza, all'incoraggiamento della riflessione e alla scoperta della complessità della dimensione interculturale.

Il momento formativo dell'insegnamento e dell'apprendimento, dunque, può e deve divenire campo privilegiato di intervento di pratiche educative centrate sul-

lo sviluppo di strategie e competenze linguistiche, ma soprattutto di sensibilità e consapevolezza interculturale. In ambedue gli ambiti assume un ruolo centrale la sensibilizzazione dei discenti nei confronti di quella dimensione dell'apprendimento, nota come metacognizione, oggetto di indagine psicologica e di sempre più attenta preoccupazione a livello di progettazione pedagogica e didattica a partire dagli anni Settanta del XX secolo.

Nel presente contributo sarà brevemente presentato e discusso il costrutto di metacognizione, e saranno poi illustrate alcune modalità di approccio e stimolazione della sensibilità interculturale centrate sull'impiego di un recente strumento di intervento denominato CROMO. Tale strumento, frutto di una proficua collaborazione tra esperti, formatori, docenti e allievi di scuola media della Carinzia austriaca, della regione Friuli Venezia Giulia e della Slovenia, sarà qui proposto come possibile elemento di collegamento di progetti interculturali in prospettiva crosscurricolare.

1.3.1.1 Atteggiamenti e motivazioni nella disponibilità all'apprendimento linguistico

I processi di apprendimento e acquisizione di una lingua comportano simultaneamente, e in pressoché tutte le loro fasi, l'accostamento e la sensibilizzazione del discente alla cultura che attraverso di essa trova concreta espressione. Il termine »cultura« viene qui inteso nell'accezione condivisa dalle scienze sociali (a proposito della quale si rinvia a autori quali Schein, 1992) come insieme complesso di prodotti materiali, oggetti, norme comportamentali, valori suscettibili di argomentazione, ma anche presupposti non sempre esplicati, individuabili e verbalizzabili.

Lingua e cultura, in tutti i suoi aspetti, sono oggetto di processi cognitivi di comprensione, decodifica, elaborazione e categorizzazione in cui il soggetto che apprende svolge un ruolo estremamente attivo (p.e. Job, 2003; Nicoletti e Ruminati, 2006). Nel caso dell'acquisizione, tali processi si svolgono senza che se ne abbia consapevolezza (Krashen e Terrell, 1983); nel caso, invece, dei processi che portano all'apprendimento, tali processi sono oggetto di riflessione e monitoraggio consapevoli, e possono essere strategicamente controllati e regolati sia in forma autonoma sia attraverso l'interazione e la mediazione didattica. Questo secondo tipo di processi, pur svolgendo un ruolo considerato meno incisivo di quelli connessi con l'acquisizione della lingua (Balboni, 2002) si inserisce a pieno titolo nell'oggetto di studio e nel settore di intervento delle sperimentazioni didattiche sulla metacognizione (p.e. Albanese, Doudin e Martin, 2003; Cornoldi, 2006). Gli ambiti implicati dall'ampia definizione di tale termine comprendono, infatti, la consapevolezza che ciascuno di noi ha delle proprie caratteristiche in quanto soggetto attivo di apprendimento, la disponibilità di strategie utili a consentire l'esecuzione efficace (e talora ottimale) di un compito e la capacità di mettere in atto, controllare e adattare procedure e attività in modo da garantirne l'efficienza.

Nell'ambito della riflessione sulla lingua, il processo di apprendimento permette a chiunque di avere esperienza diretta di fenomeni afferenti alla dimensione metacognitiva (Anderson, 2002): in tale ambito rientrano, infatti, i giudizi di facilità o difficoltà che persino allievi ai primi passi del loro percorso di accostamento a una lingua non materna tendono a formulare. Di natura metacognitiva sono anche

le riflessioni che, a un livello di maggiore padronanza, possono essere formulate per quanto attiene a tutti i livelli di organizzazione e strutturazione di una lingua (ortografico, morfologico, sintattico, lessicale). Maggiormente legate alle caratteristiche individuali del discente appaiono, invece, le considerazioni e constatazioni in merito alle strategie con cui si affrontano e risolvono, con esiti più o meno fortunati, i problemi di natura comunicativa che inevitabilmente emergono quando la dimestichezza con la lingua non è ancora piena (Mariani e Pozzo, 2002). A tutti questi aspetti, peraltro, fa ampio riferimento anche lo strumento di valutazione e autovalutazione noto come *Portfolio Europeo delle Lingue* (Mariani e Tomai, 2004).

Anche il contatto con la novità e diversità della dimensione culturale, che si accompagna all'esposizione a una lingua non materna, tende a provocare in modo pressoché spontaneo la formulazione di riflessioni e constatazioni; non di rado, la complessità dei fenomeni coinvolti nella comprensione, nell'elaborazione e nell'apprezzamento degli aspetti culturali è tale da superare le capacità cognitive caratteristiche del soggetto umano impegnato nei processi di cognizione sociale (Arcuri e Castelli, 2003). Ed è precisamente questo limite a giustificare l'adozione di una strategia particolarmente efficace e adattiva, consistente nella riduzione del carico cognitivo implicato dalle attività di ragionamento sottese alla formulazione di giudizi sociali per mezzo del ricorso a forme di rappresentazione schematica quali *script* e stereotipi (Arcuri e Cadinu, 1998).

I processi di riflessione consapevole da parte del discente sono dunque, sia per quanto riguarda la lingua sia per quanto riguarda la cultura, facilmente esperibili e elicitali. Tali contenuti cognitivi assumono poi un'importanza cruciale poiché, contribuendo alla costruzione di atteggiamenti, si intrecciano in modo decisivo tanto con la motivazione all'apprendimento linguistico (estrinseca o intrinseca che sia) quanto con la disponibilità alla comunicazione e condivisione delle esperienze in prospettiva interculturale.

Se gli effetti di atteggiamenti positivi di curiosità e interesse, magari favoriti anche dalla presenza di stereotipi positivi, promuovono l'apprendimento e lo scambio di esperienze, gli effetti di atteggiamenti negativi di rifiuto e svalutazione, spesso legati a stereotipi negativi e a insufficiente elaborazione di informazioni, rischiano non solo di vanificare i risultati ottenuti attraverso il processo didattico (Villano, 2003) ma anche di ostacolare la crescita personale e il dialogo interculturale (Council of Europe, 2008).

Dal punto di vista psicopedagogico diviene allora fondamentale riuscire a incoraggiare, raccogliere, elaborare e arricchire qualitativamente i processi metacognitivi che emergono quando i discenti sono posti di fronte a una lingua e a una cultura differente dalla propria. Le dimensioni metacognitiva e interculturale sono specifico oggetto di interesse del progetto denominato CROMO, di cui parleremo nel prosieguo del testo.

1.3.2 Il progetto CROMO: da CROMO a CROMO 2

L'iniziativa denominata CROMO, attuata negli anni 2005-2007 e alla quale ha fatto seguito una seconda fase progettuale (CROMO 2) ancora in corso, costituisce un esempio di durevole e proficua collaborazione tra università, esperti, istituzioni

deputate alla ricerca educativa e alla formazione in servizio, docenti e operatori scolastici della Carinzia austriaca, della regione Friuli Venezia Giulia e della Slovenia²⁴.

La sigla che identifica tale complessa operazione allude allo strumento di intervento messo a punto dal gruppo di lavoro nella prima fase progettuale (2005-2007): si tratta, infatti, di un *modulo transfrontaliero* (in inglese, CROssborder MOdule) da utilizzare come integrazione alle versioni certificate di *Portfolio Europeo delle Lingue* in uso nei sistemi scolastici delle tre realtà territoriali e destinati alla scuola media superiore (più precisamente, alla fascia di età a partire dai 15 anni). La denominazione del documento, al tempo stesso acronimo dell'intero intervento, rinvia però anche alla pluralità, alla vivacità, all'indeterminata e cangiante brillantezza dei colori - e quindi, metaforicamente, delle lingue e delle culture - di cui è composta la luce. Un invito, quindi, a vedere nella plurivocità e nel dialogo, anziché nell'omologazione monologante, il senso profondo e l'obiettivo ambizioso degli attuali processi di integrazione, cooperazione, collaborazione e scambio sia su scala regionale sia in prospettiva europea e globale.

Il modulo integrativo CROMO, la cui ponderata stesura è stata oggetto di attente riformulazioni seguite a una sperimentazione pilota trilaterale, è disponibile in più versioni: oltre a quelle nelle tre lingue nazionali delle aree coinvolte nel progetto (italiano, sloveno, tedesco) sono stati, infatti, preparati un modulo in lingua inglese (importante ai fini dell'eventuale disseminazione del documento e del progetto in altre aree geografiche e linguistiche) e uno in lingua friulana. L'attenzione dimostrata nei confronti di tale lingua minoritaria va intesa come una concreta attestazione di sensibilità nei confronti della specificità culturale del territorio in cui il lavoro è stato promosso: va ricordato, infatti, che in tale area anche la lingua italiana e quella slovena godono dello status di lingue minoritarie, essendo parlate dalle rispettive minoranze insediate nelle aree costiere dell'Istria slovena da un lato, e nelle province di Udine, Trieste e Gorizia dall'altro.

Obiettivi primari del modulo integrativo CROMO sono la stimolazione della riflessione metacognitiva e lo sviluppo della sensibilità interculturale; a comune giudizio dei promotori del progetto, infatti, questi ambiti risultano non esaustivamente coperti dai materiali offerti dai *Portfolio* dei rispettivi sistemi scolastici. Oltre a ciò, gli spunti di riflessione presenti in tali documenti non paiono mirati a cogliere l'unicità del contesto linguistico e culturale delle aree geografiche in cui l'iniziativa ha avuto luogo, caratterizzate da un secolare contatto di lingue e culture (con conseguenti marcati elementi di reciproco scambio) ma anche da differenti sensibilità non sempre riconosciute, rispettate e valorizzate. CROMO si propone, dunque, come elemento utile a accompagnare, monitorare e coordinare l'azione educativa di docenti impegnati in progetti e scambi interculturali in prospettiva crosscurricolare.

La vocazione trasversale dell'iniziativa emerge con piena evidenza nelle attività oggetto di implementazione nella fase progettuale denominata CROMO 2, consistenti nello sviluppo di pratiche formative e di un sistema informativo comuni, da destinare ai docenti di area linguistica, storico-geografica, psicologico-sociologica e matematico-scientifica. L'ormai collaudata collaborazione tra le istituzioni

²⁴

Per indicazioni riguardanti il reperimento dei documenti e materiali citati nel paragrafo, si rimanda alla sitografia al termine del presente contributo.

già coinvolte ha finora portato alla realizzazione di due incontri internazionali (a Cividale nel gennaio 2009, a Lubiana nel gennaio 2010) nel corso dei quali, in un approccio plurilingue e crosscurricolare, sono stati presentati e discussi materiali utili alla sensibilizzazione e allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale sia negli allievi sia nei docenti. Tali contributi, insieme a altri in fase di perfezionamento, confluiranno in una apposita pubblicazione, che sarà ultimata nel corso del 2010 e costituirà il secondo tangibile risultato di questa preziosa, e per certi aspetti unica, operazione congiunta.

1.3.2.1 Il modulo CROMO

Il modulo CROMO ricalca l'impostazione concettuale e la struttura sostanziale dei vari *Portofolio* certificati nei sistemi scolastici di Austria, Italia e Slovenia; l'esperienza maturata dai docenti, che dal 2007 ne hanno utilizzato in tutto o in parte i materiali, indica però che è possibile impiegare gli spunti di riflessione e discussione in esso proposti anche senza dover necessariamente ricorrere all'adozione congiunta e concomitante dei Portfolio. Di conseguenza il carico di lavoro per il docente (o, preferibilmente, per il gruppo di docenti) impegnato in un progetto di sensibilizzazione linguistica e interculturale risulta significativamente ridotto, non essendo fondamentale l'esposizione preliminare degli studenti ad altri strumenti di rilevazione.

I testi introduttivi del modulo, che si rivolgono a responsabili istituzionali, docenti e allievi, illustrano le finalità dell'iniziativa e ne chiariscono le intenzioni. A essi fanno seguito gli strumenti di intervento che compongono il documento; questi ultimi sono disposti in tre parti, alcune delle quali articolate in sezioni.

Di seguito si riproduce l'elenco delle attività proposte, tratto dall'indice della versione italiana della pubblicazione:

Parte 1: *Nella mia esperienza*

Sezione 1: Le mie esperienze interculturali: alcuni dettagli e qualche riflessione a posteriori

Sezione 2: Elenco delle aree di interesse interculturale

Parte 2: *Come reagiamo*

Sezione 1: Popoli diversi, culture diverse: che ne pensi?

Sezione 2: Consapevolezza della lingua e della comunicazione

Sezione 3: Strategie comunicative

Parte 3: *Cosa impariamo*

La lettura dei titoli consente di individuare agevolmente sia l'ispirazione di fondo del documento, che rinvia – nell'adozione di un approccio ricorsivo e concentrato – tanto alla concettualizzazione deweyana dell'esperienza conoscitiva intesa come indagine quanto a quella del circolo ermeneutico, sia il riferimento più prossimo a modelli del processo di apprendimento culturale ampiamente riconosciuti e utilizzati (si veda, in questo volume, il contributo di Zudič Antonič). In questo senso, si può dire in prima approssimazione che le proposte operative della Parte 1

implichino attività di osservazione e esplorazione, quelle della Parte 2 implichino attività di esplorazione e espansione e quelle della Parte 3 incoraggino l'adozione dei processi cognitivi connessi con la dimensione della valutazione. La possibilità di utilizzare i materiali di CROMO in modo ricorsivo, esplicitamente contemplata in fase di pianificazione del documento, garantisce poi la continuità tra la fase di valutazione conclusiva di un ciclo di apprendimento e quella di osservazione con cui si apre un ciclo successivo del medesimo processo.

A un esame più attento e analitico, tuttavia, le proposte operative di CROMO evidenziano una maggiore complessità, poiché ciascuna di esse implica l'esecuzione modulata e flessibile di tutte e quattro le fasi appena menzionate.

Per gli scopi del presente contributo, centrato sulle modalità di valutazione della competenza interculturale, illustreremo i contenuti di alcune attività delle Parti 1 e 2, che paiono maggiormente idonee a essere utilizzate dai docenti in un approccio interdisciplinare e crosscurricolare quale quello incoraggiato sia dal rinnovamento dei curricoli ginnasiali attualmente in fase di introduzione, sia dalla presenza sempre maggiore nelle scuole medie di organi collegiali (quali gli ŠRT - šolski razvojni timi). Nella nostra disamina ci baseremo sulle indicazioni contenute nella »Guida per gli insegnanti« fornita a corredo del documento, facilmente reperibile in formato elettronico²⁵.

Parte 1, sezione 1: Nella mia esperienza - Le mie esperienze interculturali: alcuni dettagli e qualche riflessione a posteriori

Il modulo si apre con una scheda che invita i discenti a presentare e commentare le loro esperienze interculturali nell'ambito di viaggi per turismo, visite di studio, scambi scolastici, ecc. In particolare, si propone di concentrare l'attenzione sugli aspetti maggiormente suscettibili di salienza in quanto legati a un'esperienza di »shock culturale« (Stefan, 2007: 21) dovuta al carattere nuovo e inatteso di una situazione, oggetto, evento o comportamento di cui si è avuta esperienza.

Il percorso di riflessione suggerito – che si propone anche come utile suggerimento di modello procedurale da adottare in situazioni di contatto interculturale – muove dalla descrizione del fenomeno osservato a quella della reazione emotiva esperita, per concentrarsi poi sulle strategie con cui il discente ha cercato di gestire la condizione di novità e di incertezza in cui si è trovato (p.e. ricerca di informazioni, riflessione e eventuale ristrutturazione del complesso cognitivo, valutazione).

Per quanto riguarda i suggerimenti operativi, l'attività può essere utilizzata in contesti di riflessione individuale o collettiva sulle esperienze interculturali (Stefan, 2007a: 22-23). La riflessione individuale prevede che gli allievi formulino una concisa descrizione scritta di una loro esperienza interculturale, per procedere poi a un confronto (a coppie, a piccoli gruppi, all'interno del gruppo classe) nel corso del quale dovrebbero essere ripercorsi i passaggi procedurali menzionati al precedente capoverso. La riflessione collettiva, che può essere collocata a seguito di uno o più cicli di attività individuale, dovrebbe concentrarsi sull'esame di aspetti scaturiti da un'esperienza particolarmente saliente e vissuta dall'intero gruppo classe; il percorso per essa suggerito non si differenzia da quello or ora schematizzato se non per la maggiore dinamicità e vivacità da cui potrebbe essere caratterizzato.

²⁵ Si rimanda alla precedente nota 24.

Alle iniziative realizzate in contesto scolastico possono infine accompagnarsi proposte di discussione e approfondimento, ricerche sul campo, interviste e altre modalità di acquisizione di informazioni in contesto extrascolastico; in tal caso, sono di cruciale importanza la riflessione e valutazione collettive, da attuarsi nel gruppo classe nell'ambito di una proficua collaborazione che coinvolga quanto meno docenti di ambito linguistico, storico-geografico e psicologico-sociologico.

Parte 1, sezione 2: Nella mia esperienza - Elenco delle aree di interesse interculturale

Il materiale contenuto in questa sezione si presenta come una griglia che raccoglie un'esauriente serie di descrittori inerenti ad ambiti dell'esperienza quotidiana (caratteristiche del paesaggio naturale, umanizzato e urbano; aspetti della comunicazione verbale e non verbale, compresi riferimenti alla cinesica, alla prossemica, alla vestemica; aspetti riguardanti la vita domestica, familiare, scolastica e lavorativa; caratteristiche degli stili di vita e delle subculture giovanili).

Al tempo stesso, però, il testo propone suggestivi e coraggiosi spunti di riflessione a proposito di temi cruciali in un contesto di contatto di lingue e culture: ci riferiamo agli *item* riguardanti la presenza, lo *status* e il ruolo delle lingue minoritarie e a quelli che incoraggiano gli allievi a riflettere sulle rappresentazioni associate ai popoli, alle lingue e alle culture delle aree viciniori (Stefan, 2007b: 24).

Questa sezione del documento è di estrema rilevanza ai fini della promozione del dialogo interculturale nell'area geografica in cui il progetto CROMO è stato elaborato: il contatto tra genti di lingue differenti, portatrici e interpreti delle eredità culturali dei mondi romanzo, germanico e slavo, è infatti il tratto peculiare dei nostri territori, latore innegabile della loro unicità. Nell'arco di secoli di storia individui appartenenti ai più diversi gruppi etnici, religiosi e sociali si sono spostati, si sono incontrati e hanno dato origine, con la loro reciproca convivenza e la loro forte identità, a un tessuto territoriale estremamente variegato, la cui specificità plurilingue e multiculturale è difficilmente concepibile se, operando nella prospettiva accentratrice della convergenza tra stato nazionale e unicità linguistico-culturale, si istituisce una corrispondenza biunivoca tra idioma e territorio. In questo senso, i processi che hanno portato alla costituzione degli stati nazionali tendono inevitabilmente a imporre una coincidenza tra confine di stato e confine etnico-linguistico, che risulta di fatto inattuabile nei contesti di confine (Teutsch, 2006; cit. in Zorman, 2007).

I trattati internazionali e le relazioni diplomatiche fra Austria, Italia e Slovenia si caratterizzano per un atteggiamento di reciproco riconoscimento, apertura, dialogo e cooperazione: in questo senso, specifici provvedimenti di tutela legale e di sostegno economico consentono alle minoranze la conservazione e la promozione della propria lingua, cultura e identità. Tuttavia, il peso degli eventi che tra il secolo XIX e la metà del Novecento sconvolsero l'assetto istituzionale di questo territorio, abbattendosi con particolare violenza sulle popolazioni, non sembra essere del tutto scomparso. Lungi dall'essere pienamente vissuta o almeno percepita come elemento di peculiarità e ricchezza, la presenza di una minoranza linguistica sul territorio dello stato nazionale all'interno dei cui confini si risiede è da tali percepita come un elemento di disturbo; nonostante le ampie forme di tutela legale, l'uso attivo della lingua minoritaria incontra notevoli ostacoli tanto a livello

istituzionale quanto nella toponomastica o nella comunicazione quotidiana. La svalorizzazione delle minoranze e delle popolazioni di cui esse sono espressione tende, infine, a manifestarsi sotto forma di stereotipi negativi, appellativi ingiuriosi, giudizi sommari e rigidi, rappresentazioni mentali semplificate e refrattarie nei confronti di dati, fenomeni, eventi in grado di agire come controesempi.

In questo senso, dunque, la richiesta di riflettere attentamente per individuare, nel complesso cognitivo dei discenti, la presenza di rappresentazioni tipiche riguardanti i popoli vicini o le loro minoranze colloca il modulo CROMO in una posizione di netto incoraggiamento al superamento di incomprensioni, pregiudizi e chiusure ideologiche e culturali, a favore dell'adozione di un nuovo atteggiamento di reciproco riconoscimento e valorizzazione, nella cornice istituzionale offerta dai processi di allargamento dell'Unione Europea a tutte le aree da esso interessate.

Quanto fin qui detto implica come corollario che la gestione dei materiali proposti all'attenzione degli studenti dalla *checklist* di cui è composta questa sezione vada necessariamente affidata a un gruppo di docenti nell'ambito di un progetto cross-curricolare; oltre alle discipline di area linguistica, infatti, i destinatari primi di tale strumento sono i docenti delle discipline storiche, geografiche e delle scienze sociali. Non va esclusa, comunque, la possibilità di coinvolgere anche docenti di scienze naturali, offerta dalla presenza di descrittori legati a elementi naturalistici e del paesaggio.

Le modalità di implementazione didattica dei materiali proposti da questa sezione sono tre (Stefan, 2007b: 25–26). La prima modalità consiste nel richiedere ai discenti, suddivisi in coppie o piccoli gruppi, di esaminare gli *item* proposti cercando esempi rilevanti per ciascuno di essi, ricavati dalle più diverse fonti (esperienze individuali, informazioni ottenute da familiari o conoscenti, dati ricavati dalla consultazione di testi o altri materiali); tale attività dovrebbe essere seguita da una discussione e da un confronto in classe in merito agli elementi reperiti.

La seconda modalità propone di analizzare una specifica esperienza interculturale (personale o scolastica) con riferimento ai descrittori proposti dal testo; anche in questo caso, a una fase di coppia o piccolo gruppo dovrebbe accompagnarsi una successiva disamina dei materiali raccolti per mezzo di una discussione in classe. In questo secondo possibile utilizzo della sezione, potrebbe rivelarsi particolarmente proficua la somministrazione ripetuta della *checklist*, vale a dire il suo esame prima e dopo il verificarsi dell'esperienza interculturale oggetto di attenzione.

La terza modalità suggerita consiste, infine, nella manipolazione attiva della *checklist* allo scopo di integrarne, modificarne, espanderne o eliminarne alcuni contenuti sulla base di informazioni documentabili fornite dai discenti. Dal punto di vista operativo, il modulo indicato per la realizzazione di quest'ultima variante consiste in una forma di apprendimento cooperativo a più fasi (coppia, piccolo gruppo, gruppo di dimensioni intermedie, gruppo classe). Interessante e stimolante, oltre che densa di implicazioni per quanto attiene al carattere di provvisorietà insito in qualsiasi strumento didattico, è la possibilità, consentita per tutti i materiali del modulo CROMO ma qui esplicitamente sottolineata, di restituzione degli esiti dell'operazione di riscrittura della *checklist* agli autori e, conseguentemente, agli altri utenti del documento. Tale opzione si prefigura come concretamente realizzabile grazie alla piattaforma informatica in fase di realizzazione nell'ambito del progetto CROMO 2.

Parte 2, Sezione 1: Come reagiamo - Popoli diversi, culture diverse: che ne pensi?

Il materiale contenuto in questa sezione si propone ai discenti in una forma che non ha corrispettivi nel resto del modulo CROMO. Esso, infatti, non è strutturato in forma di schede o di *checklist* ma si presenta come un questionario con domande a scelta multipla. Come tale, dunque, il testo incoraggia una stretta collaborazione tra docenti di area linguistica e di scienze sociali.

L'urgenza di tale sinergia è giustificata anche da ragioni contenutistiche oltre che formali. Gli ambiti oggetto delle domande proposte (Crasnich, 2007: 27-29) spaziano, infatti, da aspetti inerenti alle somiglianze e differenze culturali a spunti di riflessione concernenti la dimensione degli stereotipi, fino alla complessa problematica della gestione dei contatti interculturali. Si tratta, dunque, di questioni di carattere interdisciplinare (si pensi alla psicologia sociale, nel caso degli stereotipi) e crosscurricolare (si pensi alla gestione della comunicazione interculturale).

Pur presentando una struttura chiusa, il questionario offre ai discenti ampi gradi di libertà tanto nell'individuazione delle risposte condivise (si può, infatti, indicare come corrispondente al proprio punto di vista anche più di una risposta, o addirittura fornire una risposta personale e non coincidente con quelle proposte) quanto nella loro valutazione: nella presentazione dello strumento, infatti, è esplicitamente menzionata la possibilità di aggiungere liberamente qualsiasi commento alle affermazioni contenute nel testo.

Le risposte proposte all'attenzione dei discenti per i vari *item* di cui il questionario è composto si caratterizzano per il tentativo di abbracciare un ventaglio di atteggiamenti e posizioni il più possibile ampio; per questa ragione, esse includono al loro interno anche posizioni critiche o potenzialmente criticabili poiché provocatorie, generiche o fondate su presupposti erronei. Tale opzione, insolita in uno strumento a uso didattico, si giustifica in riferimento a una serie di considerazioni legate ai meccanismi di elaborazione e rappresentazione cognitiva coinvolti nella percezione e categorizzazione sociale, nonché alle dinamiche caratteristiche della relazione tra allievo e docente.

All'origine della strutturazione del questionario sta il presupposto secondo il quale le culture possono essere considerate come un complesso composto di numerosi elementi, tra i quali ci limitiamo a ricordare in questa sede la lingua, gli usi, i costumi, le norme, i valori, i modelli di comportamento.

Nel momento in cui avviene il contatto con una cultura sconosciuta e diversa dalla propria, ha spontaneamente luogo un processo di confronto da cui emergono somiglianze e differenze. Se le somiglianze tendono a essere interpretate come un'informazione già nota - e non si configurano, quindi, come elementi problematici - le differenze risultano portatrici di un carattere di novità che risulta critico poiché, costituendo una violazione di aspettative condivise, richiede una ristrutturazione più o meno profonda degli elementi del complesso cognitivo (in buona parte non esplicitabili) su cui si fonda l'adesione alla cultura condivisa dal soggetto. Tale condizione comporta l'attivazione di processi mentali in grado di salvaguardare l'integrità dell'insieme di rappresentazioni e dati disponibili.

Nell'esperienza di buona parte di coloro che si sono accostati a una lingua e a una cultura diverse dalla propria, il risultato di tale processo consiste in una vera e propria ristrutturazione della percezione e del campo di esperienza; ciò porta all'as-

sunzione di un atteggiamento maggiormente aperto e comprendente, in grado di influire anche sul giudizio nei confronti della cultura di appartenenza.

Siffatto esito, per quanto apprezzabile e ampiamente discusso nella letteratura sull'interculturalità, non è però sempre garantito. In particolare nel caso di soggetti adolescenti, il contatto con una cultura nuova e differente è un'esperienza cruciale che può essere vissuta con eccitazione, interesse, curiosità e apertura ma anche con incertezza, sconcerto, perplessità e imbarazzo.

Il fenomeno che le scienze sociali descrivono con termine *etnocentrismo* è uno degli aspetti più noti di tale tendenza; esso consiste nel confronto spontaneo e inevitabile tra gli elementi del proprio complesso culturale e quelli di cui sono portatrici lingue e culture diverse da quelle in cui ci si riconosce, e si manifesta sia nella maggiore facilità con cui gli aspetti congruenti con la propria cultura sono riconosciuti, elaborati o ricordati, sia nella connotazione affettiva positiva e nella preferenza valoriale che viene loro assegnata. Gli elementi caratterizzanti le altre culture possono, quindi, essere percepiti come insoliti e strani, ma anche come eccessivi, disarmonici, incongruenti, non gradevoli. In tal caso, può divenire particolarmente marcata la tendenza a ricorrere a rappresentazioni sommarie, semplificate, scarsamente elaborate o riduttive quali gli stereotipi: questi ultimi, indipendentemente dalla loro valenza positiva o negativa, svolgono un ruolo assai rilevante sia nell'orientamento individuale alla realtà sociale sia nella riduzione della dissonanza cognitiva.

Altri processi, inerenti al retaggio negativo che eventi storici conflittuali tendono a lasciare nella mentalità e nelle rappresentazioni collettive caratteristiche di una cultura, possono sostenere e rafforzare giudizi negativi, di rifiuto e di ostilità nei confronti di persone e gruppi insediati sul territorio in cui si vive o nei territori vicini; nell'area geografica in cui il progetto e il modulo CROMO sono stati sviluppati, tale condizione assume particolare salienza a causa dei drammatici eventi bellici e politici verificatisi nel corso del XX secolo.

Il fenomeno dell'etnocentrismo presenta delle somiglianze con il cosiddetto egocentrismo cognitivo, ben noto a quanti operano nel mondo dell'istruzione date le sue implicazioni psicologiche e educative: in ambedue i casi, infatti, il punto di vista condiviso dall'individuo (o dal gruppo) è assunto come unico valido criterio di giudizio. La constatazione per cui i discenti cui il modulo CROMO è rivolto si trovano in una fase evolutiva di passaggio tra lo stadio operatorio concreto e quello operatorio formale (Fonzi, 2001) induce a ritenere che la tendenza alla formulazione di giudizi e ragionamenti viziati da egocentrismo sia ancora parzialmente presente, e permette di sostenere che uno dei contesti in cui tale caratteristica può manifestarsi con particolare evidenza sia proprio il confronto con la dimensione della diversità linguistica e culturale caratteristica del mondo contemporaneo.

Ne deriva la necessità di proporre ai docenti uno strumento che, incoraggiando la discussione e il confronto su problematiche riconducibili alle dimensioni del contatto di lingue e culture, consenta l'emersione di concezioni, credenze, opinioni attive nei complessi cognitivi dei discenti, ma al tempo stesso difficilmente esplicitabili e verbalizzabili a causa della loro natura non agevolmente accessibile ai meccanismi della riflessione consapevole. Il ventaglio di opzioni proposte in risposta agli interrogativi del questionario non poteva che essere, dunque, sufficientemente ampio e articolato, comprendendo anche formulazioni in grado di intercettare l'eventuale condivisione, da parte dei discenti, di posizioni o atteggiamenti.

menti di chiusura e indisponibilità nei confronti del dialogo interculturale. L'individuazione di tali elementi, infatti, può permettere ai docenti di pianificare appropriate iniziative idonee a promuovere le condizioni per una transizione graduale da atteggiamenti con connotazione negativa a posizioni di accettazione o, almeno, di sospensione del giudizio e di disponibilità al confronto.

Quanto detto fin qui implica che la gestione del questionario si configuri come un compito di particolare complessità, da affidare a docenti esperti nell'ambito di progetti crosscurricolari cui non dovrebbero essere estranei, oltre a una consapevole trattazione di tematiche psicologiche, sociologiche e antropologiche (legate alle dimensioni della cultura, dell'etnocentrismo e del relativismo culturale, della percezione sociale e della formazione di pregiudizi e stereotipi) anche una riconsiderazione dell'interpretazione di personaggi e eventi storici, caratterizzata dall'assunzione di un atteggiamento di pluralismo critico (Popper, 2002).

L'adozione del questionario, inoltre, implica necessariamente una discussione in classe, nel corso della quale i discenti dovrebbero essere invitati a presentare e verbalizzare sia le proprie opinioni sia le argomentazioni a sostegno di queste ultime, in modo da renderle palesi e aperte a un confronto costruttivo.

La circostanza per cui da un tale dibattito potrebbero scaturire l'espressione e la verbalizzazione di posizioni negative, di ostilità e chiusura, non dovrebbe scoraggiare i docenti dall'uso del questionario. Se, infatti, la finalità prima di qualsiasi progetto di educazione interculturale consiste nel promuovere l'acquisizione di atteggiamenti positivi (curiosità, interesse, apertura, rispetto) verso altri popoli, lingue e culture, non si può d'altro canto evitare di osservare come tali condivisibili e qualificanti esiti possano essere perseguiti con maggiore probabilità di successo se, prima di qualsiasi proposta didattica, le posizioni negative eventualmente presenti saranno state esaminate e vagliate in un contesto di discussione e in un clima cooperativo di condivisione della conoscenza. L'esplicitazione di posizioni e altri elementi sfavorevoli e di chiusura permette poi la progettazione e implementazione di interventi mirati (presentazione di controsensi, attività di simulazione, ricerca e reperimento di informazioni, contatto con testimoni privilegiati, ecc.) in grado di fornire ai discenti informazioni utili a promuovere una ristrutturazione delle rappresentazioni concettuali legate all'esperienza del contatto interculturale.

La guida per gli insegnanti a corredo del modulo CROMO suggerisce l'adozione di un approccio didattico che, utilizzando il questionario, compia il seguente percorso:

1. prendere atto, senza infingimenti, del fatto che alcuni discenti possono condividere giudizi o atteggiamenti negativi e di chiusura nei confronti del contatto con lingue e culture diverse dalla propria (in particolare se appartenenti a gruppi di minoranza o a popoli abitanti in aree viciniori), pur non manifestandoli esplicitamente nel contesto scolastico per timore di critiche o sanzioni;
2. considerare il questionario come uno strumento utile a far emergere tali giudizi o atteggiamenti poiché, facendovi esplicito riferimento al suo interno, esso consente a tali studenti di vedere rispecchiate all'esterno le proprie convinzioni ma, al tempo stesso, non li obbliga a esprimere direttamente esponendosi a forme di controllo sociale negativo. La presenza di una risposta provocatoria, esagerata, o riduttiva

all'interno di un *item* implica, infatti, che essa sia percepita e riconosciuta come enunciabile, ma al tempo stesso sottoponibile a critica;

3. incoraggiare ciascun discente a motivare ragionevolmente il sostegno dato a una determinata opzione. In questo modo si promuove una complessa attività di riflessione e di pensiero, modulata e regolata dai principi intersoggettivi sottostanti alla dimensione della teoria dell'argomentazione (p.e. Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1977; Toulmin, 1975); essa può costituire la base di un vero e proprio progetto didattico interdisciplinare altamente significativo per lo sviluppo di alcune delle competenze chiave, indicate dal Consiglio d'Europa come caratterizzanti il processo di apprendimento per l'intera durata della vita;
4. incoraggiare i discenti a recuperare i presupposti impliciti soggiacenti all'adozione di determinate posizioni, in modo da fornire criteri per valutarne la fondatezza e l'accettabilità. In questo passaggio, è fondamentale il ricorso a attività congiunte di ricerca ed elaborazione di informazioni in prospettiva interdisciplinare;
5. procedere a un riesame critico dei giudizi e degli atteggiamenti condivisi dai discenti, allo scopo di confrontarli con quelli manifestati all'inizio dell'attività. La condivisione di assunzioni e rappresentazioni generiche o riduttive, infatti, è spesso la conseguenza di una carenza di informazioni: per converso, l'acquisizione di informazioni precedentemente non disponibili, unita a una elaborazione cognitiva attenta e approfondita, dovrebbe promuovere un processo di revisione di posizioni riconosciute intersoggettivamente come non valide.

Il questionario, dunque, si propone come uno strumento complesso e multiforme, da somministrare individualmente in una prima fase e da accompagnare con una serie di attività di gruppo o di classe. Ai fini di un'efficace implementazione del suo potenziale, è fondamentale che il collegio docenti d'istituto adotti, oltre che una prospettiva didattica crosscurricolare, anche modalità di gestione della classe di tipo non direttivo e disponibili al dialogo.

1.3.3 Conclusionе

Nel presente contributo è stato brevemente presentato e discusso il costrutto di metacognizione, e sono state illustrate le possibilità di impiego di alcune parti del modulo CROMO. Nella consapevolezza di non essere riusciti a trattare esaustivamente tali complesse tematiche, ci si limita qui a ribadire che si è soltanto cercato di mettere in rilievo l'utilità di tale nuovo strumento sia dal punto di vista dei processi di valutazione, sia per quanto attiene alla predisposizione di percorsi didattici di sensibilizzazione formativa e stimolazione della competenza interculturale in prospettiva crosscurricolare.

Le sperimentazioni didattiche, basate almeno in parte sull'adozione del modulo CROMO e miranti a controllare operativamente la validità di alcune delle indicazioni qui proposte, sono numerose; alcune di esse hanno già dato luogo a esiti

rilevanti e apprezzabili (p.e. Lešnik Bučar in questo volume). Possiamo auspicare, pertanto, che un sempre maggiore coinvolgimento di docenti e allievi nell'implementazione di percorsi formativi in cui sia previsto anche l'impiego dei materiali fin qui descritti abbia positive ricadute sia in termini di disseminazione di buone pratiche, sia in termini di sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

1.3.4 Bibliografia e sitografia

- 1 Albanese, O., Doudin, P. A. e Martin, D. (a cura di) (2003). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- 2 Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest EDO-FL-01-10. Indirizzo Internet: <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html> (4. 01. 2010).
- 3 Arcuri, L., Cadinu, M. R. (1998). *Gli stereotipi. Dinamiche psicologiche e contesto delle relazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- 4 Arcuri, L. e Castelli, L. (2003). *La cognizione sociale. Strutture e processi di rappresentazione*. Roma/Bari: Laterza.
- 5 Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- 6 Cornoldi, C. (2006). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- 7 Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008*. Indirizzo Internet: http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/resources/White_Paper_final_revised_EN.pdf (03. 03. 2010).
- 8 Crasnich, S. (2007). *Different people, different cultures: what do you think?* In: CROMO - Intercultural Crossborder Module - a supplement to ELP 15+ - Teachers' guide, pp. 27-29.
- 9 Fonzi, A. (a cura di) (2001). *Manuale di Psicologia dello Sviluppo*. Firenze: Giunti.
- 10 Job, R. (a cura di) (2003). *I processi cognitivi. Modelli e ricerca in psicologia*. Roma: Carocci.
- 11 Krashen, S. D., Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.
- 12 Mariani, L., Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*. Milano/Firenze: RCS/La Nuova Italia.
- 13 Mariani, L., Tomai, P. (2004). *Il Portfolio delle lingue*. Roma, Carocci, Collana: LEND.
- 14 Nicoletti R., Ruminati, R. (2006). *I processi cognitivi*. Bologna: Il Mulino.
- 15 Popper, K. R. (2002). *Alla ricerca di un mondo migliore*. Roma: Armando.
- 16 Perelman, C. (1981). *Il dominio retorico*. Torino: Einaudi.
- 17 Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1966). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi.
- 18 Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- 19 Stefan, F. (2007a) *Intercultural experiences. A few details and some later thoughts*. In: CROMO - Intercultural Crossborder Module - a supplement to ELP 15+ - Teachers' guide, pp. 21-23.
- 20 Stefan, F. (2007b). *Checklist of intercultural experiences*. In: CROMO - Intercultural Crossborder Module - a supplement to ELP 15+ - Teachers' guide, pp. 24-26.
- 21 Teutsch, R. (2006). *Intercultural learning in border regions*. PowerPoint presentation, unpublished.
- 22 Toulmin, S. (1975). *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- 23 Villano, P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- 24 Zorman, M. (2007). *Intercultural competence - to what end*. In: CROMO - Intercultural Crossborder Module - a supplement to ELP 15+ - Teachers' guide, pp. 7-13.

Sitografia relativa ai progetti Cromo e Cromo 2

- 1 <http://www.irrefvg.org/CROMO.htm> (pagina introduttiva con collegamenti) (03. 03. 2010).
- 2 http://www.irrefvg.org/2007/CROMO/cromosito_eng_L.pdf (presentazione progetto CROMO in lingua inglese) (03.03.2010).
- 3 <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1517&graduatorie=0> (presentazione progetto CROMO in lingua italiana) (03.03.2010).
- 4 <http://www.irrefvg.org/2009/CROMO/CROMO2.htm#Cividale> (presentazione progetto CROMO 2 in lingua italiana) (03.03.2010).
- 5 http://www.irrefvg.org/2007/CROMO/pubblicazione/cromo_24_08_2007_italienisch.pdf (versione in lingua italiana) (03.03.2010).
- 6 http://www.irrefvg.org/2007/CROMO/pubblicazione/cromo_28_08_2007_slovenisch1.pdf (versione in lingua slovena) (03.03.2010).
- 7 http://www.irrefvg.org/2007/CROMO/pubblicazione/cromo_27_08_2007_englisch.pdf (versione in lingua inglese) (03.03.2010).
- 8 <http://www.irrefvg.org/2007/CROMO/pubblicazione/teacher%27s%20guide.pdf> (indicazioni per i docenti - solo in lingua inglese) (03.03.2010).

1.4 A proposito della grammatica nella classe di lingua

Helena Bažec, Fakulteta za humanistične študije Koper

Povzetek

Marsikateri učitelj »stare šole« je enačil znanje tujega oz. drugega jezika s poznavanjem slovnice in slovničnih pravil, ki se je kazalo predvsem v pravilnosti zapisa in izgovora. Danes pa se vse bolj uveljavlja termin jezikovna zmožnost, ki je sestavni del sporazumevalne zmožnosti v tujem oz. drugem jeziku. Vloga jezikovne zmožnosti ni več ključna, je le ena od mnogih vlog v skupini različnih zmožnosti, spremnosti in kompetenc vseživljenskega učenja.

V tem prispevku želim predstaviti pristop, ki upošteva zgoraj navedene opredelitve. Povzemam teoretične izsledke P. E. Balbonija in jih razvijam s pomočjo praktičnih primerov. Sledim avtorjevi metodologiji, ki jezikovno zmožnost razvija postopno, s pomočjo petih natančno opredeljenih korakov. Šele v zadnjem uvaja jezikovno terminologijo in slovnična pravila, ki so jih dijaki s pomočjo jezikovne rabe v znanem kontekstu in okoliščinah usvojili v prejšnjih korakih.

V svojem prispevku želim dokazati, da prikazani način zagotavlja trajno znanje in ustrezno uporabo tujega ali drugega jezika v praksi. Ne gre torej več za kratkoročno učenje pravil, ki jih dijaki ne zmorejo uporabiti v življenju, in na katere pozabijo takoj po končanem ocenjevanju znanja.

1.4.1 Introduzione

Un'introduzione all'insegnamento della grammatica nella classe di lingua che debba confinarsi a poche pagine è destinata solamente a scalfire la superficie di tale complessa questione. In questa sede, pur soffermandoci brevemente sulla discussione del metodo più idoneo a tale riguardo, cercheremo principalmente di offrire un quadro di riferimento all'interno del quale si può collocare e giustificare la tesi che proporremo. Con il metodo qui proposto, infatti, ci si propone di influire direttamente sull'acquisizione²⁶.

1.4.1.1 Spunti teorici

È compito dell'insegnante puntare alla competenza comunicativa nella sua globalità. Ma soffermiamoci brevemente sul termine competenza comunicativa e cerchiamo di offrire alcune delucidazioni in merito al suo significato. Se la compe-

²⁶

»Krashen distingue tra l'acquisizione profonda, stabile, che genera comprensione e produzione linguistica con processi automatici, e l'apprendimento razionale, volontario, ma di durata relativamente breve. Si è spesso discussa la possibilità che l'apprendimento razionale possa trasformarsi, alla fine, in acquisizione« (Balboni P. E., Nozionario di glottodidattica); ma l'intento del presente lavoro non intende discutere questo problema. Si prenderà come base l'assunto che l'insegnamento linguistico mira all'acquisizione.

tenza comunicativa fosse analizzata nei dettagli, essa apparirebbe come un *puzzle* fatto di molti piccoli pezzi, ognuno diverso dagli altri e importante in quanto senza di esso il *puzzle* non sarebbe completo. Solamente tutti insieme, infatti, i pezzi possono formare un quadro perfetto nei dettagli. Fuor di metafora, uno degli elementi che concorre a completare il quadro della competenza comunicativa è costituito dalla competenza linguistica o, in altri termini, dall'abilità di usare correttamente le regole di funzionamento della lingua.

Con questa breve introduzione si intende sottolineare che lo studio di una lingua straniera comporta anche l'apprendimento della sua grammatica, ma allo stesso tempo si vuole ribadire che, oltre a padroneggiare questa particolare competenza, il discente deve raggiungere anche altre mete glottodidattiche non meno importanti.

Mettendo la competenza linguistica su uno scaffale accanto alle altre competenze, e basandoci su quello che ha mostrato la prassi didattica (nel passato e, in alcune scuole, ancora oggi) si potrebbe asserire che alla competenza linguistica sia conferita importanza maggiore che alle altre competenze. L'intento di questo lavoro non è quello di attribuire alla grammatica nella classe di lingua più o meno valore rispetto alle altre componenti della competenza comunicativa, bensì quello di analizzare la situazione e giustificare lo studio della grammatica nella classe di lingua. Per questa ragione, sarà utile soffermarsi sull'importanza che un uso corretto della grammatica ha nella comunicazione e, in secondo luogo, proporre l'approccio, i metodi e le tecniche più appropriate al suo insegnamento.

Conoscere le regole è indispensabile per l'intercomprensione. Lo studio della grammatica è essenziale in quanto una scarsa accuratezza formale può limitare la comunicazione o portare a delle incomprensioni. Infine, esprimersi correttamente dal punto di vista morfosintattico permette di comunicare rapidamente.

In passato, la prassi didattica messa in atto in classe assegnava molto spazio alla grammatica; ciò si è riflesso nelle verifiche, dato che essa era privilegiata rispetto alla comprensione e produzione scritta e orale e alle abilità integrate. Esaminando un test scolastico di italiano preso a caso, constateremmo probabilmente che esso è ancora incentrato soprattutto sulla conoscenza delle regole grammaticali. Purtroppo uno studio orientato in questa direzione spesso non dà frutti; può succedere, infatti, che uno studente riesca a completare un test con il massimo dei voti, ma poi in pratica, quando dovrebbe saper applicare le regole all'uso concreto in una situazione comunicativa, ciò non avviene. Uno studio della lingua impostato sull'apprendimento dei meccanismi di funzionamento della lingua, dove competenza è uguale a padronanza delle regole, non adempie più alle esigenze dei discenti. In primo luogo conoscere le regole non necessariamente implica anche il fatto di saperle usare; in secondo luogo, nell'era della globalizzazione guadagnano terreno altre competenze, e a quella linguistica non va certamente riservata maggiore importanza rispetto alle altre. Inoltre, imparare le regole per prendere un buon voto non genera motivazione, in quanto in questo caso lo studio non si basa sul piacere ma sull'obbligo.

1.4.1.2 Il quadro teorico di riferimento

Oggi l'insegnante si dovrebbe porre come meta dello studio la competenza comunicativa. I metodi da adottare dovrebbero basarsi sulla teoria delle intelligenze

multiple di H. Gardner²⁷, che pone al centro dell'attenzione lo studente con la sua personalità unica, configurando il ruolo dell'insegnante come quello di guida di un percorso formativo individualizzato, grazie al quale ogni discente può realizzare al meglio le proprie potenzialità. Compiti del docente sono quelli di favorire la motivazione, attraverso contenuti e tempi adattati alle diverse esigenze degli studenti, e di evitare situazioni che potrebbero creare ansia, cercando di abbassare i «filtri affettivi»²⁸ così da far giungere i discenti all'acquisizione.

Richiamando l'attenzione a quello che è stato già detto, bisogna distinguere a questo punto tra il sapere le regole e il saperle usare. Le regole prima si posseggono e poi, eventualmente, si conoscono (Balboni, 2003). C'è una grande differenza, infatti, tra chi ha la competenza linguistica e sa usare le regole e chi ha la competenza metalinguistica ed è capace di descrivere le regole. Nell'insegnamento condotto secondo le modalità dell'approccio umanistico-affettivo, l'insegnamento dell'uso viene privilegiato e precede l'insegnamento sull'uso.

Per spiegare meglio quali fattori influiscono sull'apprendimento verranno introdotti due concetti che riconducono all'acquisizione. Il primo si lega alla teoria di Chomsky, secondo la quale alla base della capacità infantile di acquisire la propria lingua si troverebbe una facoltà mentale specifica, insita nel patrimonio genetico della specie umana e denominata LAD (*Language Acquisition Device*). Ognuno di noi avrebbe dentro di sé, codificate nei geni, delle regole di base che governano la comunicazione dell'uomo e devono essere attivate. Queste regole vengono intuite per mezzo del contatto con l'*input*, che innesca un processo attivo di ricerca e verifica. Il tutto funziona come un circuito ad anello chiuso: uno stimolo linguistico viene analizzato per formare delle ipotesi, e queste ultime vengono sottoposte a verifica per mezzo di *input* successivi. Le ipotesi verranno generalizzate se avranno trovato conferma, e corrette nel caso contrario.

Per offrire condizioni favorevoli all'acquisizione di una lingua straniera, bisognerebbe ricreare le condizioni che i bambini esperiscono quando imparano la propria lingua madre. Ma affidarsi solo ai ritmi individuali dell'acquisizione spontanea nell'insegnamento di una LS non basta. L'insegnamento deve offrire quello che Bruner, parlando dell'acquisizione del linguaggio, chiama LASS (*LAnguage Support System*). Si tratta dell'ambiente sociale in cui il LAD va collocato. Oltre a fornire input, l'insegnante deve offrire anche una serie di tecniche operative. Similmente alla situazione della madre che insegna la lingua al proprio bambino, l'insegnante serve da guida al discente che impara una LS. Nel percorso formativo, infatti, il docente sarà fonte di motivazione, offrirà supporto morale, fornirà le forme corrette in caso di errori, darà un *feedback* sul lavoro svolto e sui progressi osservati.

²⁷ Secondo Gardner la teoria classica dell'intelligenza misurabile con un fattore unitario, il quoziante d'intelligenza (QI), è errata. Dopo aver effettuato ricerche sull'intelligenza, Gardner giunse alla conclusione che gli esseri umani non sono dotati di un unico e determinato grado di intelligenza generale. L'autore identifica otto differenti tipologie di intelligenza presenti in misura diversa in ogni individuo: l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza linguistica, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza musicale, l'intelligenza cinestetica, l'intelligenza interpersonale, l'intelligenza intrapersonale e l'intelligenza naturalistica.

²⁸ Secondo la teoria di Krashen i filtri affettivi sono una forma di difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via. Secondo Krashen, in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione ma solo apprendimento.

Alla domanda se il metodo più appropriato per lo studio della grammatica di una LS sia quello **deduttivo** (che parte dall'imparare a memoria le regole per poi applicarle in esercizi mirati) o quello **induttivo** (che parte dallo sperimentare e saper usare la lingua fino a imparare le regole alla fine) bisognerebbe rispondere ricordando che non si potranno fare molti progressi aderendo all'impossibile ipotesi di un estremo empirismo o a quella miracolosa di un puro innatismo (Bruner, 1983).

Nello studio di una lingua sotto la guida di un docente preparato, prima o poi giunge il momento di incoraggiare una riflessione sulla lingua capace di portare alla competenza metalinguistica; non bisogna dimenticare, però, che questo dovrebbe essere l'obiettivo ultimo di un processo lento e ben programmato, che passi dall'interiorizzazione e induzione delle regole da parte dei discenti fino alla loro esplicitazione. Bisogna agire secondo il principio che le regole possono essere conosciute soltanto una volta che esse siano effettivamente possedute. Il ruolo del docente in questo processo è quello di guidare lo studente attraverso il percorso favorendo la motivazione, escludendo filtri emotivi e tenendo conto della singolare personalità del discente nonché dei suoi bisogni e interessi particolari.

Ma in quali fasi si articola il processo della scoperta delle regole da parte dell'allievo, e quali sono le tecniche adatte a guidare l'allievo nel delicato passaggio tral saper usare le regole e sapere le regole? P. E. Balboni individua cinque fasi ben distinte e importanti a cui corrispondono cinque gruppi di tecniche diversi.

1.4.2 Fasi del metodo intuitivo con proposte di lavoro

1.4.2.1 Livello di competenza linguistica degli studenti

Le unità didattiche che presenteremo sono state concepite per i livelli linguistici intermedio (B1) e intermedio superiore (B2) del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue straniere (CEFR).

Fase 1: Ipotizzare

Questa è una fase di scoperta in cui il discente viene esposto a un *input* e cerca di individuare delle regolarità nella lingua. Sarà suo compito elaborare le ricorrenze riscontrate e formulare supposizioni sull'esistenza di determinate regole. Il discente potrà andare oltre e presupporre che le regole cui è giunto possano essere trasferite e utilizzate anche nell'esame di altri testi.

Esempio

Nota introduttiva per l'insegnante

Di seguito verranno presentate diverse varianti della stessa attività che possono essere usate in base al livello di padronanza degli studenti. Anche il testo può venir proposto in versione ridotta. Obiettivo dell'esercitazione sarà l'individuazione delle diverse forme di articolo sia in base alla categoria grammaticale sia

in base al numero e al genere. Le ipotesi proposte dagli allievi saranno basate sulle caratteristiche grammaticali e ortografiche nonché sull'uso della categoria grammaticale dell'articolo.

Un altro importante obiettivo sarà di incoraggiare gli studenti ad adottare un approccio simile anche nello studio della lingua, così da sviluppare la capacità di osservazione e favorire l'individuazione di forme o strutture ricorrenti anche in letture autonome.

Il testo da proporre agli studenti dovrebbe essere scritto usando un'interlinea di almeno 1,5 per facilitare il lavoro e lasciare spazio per eventuali note o commenti.

È sottinteso che a questo livello gli studenti conoscano già l'articolo e possiedano anche la terminologia minima indispensabile (articolo determinativo e indeterminativo, singolare, plurale, femminile e maschile).

Testo

Autore: Antoine de Saint-Exupéry
Titolo: Il Piccolo Principe, Capitolo I

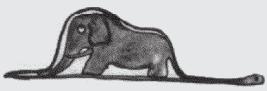


Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato »Storie vissute della natura«, vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale. Eccovi la copia del disegno. C'era scritto: »I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede«. Meditai a lungo sulle avventure della jungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno. Il mio disegno numero uno. Era così:



Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava.

Ma mi risposero: » Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello? ». Il mio disegno non era il disegno di un cappello. Era il disegno di un boa che digeriva un elefante. Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa. Bisogna sempre spiegargliele le cose, ai grandi. Il mio disegno numero due si presentava così:



Questa volta mi risposero di lasciare da parte i boa, sia di fuori che di dentro, e di applicarmi invece alla geografia, alla storia, all'aritmetica e alla grammatica. Fu così che a sei anni io rinunziai a quella che avrebbe potuto essere la mia gloriosa carriera di pittore.

(Testo preso dal sito http://digilander.libero.it/Gretablu/il_piccolo_principe/pp00.html)

L'attività può essere svolta sia individualmente che a coppie. È indispensabile che gli studenti comprendano le istruzioni affinché possano lavorare bene e conseguire l'obiettivo. Le diverse varianti si possono proporre anche una dietro l'altra, ma facendo così bisogna copiare le forme dell'articolo individuate nella prima lettura del testo e verificarle a livello di classe prima di procedere.

Proposta 1: Trovate e sottolineate tutte le forme di articoli.

Proposta 2: Cerchiate gli articoli al singolare e sottolineate le forme plurali.

Proposta 3: Evidenziate con il rosso le forme femminili e con il blu le forme maschili.

Un'ulteriore possibilità consiste nel far lavorare gli studenti a gruppi di tre e nel discutere in plenaria i risultati del loro lavoro. In questa fase potrebbe essere utile porre domande quali ad esempio come si capisce quando deve essere usata la forma dell'articolo al femminile o quella al maschile, ecc.

Fase 2: Verificare

La fase di verifica avviene in un secondo momento, quando il discente ha già formulato un'ipotesi nella propria mente, ma deve trovare riscontro a essa in altri testi. Sarà di fondamentale importanza in questa fase il punto di riferimento che il docente offre al discente. Sta a lui il compito di motivare e suscitare interesse nel discente affinché insista nella ricerca in base al piacere che prova imparando. Ciò potrà essere ottenuto offrendo *input* caratterizzati da varietà (videoregistrazioni, canzoni, testi, immagini ...) e scelti in base agli interessi dei discenti, che potranno così partecipare attivamente al proprio percorso formativo. In questo modo, lo studente potrà riconsiderare il testo precedente e verificare se l'ipotesi è confermata o meno, prima di passare a una generalizzazione.

Le tecniche appropriate alla prima e alla seconda fase sono quelle di osservazione guidata, che includono attività del tipo »sottolinea, cerchia con diversi colori e poi inserisci in uno schema«.

Esempi

Nota introduttiva per l'insegnante

Lo studente consulterà un certo numero di testi e cercherà di confermare le ipotesi cui è giunto nella prima fase. Questa fase aiuta a generalizzare le regole improvvisate che hanno cominciato a prendere forma nella fase di individuazione.

Esempio: se nel primo testo hanno trovato esempi di *l'* soltanto davanti ad *a* e *o*, poi magari lo trovano anche davanti ad *e*, *i*, *e u* e possono espandere e generalizzare la regola a: *l' appare davanti ad a, e, i, o, u.*

Proposta 1:

L'attività si svolge in gruppi di 4-6 studenti. Ogni gruppo deve mettersi in fila in base al numero di oggetti presenti in una foto che si riesce a elencare nell'arco di 1 minuto. Il primo in fila sarà quello che avrà elencato il maggior numero di oggetti. All'inizio ogni studente ha a disposizione un minuto per elencare gli oggetti. Poi

si verifica insieme se anche l'articolo è stato usato nella forma corretta e si forma la fila. Un'altra variante prevede che ogni membro debba trovare nella stessa foto solo le parole che hanno davanti a sé l'articolo al maschile o al femminile. L'esercizio offre varie possibilità di realizzazione.

Fase 3: Fissare

In questa fase il lavoro si concentra sul riutilizzo intensivo delle regole ipotizzate e verificate nelle prime due fasi. A questo punto del percorso le regole sono già state generalizzate e vanno fissate nella mente. Le attività da svolgere dovranno favorire la memorizzazione e incentivare la formazione di automatismi.

Le tecniche che aiutano a fissare le regole dedotte fino a questa fase sono quelle di tipo *drill* (attività semplicissime e ripetitive che aiutano la formazione di automatismi), esercizi strutturali (ripetizione, coppie minime, ripetizione regressiva...ecc) e pattern, ma tenendo sempre conto della creatività e quindi inserendo gli esercizi in un contesto comunicativo. I *drill*, benché non creativi, possono essere introdotti come variazione poiché, essendo statici e prevedibili, offrono a chi ha paura di sbagliare la sicurezza insita proprio nella ripetitività. In questo senso, dunque, tali attività possono paradossalmente aiutare ad abbassare i filtri affettivi e stimolare l'acquisizione.

Proporre esercizi di questo tipo è accettabile; l'importante è variare e offrire attività sempre diverse in tutte le fasi del processo di induzione delle regole grammaticali, perché la variazione influisce sulla motivazione. Sarebbe bene far sì che gli studenti si aspettino ogni volta qualcosa di nuovo: tale aspettativa, infatti, terrà alta la motivazione e la voglia di seguire con piacere le lezioni.

Esempi

Nota introduttiva per l'insegnante

Le tecniche proposte in questa fase mirano alla creazione di mental habits attraverso esercizi ripetitivi. Sarà importante variare il tipo di esercizio affinché gli studenti non perdano la motivazione.

Proposta 1:

Numerosi siti web propongono esercizi in cui bisogna inserire la forma corretta degli articoli. Alcuni di essi presentano interessanti icone che confermano le risposte corrette (= **Perfetto!**) e incoraggiano a proseguire nel caso di una risposta non corretta (= **No, dai riprovaci ancora!**). Benché non lasci alcuna libertà, questo tipo di esercizio potrebbe essere un'interessante alternativa al materiale cartaceo e un momento di lavoro individuale, durante il quale il docente si limita a dare aiuto qualora lo studente glielo chieda. Lo studente, infatti, può benissimo sbagliare più volte di seguito senza essere corretto, prima di arrivare alla risposta giusta o cercare l'aiuto del docente. Questi esercizi, inoltre, sono adatti anche nella fase di recupero individualizzato.

Siti con esercizi di questo tipo:

<http://telelinea.free.fr/italien/articoli.htm>

<http://www.zanichellibenvenuti.it/noi/esercizi.html>

Proposta 2:

Nella fase di fissazione, è importante impostare le regole con scambi comunicativi brevi, completi e corredati di esempi di foto da utilizzare. In questo tipo di attività l'input può essere ascoltato o letto e dovrà essere ripetuto. Si veda il seguente esempio:

A: Che cosa c'è nella tua foto?

B: Un cane.

A: Com'è?

B: Il cane ha il pelo lungo, le orecchie e la coda nere. Ha in testa un cappello e degli occhiali.

Gli studenti dovranno ripetere questo scambio comunicativo quattro volte, ogni volta con un soggetto diverso; è importante che nella prima menzione sia usato l'articolo indeterminativo e nella seconda quello determinativo. Per descrivere le varie parti del corpo dell'animale, invece, verranno usati sia l'articolo determinativo (conoscenze comuni) sia quello indeterminativo. La seconda parte dell'esercizio, in cui si prevede la descrizione dell'animale in questione, potrebbe già fare parte degli esercizi della fase di reimpiego poiché lascia più spazio alla libertà creativa degli studenti. Il gioco può essere reso ancora più interessante e creare aspettative se gli animali da descrivere verranno di volta in volta pescati da un mazzo di carte appositamente preparate da parte del docente.

Proposta 3:

Un'altra tecnica idonea a questa fase è basata sull'uso di domande e risposte prestabilite. Dopo una prima fase, l'attività potrebbe essere resa più libera consentendo agli studenti di formulare domande e proporre risposte originali, cioè diverse da quelle utilizzate in precedenza.

Esempio

Chi mangia le noci?

Chi mangia le carote?

Chi mangia il miele?

Chi mangia le banane?

Scegliere la risposta tra: Lo scoiattolo/gli scoiattoli, la lepre/le lepri, l'orso/gli orsi, la scimmia/le scimmie.

Fase 4: Riutilizzare

Nella fase di riutilizzo viene lasciato spazio alla creatività dello studente, cui viene data la libertà di impiegare in nuovi contesti le regole acquisite in precedenza. Il ruolo dell'insegnante sarà quello di fornire feedback, intervenendo nel caso in cui

lo studente non sappia come proseguire o proponendo il modello corretto in caso di errore. In questa fase è importante che le regole fissate nella fase precedente siano ripetute molte volte.

Le tecniche adatte a questa fase possono essere quelle proposte nella fase di fissazione, o altre che consentano maggiore libertà creativa. In questo secondo caso si tratta di attività varie che consentono l'applicazione delle regole in un contesto più ampio (drammatizzazione, *role-taking*, *roleplay*, *role-making*, scenario, dialogo aperto, ecc.).

Esempi

Nota introduttiva per l'insegnante

Il reimpiego è una fase che può essere guidata o più libera rispetto a quella della fissazione, dando spazio all'uso autonomo. In ambedue i casi il ruolo dell'insegnante diventa sempre più importante, in particolare per quanto riguarda la correzione degli errori. Questa dovrà essere fatta in modo tale da non influire negativamente in alcun modo sull'apprendimento. In primo luogo bisogna aspettare che lo studente abbia finito di parlare prima di far notare le eventuali imperfezioni. Invece di far notare gli errori, sarebbe preferibile riformulare correttamente la frase contenente l'errore, ripetendo più volte la riformulazione se necessario; in questo modo l'errore non viene fatto notare in modo diretto.

Proposta 1:

La prima attività proposta consiste nel formare delle frasi e prevede di lavorare in coppie. Partendo da un esempio, ciascuna coppia dovrà formare il maggior numero possibile di frasi: ogni frase dovrà cominciare con un sostantivo modificato da un articolo determinativo e concludersi con un nome modificato dall'articolo indeterminativo. La frase seguente dovrà cominciare con l'ultimo nome utilizzato nella precedente, ma modificato con l'articolo determinativo. Nel loro insieme, le frasi dovranno formare un componimento logico. Avendo a disposizione cinque minuti, vince la coppia che formula il numero maggiore di frasi.

Esempio

Ho visto una ragazza. La ragazza teneva in mano un cellulare. Il cellulare aveva un tasto blu. Il tasto blu serviva per chiamare...

Fase 5: Riflettere

Nell'ultima fase si passa dalla metacompetenza implicita a quella esplicita. Lo studente impara a descrivere le regole interiorizzate nelle quattro fasi precedenti imparando a usare una terminologia adatta. Questa è l'ultima meta dell'educazione linguistica, che fornisce allo studente il minimo indispensabile per intraprendere la via dell'apprendimento autonomo. Una volta conseguito questo livello, infatti, non vi è più il bisogno indispensabile di una guida che stia costantemente accanto al discente.

Nel processo formativo lo studente va messo al centro dell'apprendimento. Nel caso dell'apprendimento della grammatica, ciò significa che è lo studente a operare la riflessione sulla lingua sotto la guida dell'insegnante. Di conseguenza, la grammatica non viene imposta come verità assoluta ma rappresenta il punto d'arrivo di un'unità didattica.

Gli allievi devono avere davanti a sé uno schema aperto, che devono completare da soli lungo il percorso formativo. Andare alla scoperta delle regole implica l'uso di tecniche che lascino spazio a tale tipo di percorso, quali attività basate sulla inclusione ed esclusione, sulla seriazione e sequenziazione, sull'esplicitazione, ecc.

Proposta 1:

Si scrivono su una serie di righe dei gruppi di quattro parole e si chiede agli studenti di trovare in ogni riga la parola che non va inclusa nel gruppo. Ovviamente la scelta è sempre seguita da un *Perché?* al quale gli studenti devono rispondere adducendo esempi.

- | | | | | |
|----|------------|------------|------------|------------|
| A) | <i>il</i> | <i>lo</i> | <i>li</i> | <i>le</i> |
| B) | <i>una</i> | <i>un'</i> | <i>dei</i> | <i>due</i> |
| C) | <i>gli</i> | <i>si</i> | <i>i</i> | <i>le</i> |
| D) | <i>ne</i> | <i>lo</i> | <i>l'</i> | <i>il</i> |

Proposta 2:

Un altro tipo di tecnica che si usa in questa fase sono le tavole di combinazione. Gli studenti possono fare un lavoro individuale o a coppie e vengono poi guidati dall'insegnante per trarre delle conclusioni. Agli studenti viene dapprima presentato un esercizio da completare:

Il ragazzo ha visto	<i>i</i>	esseri viventi
Gli animali sono	<i>gli</i>	nostri amici
Le ragazze conoscono	<i>degli</i>	parenti lontani
Mia madre ha incontrato	<i>dei</i>	amico
Le loro amiche salutano	<i>l'</i>	amici

Sulla base delle frasi formate e di quelle che non possono esser formate, gli studenti possono giungere a generalizzazioni che porteranno alla formulazione di regole ben precise.

Proposta 3:

Per contribuire alla varietà della proposta didattica possono essere usati anche esercizi di tipologia più classica quali i seguenti:

Variante (a):

»Volgi al plurale«

Ieri abbiamo visto una bella ragazza. _____

La mamma viene ogni giorno a prendere il bambino a scuola. _____

Ho aperto l'armadio. _____

Ieri in televisione ho visto un bello spettacolo. _____

Variante (b):

»Volgi al singolare«

Abbiamo comprato delle bibite e dei panini. _____

Gli uomini sono esseri viventi. _____

Abbiamo visto degli strani animali. _____

Le ragazze si sono comprate dei libri nuovi. _____

Proposta 4:

Il riempimento di spazi consiste nel completare un testo (fiaba, articolo di giornale, ecc). Agli studenti viene chiesto di completare il testo con gli articoli determinativi, indeterminativi, partitivi o di indicare con uno zero i casi in cui l'articolo non va inserito (si veda l'esempio a). Il testo, da scegliere in base agli interessi dei discenti, va opportunamente adattato al loro livello di competenze. Con studenti di livelli avanzati possono essere omesse anche le preposizioni articolate (esempio b).

Variante (a):

Fugge col cane del marito, ma ____ animale è in comunione dei beni e andrà diviso: sei mesi a lei e sei mesi all'ex coniuge. A ____ Taranto il giudice della separazione ha risolto ____ controversia con ____ decisione salomonica. Un anno fa la donna fuggì da casa insieme con ____ cagnetta. L'animale però risulta di proprietà del marito perché a lui è intestato ____ microchip identificativo. Passato un anno, il marito ha avviato ____ causa di separazione chiedendo la restituzione di Akira.

Fonte: <http://it.notizie.yahoo.com/>

Soluzioni: *l'*, *Ø*, *la*, *una*, *la*, *il*, *la*.

Variante (b):

Scuole sorvegliate speciali

Controlli antidroga più rigorosi dopo la cattura(1) spacciatori che ricattavano i ragazzini. Ma a Lainate fanno paura anche i teppisti, ci sono alunni che vogliono la »scorta«(2) genitori

LAINATE . Tanto spavento, altrettanta incredulità. La storia di »quello che è successo venerdì« ha fatto il giro(3) scuola media Walter Tobagi solo ieri, dopo che giornali e televisione avevano già parlato del fattaccio. La droga non era mai arrivata(4) cancelli di questa scuola. E, a detta di carabinieri e polizia che da tre anni controllano medie e superiori di tutto l'hinterland - e che ora intensificheranno la sorveglianza - i momenti(5) entrata e(6) uscita dalle lezioni non sono tra quelli favoriti(7) spacciatori. Per questo, forse, la storia di spinelli e ricatti di Lainate ha messo insieme paura e stupore.

Fonte: <http://culturitalia.uibk.ac.at/GMERZ/ESERCIZI/temi/PREPOSIZ/>
 Soluzioni: degli, dei, della, ai, dell', dell', dagli.

Proposta 5:

La caccia all'errore rappresenta una sfida piacevole per studenti di ogni età. Tale attività prevede che i discenti segnino con un cerchio la variante corretta fra quelle proposte (solitamente tre). Una possibilità per variare l'esecuzione dell'esercizio potrebbe consistere nel proporlo in variante elettronica (da Internet) assegnandolo come compito.

Cerchia la forma dell'articolo corretta.

Ieri al parco abbiamo visto i/gli/li amici di Mariella.

Ci siamo incontrati con dei/degli/dell' amici.

La/Ø/una mia mamma ha comprato/un/del/il nuovo libro.

1.4.3 Conclusione

Nel presente articolo, senza voler negare in alcun modo l'importanza di altri approcci comunemente usati, si è cercato di proporre e illustrare attività di riflessione sulla lingua basate sull'uso del metodo induttivo. La riflessione sulle strutture morfosintattiche costituisce comunque soltanto una delle componenti della competenza linguistica e comunicativa, e pertanto l'insegnamento non deve essere focalizzato unicamente su di essa. L'approccio induttivo avrà maggiori probabilità di efficacia se il docente adotterà un approccio in cui tutte e cinque le tappe precedentemente illustrate siano presenti in modo equilibrato.

1.4.4 Bibliografia e sitografia

- 1 *Balboni, E. P. Nozionario di glottodidattica. Indirizzo Internet: <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozindic.htm> (25.02.2010).*
- 2 *Balboni, E. P. (1994). Didattica dell'italiano a stranieri. Roma: Bonacci.*
- 3 *Balboni, E. P. (2002). Le sfide di Babel. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET Libreria.*
- 4 *Balboni, E. P. (2003). Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Torino: UTET Libreria.*
- 5 *Bruner, J. (1983). Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale. Roma: Armando.*
- 6 *Chomsky, N. (1957). Le strutture delle sintassi. Bari: Laterza.*
- 7 *Chomsky, N. (1991). Linguaggio e problemi della conoscenza. Bologna: Il Mulino.*
- 8 *Gardner, H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Trento: Erickson.*
- 9 *Krashen, S.D. e Terrell, T. (1983). The natural approach: language acquisition in the classroom. Hayward: Alemany Press.*

1.5 L'uso delle nuove tecnologie nella classe di lingua

Marinela Šavle Reščič, E-razvojna skupina za italijanščino

Povzetek

Koncept informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadalnjem besedilu IKT), ki je v šolski prostor vstopil pred nekaj leti, je bistveno prispeval k spremembam v procesu poučevanja/učenja tujih jezikov. Novi profil učenca, s katerim se učitelj srečuje danes v razredu, zahteva tudi razgledanega, dinamičnega in ustvarjalnega učitelja, ki mora biti dovolj prožen, da bo učencu ponudil primerno in zanimivo učno okolje.

Didaktika podprtta z IKT zahteva nove oblike dela in kritičnega mišljenja, ki učencu omogočajo večjo avtonomijo in možnost samoizobraževanja. Model poučevanja »ex cathedra« danes ni več sprejemljiv. Osrednja figura v procesu poučevanja/učenja ni več učitelj, temveč dijak.

V prispevku želim predstaviti možnosti vključevanja IKT v proces poučevanja/učenja tujega jezika v srednji šoli in način, kako s pomočjo didaktike, podprte z IKT izboljšati kakovost poučevanja italijanščine.

1.5.1 Introduzione

Il concetto di Nuove Tecnologie (di seguito NT), entrato nell'ambito della scuola qualche anno fa, ha contribuito a promuovere una serie di svolte nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue.

In primo luogo, esso ha modificato sia il profilo dell'apprendente sia quello dell'insegnante, al quale è richiesto di essere in grado di assumere ruoli e competenze nuovi. Più in generale, l'esigenza di imparare più cose in un tempo minore e con maggiore efficacia pone nuove sfide a tutte le istituzioni scolastiche.

L'interazione fra scuola e NT è indispensabile anche per permettere ai discenti di inserirsi con successo in un mondo, quale quello odierno, in cui esse sono sempre più necessarie e presenti, nella vita quotidiana come nei contesti del lavoro e della formazione permanente. Per il mondo dell'educazione, l'alfabetizzazione informatica implica l'adozione di nuove forme di pensiero e ragionamento critico. Inoltre, i nuovi metodi di apprendimento basati sulle NT favoriscono la capacità di autoapprendimento, cioè l'autonomia dello studente.

Grazie alle NT, nell'insegnamento/apprendimento delle lingue il rapporto tra lo studente e l'insegnante è cambiato. Lo studente acquista un ruolo centrale e diventa il protagonista del processo didattico. Il modello *ex cathedra* non funziona più. Oggi la didattica può avvalersi di nuovi strumenti, frutto dello sviluppo tecnologico: in primo luogo il *computer*, e più in generale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

In secondo luogo, pensiamo a strumenti quali videoregistratori, televisori, telecamere digitali, macchine fotografiche digitali e altri. Tali strumenti non sono stati

creati appositamente a scopo didattico, ma diventano tecnologie didattiche se inseriti in un percorso di formazione con obiettivi specifici da conseguire.

Le innovazioni tecnologiche - come peraltro qualsiasi innovazione - hanno da sempre destato nei docenti sia curiosità e adesione immediata da parte di chi le considera il mezzo più adeguato per qualsiasi applicazione didattica, sia opinioni sfavorevoli da parte di chi, abituato a lavorare con determinati strumenti, le considera una semplice moda disumanizzante e limitativa.

È vero che molte volte l'uso didattico delle NT è stato segnato da improvvisazione, soprattutto da parte di chi ha ingenuamente ritenuto che la loro introduzione fosse di per sé sufficiente a promuovere processi di innovazione.

Resistenze e sospetti, però, inducono a un impoverimento metodologico del processo d'insegnamento/apprendimento.

Alla base di ambedue tali posizioni estreme c'è una mancanza di conoscenza dei presupposti teorici in grado di giustificare l'uso delle NT orientandone l'applicazione operativa. Infatti, dietro l'impiego delle NT c'è una visione particolare del modo in cui il processo educativo può essere fatto procedere più efficacemente; esse implicano anche un modo nuovo di concepire il ruolo del docente e, soprattutto, le modalità di partecipazione dello studente.

La diffusione delle NT all'interno della prassi didattica deve, dunque, essere promossa e sostenuta dai docenti in modo da arrivare ad una loro completa e naturale integrazione nelle varie situazioni di apprendimento.

1.5.2 L'uso delle NT nelle attività di insegnamento/apprendimento dell'italiano LS/L2

L'utilizzo delle tecnologie nella glottodidattica risale agli anni del primo dopoguerra, quando l'introduzione dei laboratori linguistici favorì la diffusione dell'approccio teorico strutturalista. In seguito l'uso dei registratori a cassetta e dei video-registratori coincise con l'affermazione dell'approccio comunicativo, dapprima secondo il metodo situazionale e in seguito secondo il metodo nozionale-funzionale. Tali strumenti offrono la possibilità di ascoltare testi pre-registrati e di registrare le prestazioni degli studenti per individuare e analizzare l'avvenuto apprendimento; per scarsa confidenza dei docenti con questa tecnologia, però, il suo uso in classe è stato piuttosto limitato.

Nella seconda metà degli anni Novanta, l'ingresso delle tecnologie informatiche (computer e altri multimedia) nelle aule permise l'integrazione di linguaggi diversi in modo interattivo.

Gli insegnanti non hanno sempre accolto con entusiasmo il nuovo sussidio didattico. A livello statale e ministeriale, le strutture scolastiche non hanno preparato gli insegnanti all'utilizzo in classe del computer, e i pochi docenti meno diffidenti hanno acquisito dimestichezza con le NT grazie a forme di autoapprendimento; solo agli inizi del Duemila hanno avuto luogo le prime iniziative di formazione sistematica e mirata per tutti gli insegnanti, a tutti i livelli. Chiaramente le esigenze di formazione sono molto diverse sia per i docenti, sia per gli studenti; in ambedue

i casi, tuttavia, ciò che più conta non è tanto sapere come utilizzare queste tecnologie (a ciò mirano forme di certificazione quali la ben nota ECDL o *European Computer Driving Licence*)²⁹, quanto sapere per quale scopo esse vanno utilizzate. Non basta raggiungere una competenza procedurale e meccanica; quel che occorre è un utilizzo consapevole per fini condivisi.

1.5.2.1 Perché gli insegnanti di lingua devono imparare ad usare le NT

Le NT stanno cambiando il modo di insegnare e di apprendere, ma non sono un rimedio a tutto e non servono in assenza di qualcuno che dia loro contenuto e valore. Esse sono un tramite tra il docente e lo studente, una risorsa sempre più potente ed efficace per migliorare l'insegnamento e per esaltare le possibilità di apprendimento. Le tecnologie possono contribuire a ridefinire il ruolo dell'insegnante, ma ciò non significa che quest'ultimo venga escluso dal processo; l'insegnante mantiene, infatti, la sua specificità e la sua essenziale importanza. Le NT sono un potente strumento, messo a disposizione dell'insegnante e dello studente per facilitare il processo di acquisizione; tuttavia, senza un'adeguata formazione metodologica qualsiasi percorso, che ne implichia l'adozione presupponendo di per sé un esito efficace, è destinato a fallire.

In questo nuovo modello didattico l'insegnante non è più la fonte principale delle informazioni, ma assume il ruolo di »facilitatore«, o meglio, di organizzatore del lavoro.

Gli studenti che oggi frequentano le scuole medie sono quasi tutti esperti delle NT e vivono una parte più o meno grande del loro tempo inseriti in un mondo virtuale nel quale comunicano, interagiscono e cercano le più svariate informazioni. La loro è una realtà plurisensoriale, in continuo movimento e molto coinvolgente. È ovvio che l'ambito scolastico non possa e non debba privarli del tutto della realtà in cui sono immersi prima di entrare in classe e nella quale torneranno a immergersi immediatamente dopo essere usciti dalle mura scolastiche.

Gli insegnanti di lingua possono sfruttare le NT per sviluppare tutte le competenze e le abilità linguistiche. Esse sono un potente mezzo di comunicazione. Internet, ad esempio, è uno strumento da usare per trovare informazioni, ma anche per mandare e ricevere messaggi scritti e orali. Insomma, in una classe di lingua la comunicazione diventa reale, poiché può essere praticata con parlanti nativi e non più solo in attività comunicative simulate quali il *role playing* e il »facciamo finta che...«. Nonostante avvenga in un contesto virtuale, la comunicazione *on line* è un fenomeno reale e assolutamente autentico.

La diversa tipologia di comunicazione (scrittura, grafica, suono, immagini in movimento), la possibilità di integrazione delle abilità linguistiche in tutte le possibili combinazioni (lettura e scrittura, ascolto e scrittura, ascolto e parlato, ecc.), la possibilità di interagire con persone di madrelingua, sono le caratteristiche degli scambi comunicativi che cerchiamo di riprodurre in classe nell'insegnamento del-

²⁹ *Patente Europea del Computer*: è un sistema di certificazioni che attestano la capacità di saper usare il personal computer a diversi livelli di approfondimento e di specializzazione.

le lingue. Sono proprio queste le ragioni per cui un insegnante di lingua dovrebbe integrare le NT nel processo di insegnamento-apprendimento della lingua.

1.5.2.2 Il ruolo delle NT nell'apprendimento

Senza voler entrare nel dibattito sui vantaggi e sugli svantaggi delle NT nel processo di insegnamento/apprendimento, ci si limiterà in questa sede a ricordare solamente i più rilevanti e innegabili aspetti di positività connessi con la loro adozione. Va comunque sottolineato che i vantaggi e l'utilità delle NT dipendono sia dal contesto in cui esse vengono applicate sia dagli obiettivi precedentemente definiti.

È innegabile che le NT:

- aumentino la motivazione degli studenti;
- permettano di gestire e recuperare velocemente grandi quantità di materiali linguistici, dati e informazioni;
- mettano a disposizione dell'utente testi in lingua, glossari, dizionari, encyclopedie per esercitare le abilità di lettura e scrittura;
- offrano la possibilità di riprodurre e registrare il suono;
- consentano di gestire immagini e videoregistrazioni, permettendo di esercitare le abilità di comprensione e produzione orale in un contesto comunicativo vivo;
- garantiscano migliore qualità rispetto ad alcune tecnologie tradizionali.

Gli aspetti ora menzionati hanno principalmente a che fare con un vantaggio di natura metodologica: queste risorse, infatti, possono essere utilizzate in maniera integrata e interattiva, creando un ambiente più favorevole all'apprendimento. Un *personal computer* è, infatti, un mezzo multimediale che contiene, integrati in un unico supporto, una pluralità di mezzi e apparecchiature. Esso può sostituire il registratore audio, il videoregistratore, il proiettore di diapositive e, in più, consente un'elaborazione efficace e veloce di testi, immagini, suoni, permettendo di costruire o rielaborare percorsi sempre nuovi in tempi brevi.

1.5.3 Classificazione delle tecnologie per la didattica

L'insieme delle tecnologie per la didattica è costituito da tutti quegli strumenti che possono essere utilizzati per facilitare l'apprendimento degli studenti e l'insegnamento da parte dei docenti.

Ci sono vari modi per descrivere e classificare gli strumenti didattici: ad esempio, si può scegliere un criterio cronologico ed elencarli in ordine di invenzione o introduzione nei processi educativi. Tale criterio permette di individuare una serie di strumenti che la didattica considera ormai del tutto acquisiti e tradizionali, quali i quaderni, la lavagna, i libri, le carte geografiche, ecc. Si tratta dei mezzi più utilizzati nella pratica quotidiana, e alcuni di essi sono presenti da secoli nelle aule

scolastiche. Altri strumenti e tecnologie, malgrado inventati da decenni, sono ancora oggi relativamente poco usati nei normali processi educativi: si pensi alla televisione, al cinema, ai registratori video o audio, ai proiettori di lucidi o diapositive, ecc. o, a maggior ragione, alle tecnologie digitali per la didattica (computer, CD, reti telematiche, ecc.). Tutti quei mezzi sia *hardware* sia *software*, che la rivoluzione digitale ha introdotto in ogni aspetto della nostra vita, stanno faticosamente entrando anche nelle aule scolastiche, dove promettono di modificare profondamente i processi di apprendimento degli studenti. Altri possibili criteri di classificazione si basano sulla maggiore o minore diffusione delle tecnologie nei tipici processi educativi, oppure sull'età dei loro principali utilizzatori.

Senza dilungarsi oltre nella classificazione, si propone la seguente suddivisione in quattro categorie:

1. Mezzi di comunicazione che permettono la visione di immagini in movimento. Appartengono a questo gruppo cine-proiettori, televisori, video-registratori, video-proiettori, video-cassette, film, documentari;
2. Mezzi di comunicazione che permettono la visione di immagini statiche. Appartengono a questo gruppo i proiettori di diapositive, i vari tipi di lavagne, il disegno, la pittura, ecc.;
3. Mezzi di comunicazione che prevedono l'uso di testi orali e scritti. Appartengono a questo gruppo i registratori audio, i libri, i quaderni, ecc.;
4. Mezzi multimediali. Rientrano in questo gruppo le tecnologie digitali e multimediali (computer, CD, reti telematiche e software) che sono in grado di utilizzare in un unico formato tutte le modalità di comunicazione viste finora. È questa la categoria delle NT su cui si concentra attualmente l'interesse degli insegnanti.
5. Data la vastità di strumenti *hardware* e *software* oggi a disposizione, ci si soffermerà soltanto su quelli che sono integrati nelle due unità d'acquisizione presentate nella parte pratica della monografia didattica e su quelli di utilizzo più frequente nella didattica.

1.5.3.1 Internet

L'uso di questa risorsa telematica è in grado di potenziare l'apprendimento grazie ai suoi significativi effetti sul modo di recepire le informazioni; inoltre, essa incoraggia il lavoro collaborativo e mette a disposizione le opportunità offerte dalla comunicazione (sincrona e asincrona) e dalla »navigazione« nel *Word Wide Web*³⁰. Quasi tutte le scuole sono oggi collegate alla rete Internet, anche se non sempre essa viene coinvolta nel processo educativo e gli studenti se ne servono solo per scopi extrascolastici, mentre i docenti ne fanno uso per semplici stampe di siti web come materiale didattico.

³⁰ L'espressione »World Wide Web«, in sigla »www«, è spesso semplicemente sostituita dalla sola parola »Web«. Il www è la parte più colorata e spettacolare di Internet, composta da milioni di pagine collegate fra loro a formare il cosiddetto »ipertesto«. Ogni utente di Internet può contribuirvi creando una o più pagine personali che possono contenere anche suoni, immagini, filmati, animazioni o interi programmi.

La consultazione di documenti altrimenti difficili da reperire quali banche dati istituzionali, cataloghi di biblioteche e archivi, interi quotidiani o riviste in edizione telematica, avvisi e atti di convegni e seminari, diviene facilmente possibile per mezzo del Web. Se non si conosce l'indirizzo telematico della risorsa (*Uniform resource locator, URL*)³¹ è sufficiente effettuare la ricerca di una o più parole chiave per mezzo di appositi motori di ricerca quali Google, Yahoo, Alta Vista, MSN Search e tanti altri.

Gli strumenti più popolari e frequentemente utilizzati della rete Internet sono probabilmente la posta elettronica, i forum e le diverse *chat on line*³². La rapidità e la facilità di comunicazione offerte della posta elettronica fanno di quest'ultima qualcosa di più della semplice estensione dei tradizionali mezzi della posta, del telefono e del fax: questi strumenti, infatti, sono sintetizzati in un unico mezzo e l'integrazione crea un ambiente ricco che consente qualsiasi tipo di scambio interpersonale.

I vantaggi dell'uso di Internet in classe e le sue possibilità di impiego da parte di studenti e docenti sono molteplici:

- comunicazione in tempo reale (*Chat*);
- scambio di posta con altri utenti (*E-mail*);
- iscrizione a liste di discussione (*Mailing List*);
- consultazione di bacheche elettroniche (*Newsgroup*);

In tal modo studenti e docenti sono nelle condizioni di:

- contattare esperti di ogni disciplina presso centri di ricerca, università, uffici ministeriali, amministrativi ed altri;
- accedere a biblioteche e musei senza limiti geografici;
- consultare dati sperimentali in laboratori e banche dati.

Una classe scolastica collegata alla rete Internet può dunque usufruire di numerosi benefici:

- la ricerca di materiali didattici può divenire occasione di lavoro collaborativo;
- le attività di approfondimento e recupero possono trovare nuovi stimoli;
- la comunicazione tra docenti e allievi può estendersi anche oltre l'ora di lezione, grazie alla possibilità di comunicare a distanza.

Uno strumento di comunicazione così potente offre senza dubbio stimoli e opportunità di innovazione al mondo della scuola, sia a livello didattico sia nell'ambito della formazione e dell'aggiornamento dei docenti. Il nodo cruciale, più che nella semplice introduzione di una nuova tecnologia fine a se stessa, sta nell'individuazione di nuove metodologie di progettazione, nel rinnovamento dei processi didattici, nell'introduzione di nuovi percorsi basati su tale tecnologia.

³¹ Uniform Resource Locator o URL è una sequenza di caratteri usata in Internet per identificare univocamente l'indirizzo di una risorsa, come ad esempio un documento o un'immagine.

³² Il termine *chat* (in inglese, letteralmente, »chiacchierata«) è usato, come l'espressione ovvero »on line chat« (»chiacchierata in linea«) per riferirsi a un'ampia gamma di servizi di comunicazione via Internet.

1.5.3.2 Le piattaforme di rete: sistemi per la formazione e l'informazione in rete

Negli ultimi anni si parla sempre più spesso di processi di insegnamento e apprendimento aperti, flessibili e a distanza.

Per avviare un corso di studio a distanza è necessario impostare una piattaforma in rete. Il termine piattaforma in rete si riferisce principalmente alla possibilità di offrire agli studenti un'aula virtuale dove lavorare autonomamente scegliendo il luogo, il tempo, il ritmo e le modalità più confacenti alle loro esigenze. La caratteristica essenziale di questo tipo di apprendimento è che esso implica un sostanziale elemento di »studio autonomo«, nonostante siano presenti dei *tutor* con cui si è in contatto tramite posta elettronica o, più spesso, tramite appositi *forum* che possono essere usati anche come contesto e strumento di lavoro.

È probabile che in futuro l'uso delle piattaforme sarà sempre più intenso, poiché sono in corso attività sistematiche di formazione in servizio dei docenti, promosse da specifiche istituzioni ministeriali. Gli insegnanti saranno in grado di sviluppare piattaforme estensive per la formazione a distanza e le aule virtuali non saranno più soltanto un ambiente di lavoro, dove condividere rubriche di indirizzi degli studenti e docenti, avvisi, notizie, il calendario e qualche proposta di lavoro o di discussione in *forum*.

Le impostazioni tecniche delle piattaforme sono molto semplici da utilizzare e consentono una completa gestione del sistema da qualsiasi postazione remota connessa a Internet mediante una semplice procedura di accesso a pagine *web* riservata all'amministratore; i visitatori, invece, possono accedere alla piattaforma come utenti anonimi, senza alcun impegno relativo a competenze tecniche specifiche. Nel caso si decida di aggiungere consegne individuali agli studenti, il sistema di accesso dovrà essere modificato in modo da garantire che ciascun utente sia sempre identificato. Ciò consente il tracciamento dell'attività individuale, il monitoraggio dei risultati formativi raggiunti e la certificazione finale, ma stimola anche la creazione di comunità di lavoro e di apprendimento formate non da anonimi utenti virtuali, bensì da persone reali.

1.5.3.3 WebQuest

Il *WebQuest*³³ (di seguito WQ) è un modello di apprendimento che prevede l'utilizzo di Internet. Gli studenti procedono alla ricerca o all'elaborazione di ipertesti usando informazioni *on line*, seguendo un percorso guidato da domande predefinite e consultando siti indicati dagli insegnanti; WQ può essere usato a tutti i livelli e con finalità diverse. La metodologia e le possibilità di impiego del WQ furono illustrate per la prima volta da Bernie Dodge in un articolo del 1995³⁴.

Secondo la definizione di Dodge, un WQ è un'attività basata sul *problem solving* da svolgersi in Internet. In un WQ è possibile integrare tra loro modalità e tecnologie

³³ <http://webquest.org/index.php>

³⁴ Dodge, B., *Some Thoughts About WebQuests*, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (citirano 15. 6. 2010).

quali una videoconferenza, una telefonata *on line*, un'area di *chat* o altre forme di comunicazione mediata.

Bernie Dodge distingue due categorie di WQ, a seconda che esse possano essere svolte in tempi più o meno brevi; in questo secondo caso, la procedura prevede ovviamente attività più complesse. La struttura elementare del WQ proposta da Dodge include i seguenti punti:

- **Introduzione:** fornisce le informazioni generali.
- **Compito:** definisce il compito da svolgere.
- **Risorse:** indica le risorse necessarie per svolgere il lavoro.
- **Processo:** descrive il processo che gli utenti dovranno attuare.
- **Suggerimenti:** comprende consigli dell'insegnante su come svolgere la ricerca.
- **Conclusione:** prevede che gli insegnanti facciano un bilancio del lavoro svolto e riflettano con gli studenti su quanto questi ultimi hanno imparato.

A questo elenco riteniamo opportuno aggiungere anche il momento della **valutazione**, data l'estrema rilevanza educativa di tale indicatore sia per l'insegnante sia per lo studente.

1.5.3.4 Hot Potatoes e Quandary

Questi due programmi, i cui autori sono Stewart Arneil e Martin Holmes, sono distribuiti dalla *Half-Baked Software* e possono essere scaricati dal sito <http://www.halfbakedsoftware.com/>. Le versioni scaricabili gratuitamente presentano funzionalità limitate; per disporre dell'applicazione completa, infatti, è necessario pagare una licenza.

Hot Potatoes (di seguito HP) è una suite che comprende sei diverse applicazioni o programmi autore e permette di creare esercizi interattivi delle seguenti tipologie: scelta multipla (*JQuiz*), risposta breve (*JClose o JQuiz*), ricostruzione di parole o frasi (*JMix*), parole crociate (*JCross*), accoppiamento e riordinamento (*JMatch*) completamento (*JClose*). *The Masher*, invece, è uno strumento ideato per gestire contenuti di molti esercizi messi insieme.

Quandary è un software che consente di creare percorsi interattivi (*Action Maze*). Lo studente deve percorrere un labirinto ed effettuare *in itinere* le scelte appropriate. All'inizio è descritta una situazione e vengono offerti percorsi diversi. Scegliendo il percorso sbagliato si entra in un vicolo cieco e si è costretti a tornare indietro; se la scelta è giusta, invece, si può procedere fino a trovare la via d'uscita. La versione scaricabile gratuitamente concede di generare al massimo dodici nodi.

1.5.3.5 Quiz Faber

Quiz Faber è un generatore di esercizi molto semplice da usare, il cui autore è Luca Galli. Con *Quiz Faber* è possibile creare le seguenti tipologie di domande: a scel-

ta multipla, a risposte multiple, vero o falso, con risposta aperta, testo con parole omesse, associazione di parole. Il programma è scaricabile gratuitamente dal sito <http://www.lucagalli.net/ita/home.htm>.

1.5.3.6 Power Point

Power Point (d'ora in poi PPT) è una componente di Office che permette di realizzare presentazioni multimediali di forte impatto visivo con scritte, grafici, disegni, effetti speciali (anche audio) in modo da ottenere la massima attenzione da parte di qualsiasi tipo di pubblico (compreso quello scolastico).

Con questo software possiamo riassumere contenuti di una o più lezioni in maniera logica e sequenziale. Le diapositive integrate ci offrono la possibilità di abbinare immagini, suoni e parole. Questa caratteristica è particolarmente utile quando si imparano parole nuove: combinando un'immagine (per esempio, un piatto di spaghetti) con la parola corrispondente (»spaghetti«) si rende l'apprendimento molto più divertente e la memorizzazione molto più efficace.

La facilità con cui è possibile spostare, tagliare o aggiungere le diapositive, rende questo strumento particolarmente versatile.

Tra gli esempi pratici sono state inserite due unità di acquisizione (di seguito UdA) mirate all'insegnamento delle abilità linguistiche e riguardanti rispettivamente il linguaggio giovanile e la letteratura in prospettiva interculturale. Per sviluppare l'UdA sul linguaggio giovanile (che riguarda, tra l'altro, anche la tendenza a identificare e distinguere tra loro i diversi gruppi di giovani in base al loro modo di vestire), è stato utilizzato uno spezzone del film »Come te nessuno mai« di Gabriele Muccino, nel quale alcuni *teenager* devono affrontare problemi scolastici, sentimentali e familiari. Per sviluppare l'UdA sulla letteratura si è fatto ricorso a un brano tratto dal libro *Gli arancini di Montalbano* di Andrea Camilleri, che è stato messo a confronto con la corrispondente sequenza tratta dall'omonimo film del regista Alberto Sorioni. Si tratta, quindi, di due esempi pratici di uso delle NT nell'insegnamento/apprendimento della lingua.

1.5.4 Bibliografia e sitografia

- 1 Guastavigna, M. et al. (2005). *Imparare con il digitale. Computer e Internet per arricchire gli apprendimenti*, Roma: Carocci editore.
- 2 Piemontese, E. (a cura di). (2000). *Lingue, culture e nuove tecnologie*. Firenze: La Nuova Italia.
- 3 Cucciarelli, L. (2008). *Nuove tecnologie e stili di apprendimento. Psicopedagogika [online]*. Indirizzo Internet: <http://www.psicopedagogika.it/view.asp?id=82> (20. 2. 2010).
- 4 *E-learning Europa Info*. Bruxelles: Commissione Europea. Indirizzo Internet: <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home> (19. 2. 2010).
- 5 Sarti, L. (1998). *Nuove prospettive per un uso didattico di Internet*. TD, Nr. 14, Vol. 2 (2008). Indirizzo Internet: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF14/prospettive.pdf> (20. 2. 2010).

- 6 Sarti, L. (1998). *Nuove prospettive per un uso didattico di Internet* (Internet), TD, Nr. 14, vol. 2. Testo sulle prospettive per un uso didattico di Internet. Genova.
- 7 Jacopino, M. (2002). *L'utilizzo delle Tecnologie Didattiche nell'apprendimento delle lingue straniere*. TD, Nr. 25, Vol. 1 (2002). Indirizzo Internet: <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF25/APARERMIO25.pdf> (18. 2. 2010).
- 8 Mariani, L. (2000). *Dimmi come 'navighi' e ti dirò chi sei: Multimedialità, stili di apprendimento, vecchie e nuove strategie* (Internet). In: Lingua e Nuova Didattica, Anno XXIX, No. 1, Febbraio 2000. Articolo su multimedialità e stili di apprendimento. Indirizzo Internet: <http://web.tiscali.it/TanteViePerImparare/Articoli/multimedialita.htm> (12. 2. 2010).
- 9 Hot Potatoes e Quandary. Indirizzo Internet: <http://www.halfbakedsoftware.com/> (12. 2. 2010).
- 10 Quiz Faber. Indirizzo Internet: <http://www.lucagalli.net/ita/home.htm> (12. 2. 2010).



Primeri uvajanja novosti v praksi





2.1 Načrtovanje pouka

2.1.1 Načrtovanje pouka pri italijanščini (znanje, zmožnosti in kompetence)

Neda Pavlin Masle, Gimnazija Koper

2.1.1.1 Preučitev strokovnih podlag in upoštevanje smeri razvoja družbe

Učitelj se mora spremembam v družbi prilagoditi z novimi pristopi in načinom dela. Smeri razvoja izobraževanja v svetu (UNESCO, OECD, Svet Evrope, Evropska komisija), ki so jih začrtale tako številne teoretične podlage kot tudi analize praktičnih rešitev v šolskih sistemih, ki potrjujejo svojo uspešnost, utemeljujejo preoblikovanje srednješolskih kurikulov tako, da bodo omogočali uresničitev konceptov trajnostnega razvoja, vseživljenjskega učenja, izobraževanja za vse, individualiziranega izobraževanja ter razvijanja kompetenc, inovativnosti in ustvarjalnosti. Te smeri razvoja mora torej učitelj zaznati in upoštevati tudi pri načrtovanju pouka italijanščine.

Sodobna šola pred učitelja postavlja zahteve, ki zaobjemajo tudi nujnost stalnega profesionalnega razvoja, saj znanje, pridobljeno v procesu usposabljanja, v družbi nenehnih sprememb ne zadošča več. Prav tako se vedno bolj pojavlja potreba po združevanju znanja, po povezovanju med različnimi predmeti, timskem in sodelovalnemu učenju in poučevanju. Učitelj naj bi zato poleg stalnega usposabljanja na jezikovnem in didaktičnem področju razvijal tudi lastne kompetence. Pri opredeljevanju kompetenc današnjega učitelja je smiseln razlikovati med ozkimi, specifičnimi kompetencami (vezanimi na posamezne predmete) in splošnimi (predmetno neodvisnimi, kroskurikularnimi) kompetencami. Ozke (specifične) kompetence razvijamo pri posameznih predmetih, splošne pa pridobivamo pri več različnih predmetih. Ne glede na to morajo biti (ene in druge) prenosljive in uporabne v različnih situacijah. Predmetno specifične kompetence se nanašajo na posamezne predmete (poučevanje posameznih predmetnih vsebin), splošne, transverzalne, kroskurikularne, predmetno neodvisne kompetence pa se nanašajo na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje, zajemajo torej osebnostno in interpersonalno področje.

Uspešen učitelj razvija vse naštete kompetence, ki jih uporablja pri načrtovanju pouka, pri vključevanju številnih dejavnosti učnega procesa, pri uporabi in integraciji pridobljenega znanja v različnih, kompleksnih in nepredvidljivih situacijah. Pri načrtovanju pouka se ta uravnotežen pristop kaže predvsem v tem, da sodoben učitelj opušča načrtovanje, ki se omejuje zgolj na predpisovanje ozkih jezikovnih vsebin (npr. seznam slovničnih struktur in predpisanih besedil). Sodobno načrtovanje pouka je ciljno in procesno: kaže se ne le pri tujejezikovnem pouku, temveč tudi v timskem, projektнем delu in drugih inovativnih pristopih, kjer učitelj poleg znanja nujno vključuje tudi lastne (specifične in splošne) kompetence. S tem ustvarja razmere, da dijak uspešno pridobiva novo znanje, razvija sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku in druge ključne kompetence, ki jih opredeljuje posodobljeni učni načrt.

2.1.1.2 Koraki pri načrtovanju pouka

Učitelj pri načrtovanju učnih vsebin ne izhaja iz vprašanja : »Katero snov je treba obdelati, katero slovnično strukturo utrjevati«, temveč se vpraša: »Kaj bodo dijaki znali povedati, napisati, kaj bodo zmožni narediti (poslušati, prebrati, razumeti, povzeti, sporazumeti se, rešiti problem, poiskati in posredovati informacijo, presoditi itd.)«.

Prvi korak pri načrtovanju pouka: Preučitev učnega načrta

Učni načrt³⁵ je osnovni dokument, po katerem učitelj načrtuje in izvaja pouk v določenem obdobju in pri tem upošteva predpisane cilje oz. dejavnosti, vsebine, medpredmetne povezave, metodologijo, smernice za preverjanje/ocenjevanje dosegenega. V razpredelnici posredujemo sestavine učnega načrta, s katerimi učni načrt odgovarja na vprašanja, ki si jih mora zastaviti vsak učitelj pri načrtovanju pouka. V svoji pripravi bo napovedal postopke, ki jih bo izvajal v učnem procesu. Z načrtovanjem učitelj posega v tri področja pouka: razvijanje znanja in zmožnosti pri učencih, metodologijo pouka in vrednotenje znanja.

SESTAVINE UČNEGA NAČRTA	VPRAŠANJA	POSTOPKI	PODROČJA
Učni cilji	<i>Zakaj? Čemu?</i>	Utemeljevanje, osmišljjanje	Znanje in zmožnosti (kompetence)
Posebna in splošna znanja, (tema)	<i>Kaj?</i>	Izbiranje	
Operativni cilji po posameznem obdobju (učenje kot proces)	<i>Kdaj?</i>	Opredeljevanje/ stopnjevanje	
Didaktična navodila	<i>Kako? Kdaj?</i>	Udejanjanje Zaporedje/ sosledje	Metodologija poučevanja
Učenčevi učni rezultati	<i>Kako dobrí? Kako učinkoviti?</i>	Ocenjevanje Vrednotenje	(Samo)vrednotenje in ocenjevanje

³⁵ Šečerov, N., Zorman, A. (2008). *Učni načrt Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Drugi korak pri načrtovanju pouka: Analiza dejavnikov, ki vplivajo na pouk in učne rezultate

Vpliv dejavnikov na pouk italijanščine kot drugega/tujega jezika naj bi učitelj preučil v okviru šolskega prostora v šolskem projektnem timu in v okviru šolskega aktivna učiteljev italijanščine kot tudi širše z drugimi učitelji italijanščine v študijskih skupinah. S tem bo pouk italijanščine umestil v širši družbeni kontekst, sam pa se bo poglobil v vlogo učitelja, vrednotil svoje delo in odkrival lastni »slog poučevanja«. Zavedal se bo svojih močnih in šibkih področij.

Tretji korak pri načrtovanju pouka: Opredelitev sestavin učiteljeve letne priprave

Učitelj načrtuje pouk vsestransko, etapno in podrobno. Učiteljeva letna priprava na pouk sodi k makroplaniranju. Načrt učnega sklopa, tematsko in tedensko pripravo prištevamo k etapnemu načrtovanju, pripravo na učno uro kot osnovno organizacijsko obliko učnega dela pa prištevamo k mikroplaniranju. Pri načrtovanju učitelj izhaja iz učnega načrta.

Oblikovanje učne priprave (mesečne, etapne ali tematske, sprotne itd.) omogoča natančnejše vrednotenje učinkov učiteljevega dela, večjo samozavest in suverenost.

Pri opredeljevanju sestavin letne priprave učitelj izbere **teme oz. tematske sklope**, ki jih bo uvajal v posameznem razredu.

Učitelj za vsako izbrano temo opredeli **cilje pouka**. Okvirno opredeli ustrezno **učno vsebino oz. dejavnost**, s pomočjo katere bo zastavljene učne cilje tudi uresničil. Izbral bo učbenik, ki bo kar najbolj omogočal udejanjanje zastavljenih ciljev. Velikokrat pa bo moral poiskati ustrezno izvirno besedilo, posebno pri alternativnih oblikah dela, kot je medpredmetno povezovanje, projektno delo ali medkulturna izmenjava. Prav tako bo segal po izvirnih besedilih, če bo želel obravnavati določeno aktualno temo, ki dijake zanima, ali popestriti pouk z risanko, filmom, intervjujem, stripom, popevkou ali računalniško igrico.

Naslednji korak v letnem načrtovanju je opredelitev **učne vsebine ali dejavnosti**, ki jo učitelj želi **preverjati in/ali ocenjevati**.

Učitelj v svojo letno pripravo vključi naslov izbranega tematskega sklopa, opredeli učne cilje in vrsto besedil, s pomočjo katerih bo uresničil zastavljene cilje. Opredeli operativne učne cilje z izbrano dejavnostjo. Določi temeljne sporazumevalne strategije, ki jih namerava razvijati v okviru izbranih dejavnosti. V svoji letni pripravi opredeli tudi vsebine, ki jih bo preverjal in ocenjeval. Vsebine, ki jih bo ocenjeval, si bo posebej označil (npr. s sivim tiskom).

Učitelj mora biti pozoren na minimalne standarde, ki jih mora doseči vsak dijak, in temu prilagoditi preverjanje in ocenjevanje.

V nadaljevanju posredujemo zgled učne priprave za italijanščino kot tuji jezik v drugem letniku gimnazije, ki je nastala na študijskih srečanjih Predmetne razvojne skupine za italijanščino in skupine mentorских učiteljic. V pripravi so podane teme, dejavnosti in cilji. Na koncu vsakega tematskega sklopa so opredeljeni minimalni standardi in predlogi s praktičnimi nasveti za popestritev pouka oz. za uporabo novih pristopov in informacijsko-komunikacijske tehnologije. V dokumente smo vnesle tudi nekaj zamisli za medpredmetne povezave in s tem žezele olajšati učiteljevo načrtovanje.

Seveda so to le predlogi in predstavljajo le eno od številnih možnosti. Učitelj namreč večinoma sam odloča, kako bo načrtoval pouk, saj ga mora prilagoditi posameznemu razredu.

Letna delovna priprava - ITALIJANŠČINA KOT TUJI JEZIK³⁶

Gimnazija:	
Letnik:	2.
Učitelj:	
Šolsko leto:	2009/10
Letno število ur:	105
Učbenik:	Mezzadri, M. in P. E. Balboni. 2003. Rete! 1 Corso multimediale d'italiano per stranieri. Perugia: Guerra Edizioni. Enote 8-15.
Pripomočki:	internet, zvočni CD-ji z italijanskimi popevkami, odlomki italijanskih filmov in drugih posnetkov (npr. intervju, poljudnoznanstvena oddaja, dokumentarni posnetek itd.); enojezični in dvojezični slovar, slovar sinonimov in antonimov; odlomki italijanskih književnih del, reklamni oglas, promocijsko gradivo (npr. turistični prospekt), izvirno neumetnostno besedilo (npr. vstopnica za kino, jedilni list, plakat), križanke, igre, zemljevidi Evrope, Italije in Slovenije itd.

Predviden razpored ur po tematskih sklopih

Enota/tematski sklop	Mesec	Predvideno število ur
Prosti čas in počitnice	september, oktober	20
Moje okolje	november, december, januar	25
Nakupovanje	februar, marec	20
Načrti za prihodnost	april, maj	20
Preverjanje in ocenjevanje znanja	oktober, december, marec, maj	4 + 4
Posebna znanja	(izvedba npr. v času projektnega tedna)	12
Skupaj		105

³⁶

Gradivo je nastalo v okviru Predmetne razvojne skupine in skupine mentorских učiteljic za gimnazijo, septembra 2009; avtorice: Andreja Stres, Pia Lešnik Bučar, Neda Pavlin Masle, Neva Šečerov.

I. UČNI SKLOPI, CILJI IN VSEBINE, PREVERJANJE ZNANJA, MINIMALNI STANDARDI ZNANJ (splošna znanja)

PROSTI ČAS			
Tem. sklop 1	TEMA	Učna vsebina	Učni cilji
<p>Prosti čas, počitnice</p> <p><u>Besedilo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • življenjepis (znane italijanske osebnosti), • promocijsko/reklamno gradivo, • razglednice, brošure, turistični prospecti in video posnetki 	<p>Kratek opis prostičasne dejavnosti, dogodka s počitnic</p> <p><u>Besedilo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • opisje, kako preživila/je preživel svoj prosti čas in o tem poizveduje pri drugih; • razume besedilo, ki opisuje dogodek iz preteklosti in sam opisuje/našteva pretekli dogodek v kronološkem zaporedju (npr. kako je preživel počitnico) ter našeje nekaj okoliščin; • pridobiva in posreduje informacije o dogodkih iz preteklosti; • ustrezno umesča pretekle dogodke (dan, meseč, leto, stoletje, tisočletje ...); • pridobiva in posreduje informacije v zvezi s prevozniimi sredstvi; • spoznavava turistične kraje v Italiji; • primerja način preživljanja počitnic v Italiji in Sloveniji; • predstavi nekatere znane turistične kraje v Sloveniji in jih na kratko opisuje. 	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opisje, kako preživila/je preživel svoj prosti čas in o tem poizveduje pri drugih; • razume besedilo, ki opisuje dogodek iz preteklosti in sam opisuje/našteva pretekli dogodek v kronološkem zaporedju (npr. kako je preživel počitnico) ter našeje nekaj okoliščin; • pridobiva in posreduje informacije o dogodkih iz preteklosti; • ustrezno umesča pretekle dogodke (dan, meseč, leto, stoletje, tisočletje ...); • pridobiva in posreduje informacije v zvezi s prevozniimi sredstvi; • spoznavava turistične kraje v Italiji; • primerja način preživljanja počitnic v Italiji in Sloveniji; • predstavi nekatere znane turistične kraje v Sloveniji in jih na kratko opisuje. 	<p>Govorno sporazumevanje Prioveduje o prostem času in počitnicah.</p> <p>Govorno sporazumevanje Z vrstniki si izmenjuje izkušnje o preživljjanju prostega časa in počitnic.</p> <p>Pisno sporazumevanje V krajšem pisnem sestavku opiše, kako preživilja svoj prosti čas; opisuje pretekle dogodke iz svoje vsakdana; opisuje svoje in vrstnikove počitnice; napiše razglednico in opisje, kaj počne in kako se počuti.</p> <p>Uporaba jezika Tvorji povedi v pretekliku (<i>passato prossimo, imperfetto</i>), jih umesča glede na čas dogajanja (časovni prislovi), pri stopnjevanju pridelnika pa uporablja presežnik (<i>superlativo assoluto</i>).</p>
<p>Vreme</p> <p><u>Besedilo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zemljevidi, • piktogrami, vremenske karte, • izvirni posnetki, televizijske vremenske napovedi (meteo) 	<p>Opis vremenskega pojava, napoved vremena</p>	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poizveduje in odgovarja na vprašanja v zvezi z vremenom; • opisje vreme v posameznih letnih časih; • opisje podnebne značilnosti svojega kraja v posameznih letnih časih; • razume vremensko poročilo; • komentira/opisje vremenske slike s podatki za posamezne kraje. 	<p>Govorno sporazumevanje Postreduje podatke o vremenu in po njih poizveduje.</p> <p>Govorno sporazumevanje Predstavlja vreme v različnih letnih časih v domačem kraju.</p> <p>Pisno sporazumevanje Na podlagi vremenske karte opisuje vreme.</p> <p>Uporaba jezika Opisuje vreme v sedanjoosti (<i>presente</i>) in preteklosti (<i>imperfetto, passato prossimo</i>).</p>

Tem. sklop 2	TEMA	Učna vsebina	Učni ciji	Samopreverjanje, preverjanje in ocenjevanje znanja
	Moj kraj	Opis svojega kraja, orientacija v prostoru	Dijak: <u>Besedilo:</u> <ul style="list-style-type: none">• promocijski prospekt,• načrt mesta,• opis kraja,• vodič po kraju,• anketa, intervju,• zemljevid	Govorno sporazumevanje Postreduje navodila, usmerja, pozvade, se orientira v prostoru. Govorno sporočanje Opisuje kraj, okolico, vodi po mestu; razлага, pojasnjuje. Pisno sporočanje Opiše svoj kraj, izdela promocijski prospekt svojega kraja; skupen zemljevid, predstavi kraj v PowerPoint predstaviti.
	Moja država	Predstavitev Slovenije	Dijak: <u>Besedilo:</u> <ul style="list-style-type: none">• zemljevid,• kviz,• promocijski prospekt,• promocijski video posnetek, film,• kratko poročilo o potovanju/ ekskurziji	Govorno sporazumevanje Vrstniku opiše pot do izbranega kraja, svetuje ogledne (tudi s pomočjo zemljevida). Pisno sporočanje Opiše Slovenijo/Italijo z geografskega vidika; izdela plakat (ali PowerPoint predstavitev) na temo Osnovne geografske značilnosti in znamnenosti Slovenije/ Italije. Govorno sporočanje Opiše Slovenijo/Italijo z geografskega vidika (lega, podnebje), pomeni reke, gorovja, mesta in znamnenosti. Uporaba jezika Tvori večstavčno/zloženo poved (uporaba veznikov), prepoznavna neosebno rabe glagola (»si« <i>impersonale</i>).
MS			Dijak: <ul style="list-style-type: none">• se orientira v prostoru s pomočjo osnovnih navodil (levo, desno, naravnost, ob, pri, pod, nad, spodaj, zgoraj itd.) in daje navodila drugemu;• opiše geografsko lego svojega kraja/države in navede nekaj geografskih značilnosti, pomeni strani neba in ob tem navede lego kraja, predstavi Slovenijo/Italijo.	

MOJE OKOLJE

Tem. sklop 3	TEMA	Učna vsebina	Učni cilji	Samopreverjanje, preverjanje in ocenjevanje znanja
	Vrste trgovin, hrana	Nakupovanje v različnih trgovinah, poimenovanje izdelkov, cene, na- kupovalne navade	Dijak: <ul style="list-style-type: none"> • poimenuje sadje, zelenjavo in druge pre- hrambne izdelke; • oblikuje nakupovalni seznam; • opiše svoje nakupovalne navade; • posreduje informacijo, v kateri trgovini se kupi določen izdelek; • pozna in uporablja različne izraze za koli- čino; • izraža želje (kaj želi kupiti, kaj raje kupu- je); • daje preprosta navodila za kuhanje; • oblikuje kuharski recept; • primerja nakupovalne in prehrambene na- vade v Sloveniji in Italiji; • spozna tipične italijanske izdelke in pred- stavi tipične slovenske izdelke. 	Dijak: Govorno sporočanje Predstavlja nakupovalne in prehrambene navade svoje dru- žine, tipične slovenske in italijanske jedi. Govorno sporazumevanje Sodeluje v pogovoru v trgovini/na tržnici. Pisno sporočanje Dopolni recept. Uporaba jezika Povezuje poimenovanja trgovin z izdelki, uporablja izra- ze za količino, uporablja neosebno glagolsko obliko (» <i>st< impersonale</i>) in zaimke (<i>pronomi idiretti</i>). Govorno sporočanje Opiše oblačila in jih povezuje z okoliščinami za nošenje določenih oblačil. Govorno sporazumevanje Sodeluje v pogovoru v trgovini. Pisno sporočanje Napiše oglašno sporocilo za poljubni izdelek.
	Moda, oblačila in način plačila	Oblačila in plačilna sredstva	Dijak: <ul style="list-style-type: none"> • poimenuje oblačila in dodatke za določeno pričlanost; • opiše svoj stil oblačenja in poizveduje po okusu drugega; • naveže različne materiale, vzorce in barve; • nastavlja različna plačilna sredstva, načine plačila in osnovne bančne operacije; • zaigra situacijo v trgovini; • poimenuje različne modne ustvarjalce in izraža svoj odnos do mode; • razume različna navodila, napisе v trgo- vilih. 	Dijak: Govorno sporočanje Opiše oblačila in jih povezuje z okoliščinami za nošenje določenih oblačil. Govorno sporazumevanje Sodeluje v pogovoru v trgovini. Pisno sporočanje Napiše oglašno sporocilo za poljubni izdelek.
MS			Dijak: <ul style="list-style-type: none"> • našteje prehrambne izdelke in živila; povezuje vrsto trgovin z značilnimi izdelki; iz recepta razbere osnovne sestavine in navodila za pripravo jedi; • nakupuje: vpraša za ceno izdelka, pozna različna plačilna sredstva; • opiše oblačila. 	

Tem. sklop 4	TEMA	Učna vsebina	Učni cilji	Samopreverjanje, preverjanje in ocenjevanje znanja
	Načrtovanje počitnic in drugih dogodkov	Oblikovanje popotnega načrta, iskanje podatkov <u>Besedilo:</u> • promocijsko/reklamno gradivo (npr. programi prireditve), • razglednice, brošure, turistični prospekti (npr. katalog počitnic in potovanj), • horoskop	Dijak: • opiše, kako namerava preživeti svoj prosti čas, počitnice; • razume informacije v zvezi s predmeti ali kulturnimi dogodki; • pridobива in posreduje informacije o dogodkih v prihodnosti; • zna časovno umestiti dogodke in usnežno uporablja časovne prislove, izraža predvidevanja in ugiba o poteku dogodkov; • primerja programe turističnih agencij; • zna povabiti, sprejeti in zavrniti povabilo.	Govorno sporočanje Predstavi svoje načrite za prosti čas (konec tedna) in počitnice. Govorno sporazumevanje Z vrstniki se pogovarja o načrtih za preživljanje prostega časa in počitnic, povabi vrstnike k skupnemu preživljanju prostega časa, počitnic, poizveduje po načrilih drugih. Pisno sporočanje Napiše vabilo in sošolce/profesorja povabi na piknik, vključi naslednje podatke: čas, kraj, pot, program piknika, jedi, nasveti (oblačila, dežnik). Uporaba jezika Tvori povedi v prihodnosti, pogojni stavek, s katerim izraža dejanja, ki so uresničljiva. (<i>futuro semplice, periodo ipotetico della realtà</i>)
MS			Dijak: • predstavi načrt za prihodnji dan, konec tedna, počitnice; razume osnovna razmerja (<i>prima, dopo, domani, il mese prossimo ...</i>); • razberi ključne elemente sporočila, ki napoveduje kulturni dogodek, prireditve; sestavi vabilo na piknik.	

NACRTI ZA PRIHODNOST

II. POSEBNA ZNANJA

Posebna znanja predstavljajo do 30 odstotkov programa in so namenjena dodatnim znanjem ali poglabljanju.

Učitelj jih uvaja na lastno pobudo ali na željo dijakov s pomočjo inovativnih pristopov v okviru letnega načrta šole.

Primeri dejavnosti:

- *delo z izvirnimi besedili* (umetnostno ali poljudnoznanstveno besedilo, članki iz revij, film, popevka, spletna stran, klepetalnica, večplastna predstavitev, mrežni hipertekst);
- *medpredmetne povezave in raziskave v okviru medpredmetnih povezav;*
- *projektne naloge, projektno in skupinsko delo;*
- *ustvarjalne dejavnosti* (šolska spletna stran, brošura, šolsko glasilo, video posnetek v zvezi s promocijo šole ali turistična promocija lastnega kraja);
- *medkulturni stiki preko spletja;*
- *obiski v tujini;*
- *ekskurzija;*
- *raziskovalni tabor, kulturni/naravoslovni dan, projektni dan* itd.

Predlagamo nekaj primerov dejavnosti, ki jih dijaki drugega letnika izvajajo v šolskem letu 2009/10 v okviru posebnih znanj:

Enota/ tematski sklop	Cilji/dejavnosti	Okvirni čas
Prosti čas in počitnice	<p><u>Projekt:</u> <i>predstavitev (govorni nastop) svojih interesov s pomočjo slikovne sestavljanke.</i> Dijaki izdelajo sestavljanke lastnih interesov in jih razstavijo v učilnici, sošolci ugibajo identiteto avtorjev in utemeljijo izbiro.</p>	npr. 3 ure
Moje okolje	<p><u>Projekt 1:</u> <i>Stenski koledar/koledar na spletu, opis vremena skozi letni čas; v razpredelnicah: datum, dan v tednu, mesec, letni čas, vreme, napoved vremena, počutje in oblačila.</i> Dijaki opišejo vreme skozi letni čas, dopolnjujejo razpredelnice (tudi grafično): datum, dan v tednu, mesec, letni čas, vreme, napoved vremena, počutje.</p> <p><u>Projekt 2:</u> <i>Načrt potovanja - delo v skupinah</i> Dijaki povabijo italijanskega vrstnika na obisk v Slovenijo. Pripravijo tridnevni program s predstavitvijo izbranih turističnih krajev (navedejo spletne povezave, kjer se nahaja pred-</p>	npr. 4 ure

	<p>stavitev Slovenije v italijanščini in oblikujejo promocijski slogan za Slovenijo).</p> <p><u>Projekt 3:</u> <i>Turistična znamenitost, ki sem jo obiskal.</i> Dijaki v dvojicah posnamejo kratek film na temo Turistična znamenitost, ki sem jo obiskal.</p>	
Nakupovanje	<p><u>Projekt 1:</u> <i>Profil kupca</i> Dijaki gredo v trgovino in si priskrbijo račune, ki jih kupci odvržejo. Na podlagi zapisa o nakupih sklepajo o profilu kupca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kdaj je kupec nakupoval (ugotavljajo po datumu na računu in sklepajo ali gre npr. za brezposelnega, upokojenca, dijaka itd.) • kaj je kupil (npr. sladkarije, osnovna živila, oblačila). S pomočjo pridobljenih informacij sklepajo, ali je kupec odrasel/otrok/mladostnik. • ali je varčen, bogat itd. (ugotavljajo po ceni nakupa in po vrsti izdelkov). <p>Profil kupca predstavijo sošolcem.</p> <p><u>Projekt 3:</u> <i>Modna revija</i> Dijaki med seboj tekmujejo za najizvirnejše rešitve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v šolo prinesejo oblačila in modne dodatke; • vživljajo se v vloge manekenov in modnih komentatorjev; • vživljajo se v vlogo žirije in ocenjujejo izvirnost predstavitev. 	npr. 4 ure
Načrti za prihodnost	<p><u>Projekt:</u> <i>Kulturne prireditve v slovenskih krajih</i> Dijaki v skupinah oblikujejo program kulturnih prireditev npr. »Poletje v Ljubljani« za italijanske turiste.</p>	npr. 2 uri

III. VREDNOTENJE ZNANJA

Sprotno preverjanje in ocenjevanje dosežkov uvajamo pri govornem sporočanju in sporazumevanju.

Pisne naloge ponazarja spodnja razpredelnica.

2. letnik	OPIS NALOGE, KI VREDNOTI RAZUMEVANJE, UPORABA JEZIKA	OPIS NALOGE, KI VREDNOTI PISNO SPOROČANJE
1. ocenjevalno obdobje		
Dva preizkusa znanj, ki preverjata bralno razumevanje, poznavanje in uporabo jezika in pisno sporočanje (50 odstotkov za pozitivno oceno)	Preverjanje razumevanja besedila (znana/obravnavana tematika). Preverjanje poznavanja in zmožnosti uporabe temeljnih jezikovnih struktur in sporočanskih vzorcev (raven A1/A2) v enostavnih besedilih. Naloge: <ul style="list-style-type: none">• dopolnjevanje povedi,• izbira pravilnega odgovora,• urejanje povedi,• kratki odgovori na vprašanja,• povezovanje.	Kratko besedilo na podlagi (ne)besedne iztočnice na temo, npr.: <ul style="list-style-type: none">• opis preteklih počitnic, razglednica,• predstavitev/opis svojega kraja.
Dva preizkusa znanj, ki preverjata bralno razumevanje, poznavanje in uporabo jezika in pisno sporočanje (50 odstotkov za pozitivno oceno)		Kratko besedilo na podlagi (ne)besedne iztočnice na znano temo (izbirno): <ul style="list-style-type: none">• opis nakupovanja npr. preteklega dne,• opis načrtov za preživljjanje prostega časa, počitnic.

Jezikovna zmožnost

Pričakuje se, da dijak na koncu drugega letnika:

- tvori ustrezne povedi z besedotvornega in skladenjskega vidika, opisuje pretekle dogodke, dejanja: prepozna, tvori in uporablja pravilne in nepravilne oblike glagolov v pretekliku (*passato prossimo, imperfetto*) in prihodnjiku (*futuro semplice*);
- posreduje navodila, prepoveduje (velelnik);
- uporablja osnovne izraze za umeščanje dejanj v čas in prostor (časovni, krajevni prislovi, očlenjeni predlogi);
- prepozna in uporablja osebne zaimke v predmetni rabi (3. in 4. sklon).

Pri uvajaju posebnih znanj učitelj lahko pridobiva ocene tudi z izvirnimi oblikami vrednotenja znanja:

- predstavitev v PowerPointu,
- projektna naloga, govorni nastop,
- seminarska naloga,
- naloge v okviru medpredmetnih (kurikularnih) povezav,
- naloge v okviru medkulturnega sodelovanja,
- ustvarjalne dejavnosti (izdelava posetnice, voščila, promocijsko gradivo, zemljevidi itd.).

IV. PRIČAKOVANI UČNI DOSEŽKI, POGOJ ZA NAPREDOVANJE V 3. LETNIK

Pričakovani učni rezultati pri italijanščini kot tujem jeziku ob zaključku drugega letnika so opredeljeni z ravnijo **A1/A2** po lestvici SEJO/CEFR.

PRIČAKOVANI UČNI REZULTATI	A1	A2
CILJI		
Dijak:		
1. razume vsebino besedila, ki se navezuje na vsebino obravnavanega tematskega sklopa	<ul style="list-style-type: none"> • razume temo besedila, posamezne besede in besedne zveze; 	<ul style="list-style-type: none"> • razbere sporočilo preprostega besedila in poišče določene podatke;
2. razume navodila pri pouku	<ul style="list-style-type: none"> • razume osnovna in najbolj pogosta navodila pri pouku; 	<ul style="list-style-type: none"> • razume pretežno vsa navodila pri pouku;
3. se vključuje v pogovor o znani tematiki	<ul style="list-style-type: none"> • z enostavnimi, kratkimi in jasno strukturiranimi, običajno vnaprej naučenimi sporazumevalnimi vlogami v njemu poznanih okoliščinah; 	<ul style="list-style-type: none"> • z vprašanji in odgovori in s sporočanjskimi vzorci, ki jih je usvojil pri pouku;
4. tvori besedilo	<ul style="list-style-type: none"> • ureja dana nebesedna izrazna sredstva, besede in besedne zveze v smiselnou celoto, besedilo smiselnou dopolnjuje ali ga preoblikuje; 	<ul style="list-style-type: none"> • tvori besedilo s pomočjo vzorca ali navodil ali ključnih besed;
5. razpolaga z besediščem, s pomočjo katerega	<ul style="list-style-type: none"> • poimenuje osebo, kraj, predmet, nekatere lastnosti (velikost, oblika, barva, umeščenost v prostor ...), dejanja in po njih poizveduje; 	<ul style="list-style-type: none"> • opiše osebo, predmet, kraj, dogodek, izkušnjo in poizveduje po podatkih;
6. prepozna in uporablja jezikovne strukture	<ul style="list-style-type: none"> • v besednih zvezah prepozna in uporablja osnovne jezikovne strukture; 	<ul style="list-style-type: none"> • v preprostih povedih prepozna in uporablja temeljne jezikovne strukture in sporočanske vzorce;
7. posnema izgovorjavo, naglaševanje besed, besednih zvez, stavčno intonacijo in upošteva pravopisna pravila	<ul style="list-style-type: none"> • besede in besedne zveze razumljivo izgovarja, • prepozna obravnavana pravopisna pravila. 	<ul style="list-style-type: none"> • besede in besedne zveze razumljivo izgovarja, vpliv materinščine je zanemarljiv, • upošteva osnovna pravopisna pravila.

2.1.2 Viri in literatura

- 1 Kač, L., Šečerov, N., Holc, N. (2010). *Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Šečerov, N. in Zorman, A. (2008). *Učni načrt za italijanščino kot tudi in kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre*. Gimnazija (splošna, strokovna, glasbena gimnazija). Sprejeto na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 14. 2. 2008.
- 3 Šečerov, N. in Mihalič, Z. (2001). *Učiteljeva priprava na pouk. Vodnik k načrtovanju pouka za učitelje tujih jezikov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

2.2 Posebna znanja: inovativni pristopi k učenju in poučevanju

2.2.1 Medpredmetno povezovanje: Delo s književnim besedilom

Pia Lešnik Bučar, Srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik

2.2.1.1 Osnovni podatki o učni enoti

Tema: Dante in Božanska komedija, navezovanje na temo pri pouku slovenščine

Enota: Italijanska književnost in kultura

Medpredmetno povezovanje: slovenščina, zgodovina, likovna umetnost

Predviden čas: 2 uri (italijanščina, zgodovina), 1 ura likovni pouk, 2 uri slovenščine

Sem mentorska učiteljica, učiteljica svetovalka, in na gimnaziji v Kamniku poučujem 15 let. Odločila sem se, da vam posredujem zgled medpredmetnega povezovanja italijanščine s slovenščino, zgodovino in likovno umetnostjo. Prispevek italijanščine k medpredmetni povezavi je obravnavava pesnika Danteja Alighierija in njegove Božanske komedije (predpisana učna snov v prvem letniku gimnazije pri slovenščini).

Prvič sem to temo izvedla v evropskem oddelku, saj smo bili vsi učitelji pozvani, naj se, kolikor je mogoče in kjer je to smiselno, medpredmetno povezujemo. S tem naj bi dijaki ne le bolje povezovali različna znanja, ki so jih usvojili pri različnih predmetih, ampak bi jih tudi nadgradili. Ko pa je bilo gradivo pripravljeno in predstavljenko tudi drugim kolegom, ni bilo nikakršnih zadržkov, da ne bi tega izvedli tudi v kateremkoli drugem oddelku prvega letnika gimnazije (ali pa tudi v četrtem letniku, ko se dijaki pripravljajo in ponavljajo za ustni del mature).

Pri pouku slovenščine dijaki v prvem letniku spoznajo življenjepis Danteja Alighierija in odlomek iz Božanske komedije. Da bi to znanje pri rednem pouku slovenščine okrepili, saj je ta tema vključena pri ustnem delu mature iz slovenščine se z učiteljicami slovenščine strinjam, da je smiselno Danteja in Božansko komedijo obravnavati medpredmetno, z različnih zornih kotov, na različne načine in pri predmetih, ki jih imajo dijaki v prvem letniku. Želela sem poudariti pomen mojega prispevka k skupni temi tudi z navezovanjem na temo, ki jo predpisujejo obvezni maturitetni predmeti. Obenem pa sem želela dijakom besedilo in avtorja približati tudi z vidika italijanske kulture, ki Danteju in Božanski komediji zagotovo posveča večjo pozornost kot Slovenci. Poleg tega je Dante meni zelo ljub in menim tudi, da je mnogo pre malo znan širšemu krogu kolegov. Ker pa je tema izjemno zahtevna in smo se je doslej lotevali zelo previdno in le v višjih letnikih, sem bila postavljena pred velik izzik.

Po naključju sem zasledila intervju z Robertom Benignijem³⁸, ki je v zadnjih letih na precej izviren način približal Danteja širokemu krogu gledalcev. Roberto Benigni je namreč v intervjuju med drugim omenil, da v njegovih krajih tudi povsem neki ljudje znajo verze iz Božanske komedije na pamet, ker jim je to preprosto všeč. Vprašala sem se, kaj je tisto, kar bi »šlo v uho« tudi našim dijakom. Kako bi tej ciljni skupini lahko na prijazen način približala Danteja? Kakšno metodo naj uporabim, da pri dijakih ne bi vzbudila odpora do obveznega književnega besedila? Kaj bi vzbudilo nadaljnje zanimanje za samostojno branje odlomkov književnih del? Omenjeni intervju mi je na nek način odprl pot do rešitve, kako v prvem letniku obravnavati tako zahtevno književno besedilo, kot je Božanska komedija. Predstavljam jo v nadaljevanju.

S sodelovanjem v projektu sem želela dokazati, da se tuji jezik lahko navezuje na različne teme (literarne, poljudnoznanstvene, strokovne), ki jih dijaki obravnavajo pri drugih predmetih. Pri pouku tujega jezika se zato ne omejujmo zgolj na razvijanje sporazumevalne zmožnosti v vsakdanjih situacijah, ampak stremimo k urenšnjevanju ciljev, ki so relevantni za razvoj celostne osebnosti mladostnika. Dijaki tako k obravnavanemu besedilu pristopajo bolj problemsko, celostno, vključujejo več vidikov, ne le jezikovnega.

Poleg slovenistek sem k delu pritegnila še učiteljico likovne umetnosti, s katero sva skupaj izbrali gradivo in se pripravili na timsko delo pri uri likovne umetnosti. S profesorico zgodovine pa sva se dogovorili o vsebinah in načinu obravnave zgodovinskega obdobja, omejenega na Dantejev čas in prostor. Uro sem izvedla sama.

2.2.1.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina:	Učno enoto sem izvedla v prvem letniku, ko jo dijaki obravnavajo pri rednem pouku slovenščine.
Položaj jezika:	(drugi) tuji jezik
Pričakovana raven znanja:	A1

Učni cilji

V okviru medpredmetnega povezovanja dijaki:

- se seznanijo z enim najpomembnejših italijanskih, svetovno znanih avtorjev;
- spoznajo nekatere značilnosti literarnega ustvarjanja v obdobju poznega srednjega veka (slovenščina);
- utrdijo in ponovijo znanje, ki so ga usvojili pri pouku slovenščine, npr. poznavanje metrike (italijanščina);

³⁸

Vir: Chicago humanities festival XIV, Istituto Italiano di cultura, Chicago; Project Coordinators Eileen R. Mackevich, President, Chicago Humanities Festival Francesca Valente, Director, Istituto Italiano di Cultura With support from Italidea Park Hyatt, Chicago Incontro © Copyright 2003 Istituto Italiano di Cultura, Chicago.

- razširjajo poznavanje vsebine obravnavanega dela (Božanske komedije) in avtorjevega življenjepisa (italijanščina);
- razumejo kratko in preprosto besedilo, ki se nanaša na življenjepis avtorja, opis in vsebino dela (italijanščina);
- pri italijanščini urijo spretnosti govornega izražanja (izgovarjava, recitacija, umetniška interpretacija);
- spoznajo jezik 13. stoletja (in primerjalno z zgodovinskim razvojem slovenščine, uzaveščajo spremenjanje jezika skozi čas);
- seznanijo se z zgodovinskim in političnim kontekstom 13. in 14. stoletja v Italiji (slovenščina in italijanščina);
- primerjajo slovenske strokovne izraze na področju likovne umetnosti z italijanskimi in razvijajo sposobnosti, da poiščejo povezavo med podobnimi izrazi v obeh jezikih (besedje v slovenščini z italijanskimi ustreznicami v učnem jeziku), da sklepajo o podobnem pomenu (če poznaajo izraz v enem jeziku, lahko predvidevajo njegov pomen v drugem jeziku) (italijanščina);
- seznanijo se z družbeno-političnimi razmerami obravnavanega obdobja (zgodovina);
- na slikah, ki se navezujejo na Božansko komedijo, poiščejo slogovne značilnosti ter jih umestijo v umetnostno-zgodovinska obdobia in smeri;
- prepoznajo osnovno ikonografijo in poznaajo vsebino posameznih del;
- navajajo se na natančnost in doslednost opazovanja in sklepanja;
- izražajo čustva in svoj pogled na svet (likovna umetnost).

Pričakovani učni rezultati pri italijanščini

Dijaki/dijakinje:

- preberejo preprosto besedilo (biografijo) in dokažejo razumevanje tako, da pisno rešijo nekaj preprostih vaj;
- podoživljajo pesnitev v izvirniku, prepoznajo in si zapomnijo nekaj najbolj znanih verzov iz Božanske komedije (v slovenščini in italijanščini);
- znajo na preprost način predstaviti, kaj jim je v književnem delu (ali filmu) všeč in kaj ne;
- razvijejo pozitiven odnos do obravnavanega književnika in njegovega dela;
- opazuje podobnost med nekaterimi izrazi v slovenščini in italijanščini.

Izhodiščno besedilo

Izbrala sem znane odlomke iz Božanske komedije (v italijanščini in v slovenščini); kratko besedilo o Dantejevem življenju in njegovem delu sem pripravila tako, da sem poenostavila različna besedila.

Didaktični pristop: delo z literarnim besedilom

Glede na to, da so dijaki pri italijanščini začetniki, je bil poudarek na izgovorjavi, uživanju v melodičnosti in intonaciji italijanščine; čeprav gre za staro italijanščino, ni bil poudarek na razumevanju vseh izrazov, ampak na 'čarobnosti' umetniškega podoživljanja.

Pomembna se mi je zdela tudi umeščenost izvirnega besedila v družbeno-zgodovinski kontekst in s tem boljše razumevanje literarnega pomena obravnavanega gradiva.

Učila in učni pripomočki: videokaseta (*Vittorio Gassman legge Dante*), grafskop, zemljevid srednje in severne Italije 14. stoletja, računalnik, projektor, delovni listi

2.2.1.3 Potek učne enote

Dijaki so pri rednem pouku slovenščine spoznali življenjepis Danteja Alighierija in njegovo delo Božanska komedija ter obravnavali izbrani odlomek. Pri pouku italijanščine se navežem na obravnavano delo.

Motivacija (uvodna):

Dijke pozovem, naj na podlagi zelo kratkega predvajanega odlomka ugotovijo obravnavano temo, naj za menoj ponovijo začetni verz iz Božanske komedije, urijo izgovor in skušajo uživati v 'umetniški interpretaciji'. Potem pokažem izvirnik in prevod Božanske komedije (prevod A. Capuder v treh volumnih). Pogovorimo se o poteku dela v naslednjih urah.

Razvijanje bralnega razumevanja (1. del):

Predstavim vaje za delo z besedilom, ki se nanaša na življenjepis Danteja Alighierija, in se s tem navežem na znanje, ki so ga dijaki usvojili pri pouku (glej prilogo: nalogi 1 in 2), pisno odgovorijo na vprašanja za razumevanje besedila in v besedilu poiščejo zahtevane izraze.

Razvijanje slušnih in govornih zmožnosti:

Dijaki poslušajo/gledajo izbrane, najbolj znane in večkrat citirane ter povzete odlomke iz Pekla, ki jih predstavlja priznani italijanski igralec Vittorio Gassman (ali Roberto Benigni). S prekinjavami in ponavljanji predvajanega posnetka dijakom omogočim, da za igralcem glasno ponovijo določene verze in skušajo posnemati način, slog in melodičnost slišanega umetniškega govora.

Razvijanje bralnega razumevanja (2. del):

Preberejo kratko predstavitev drugih Dantejevih del; seznamim jih z osnovami razvoja italijanskega jezika (*lingua volgare*) in s kratko obnovo izbranih spevov, ki so

jih slišali recitirati. Podrobnejšo vsebino izbranih spevov spoznajo tako, da dele posameznih povedi povežejo v smiselno celoto, dopolnijo povedi, obnovijo odломek v slovenščini, opišejo sliko, povezujejo prevode, s tem ponovijo, kar so se že bili naučili pri slovenščini.

Razvijanje govornih zmožnosti:

Na naslednjem delovnem listu (Učni list 1: O Danteju, njegovem življenju in delu in Učni list 2: Božanska komedija) izbrane verze v italijanščini povežejo s slovenskimi prevodi (A. Capuder), jih pojasnijo in predvsem interpretirajo. Na koncu verze umestijo v ustrezne speve Pekla Božanske komedije, kot je razvidno iz navodila na delovnem listu.

V naslednji uri smo ob zemljevidu srednje in severne Italije 14. stoletja (Učni list 1: O Danteju, njegovem življenju in delu, Učni list 2: Božanska komedija) povzeli Dantejev življenjepis, s sodelovanjem učitelja zgodovine pa predstavili njegovo politično dejavnost in kraje, kjer je izgnani pesnik bival. Dijaki so na podlagi zemljevida ugotovili izjemno 'pisano' politično razdelitev Italije v Dantejevem času.

Ob slikovnem gradivu (računalnik, projektor) so s profesorico likovne umetnosti ponovili slogovne značilnosti posameznih likovnih del, na katerih so upodobljeni liki ali dogodki iz Božanske komedije. Dela so časovno umestili in ugotavljali ikonografijo. Slike so si sledile vse od prvih rokopisnih zapiskov Božanske komedije, preko renesanse in baroka, do 20. stoletja z ilustracijami Salvadorja Dalija. Hkrati s tem so posamezne strokovne termine primerjali z italijanskimi, ugotavljali podobnost strokovnih izrazov in skupnih korenov.

Med tem kronološkim in stilističnim pregledom likovnih del učitelj italijanščine pojasnjuje tudi vsebino Božanske komedije in okoliščine, na katere se slika nanaša, oziroma pozove dijake, naj sami pojasnjujejo vsebino. S tem dijaki utrjujejo svoje znanje.

Urjenje pisnega, govornega (in likovnega) izražanja:

Ob koncu enote izdelajo plakate, s katerimi opremijo učilnico. Posvečajo se grafičnemu oblikovanju, zapišejo nekatere najbolj znane verze iz Božanske komedije (npr. nad vhodna vrata učilnice so zapisali uvodni verz *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate*). Ob vsem tem glasno ponavljajo/berejo verze iz Božanske komedije. Nekateri se verze naučijo na pamet.

Uporaba znanja:

Dijaki na podlagi predstavljene biografije Danteja Alighierija opišejo življenje katere druge osebe. Okrepijo zmožnost preprostega povzemanja vsebine literarnega dela ali filma.

1.1.1.3 Refleksija

Refleksija učitelja

Ugotovila sem, da je mogoče na ustrezan način pristopiti tudi k jezikovno in umetniško zelo zahtevnim delom. Zaradi povezovanja različnih predmetov so dijaki zelo motivirani. Zdelenje se jim je, da če se nam učiteljem nekaj zdi tako pomembno, da se povezujemo, potem je to res smiseln poslušati. Gradivo, ki je nastalo po mnogih urah priprave, lahko zdaj uporabljam sama ali pa katerakoli kolegica, in ni več treba vlagati toliko dela. Izkušnja s timskim poučevanjem pri likovni umetnosti je bila pozitivna: tako učitelji kot dijaki smo namreč ugotovili, kako zanimivo je povezovanje dveh predmetov na isto temo. Čeprav sem sprva na spletu sama izbrala ogromno slikovnega gradiva, je razumljivo, prevladal strokovni izbor učiteljice likovne umetnosti, saj je morala obravnavane sloge in avtorje vpeti v kontekst učnega načrta. Obe sva se naučili marsičesa: jaz nekaj o likovni umetnosti, ona pa - ob mojih komentarjih vsebine Božanske komedije in razlage pomena strokovnih izrazov - tudi nekaj jezika in kulture; predvsem pa sva se naučili, kako sodelovati.

Refleksija dijakov

Dijaki so izkusili, da jim znanja, ki so si jih pridobili pri enem šolskem predmetu, lahko zelo koristijo pri razumevanju obravnavane teme pri nekem drugem predmetu; skratka, da se znanja ne le povezujejo, ampak če so ustrezno predstavljena, tudi nadgrajujejo in bogatijo njihovo razumevanje. Navdušeno so ponavljali nekatere verze iz Božanske komedije (v italijanščini in slovenščini). Všeč jim je bilo tudi igralsko nastopanje - interpretiranje odlomkov.

Viri in literatura

- 1 *Dante:* <http://www.mediasoft.it/dante/> (7. 12. 2009).
- 2 *Divina Comedia:* http://it.wikipedia.org/wiki/Divina_Commedia (7. 12. 2009).

Priloge



Učni list 1: O Danteju, njegovem življenju in delu

Učni list 2: Božanska komedija



Učni list 1

O Danteju, njegovem življenju in delu³⁹

1. Preberite življenjepis Danteja Alighierija

DANTE ALIGHIERI

*Dante Alighieri è il primo grande poeta italiano.**Nasce a Firenze nel 1265. La sua famiglia è nobile ma non ricca. Suo padre si chiama Alaghiero e sua madre Gabriella, detta Bella. Sua madre muore giovane e suo padre sposa un'altra donna che si chiama Lapa.**Quando ha 9 anni Dante incontra per la prima volta Beatrice e si innamora subito di lei. Beatrice muore nel 1290, pochi anni dopo il matrimonio con un altro fiorentino.**Nelle opere di Dante Alighieri, dopo la sua morte Beatrice diventa la **Donna Angelo**.**Dante più tardi si sposa con un'altra fiorentina, Gemma. Con lei ha quattro figli: Jacopo, Pietro, Giovanni e Antonia.**Dante studia a Firenze e a Bologna. Si occupa di politica. È nemico del Papa e per questo deve lasciare Firenze. Va in esilio e non ritorna mai più a Firenze. Viaggia per tutta l'Italia. Vive a Siena, Verona, Ravenna dove è ospite di famiglie nobili. Muore il 14 settembre del 1321 a Ravenna.*

2. Odgovorite na vprašanja o Danteju.

- Quando nasce Dante?
- Dove nasce?
- Come si chiama sua madre?
- Con chi si sposa il padre dopo la morte della prima moglie?
- Di chi si innamora Dante?
- Dove studia Dante?
- Quale città deve lasciare?
- Perché?
- Dove muore Dante?

Slika 1: Dante⁴⁰

3. V besedilu o Danteju poiščite izraze, s katerimi boste smiselno dopolnili naslednje povedi.

- Dante è un famoso _____.
 - Nasce nel _____.
-

³⁹ Dijaki sprejemajo besedilo v italijanščini šele po obravnavi Danteja pri pouku slovenščine.

⁴⁰ Vir slike Danteja Alighierija: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/archive/7/76/20071031162344!Dante_Alighieri_\(copper_engraving\).jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/archive/7/76/20071031162344!Dante_Alighieri_(copper_engraving).jpg) (citirano 15. 6. 2010).

- c. Beatrice è di Firenze, è una _____.
d. Se hai molti soldi sei _____.
e. Dante deve lasciare Firenze, va in _____.

4. ***Le opere principali di Dante Alighieri [Glede na jezik ustrezno razvrsti dela, ki se nahajajo v okvirčku]:***

In volgare⁴¹ _____

In latino: _____

De Monarchia - La Vita Nuova - La Divina Commedia - De vulgari eloquentia (sulla lingua italiana)



⁴¹ Il volgare era la lingua del volgo (cioè la lingua del popolo; la parola »volgo« deriva dal latino *vulgus* = popolo).

Učni list 2



O vsebini Božanske komedije

Posredujem vzorce nekaterih vaj, ki sem jih izvedla po branju odlomkov Božanske komedije, ki jih dijaki poznajo, saj so jih predhodno obravnavali pri pouku slovenščine. Uporabila sem različne tipe nalog, s katerimi sem preverjala razumevanje vsebine pesnitve. S tem načinom sem dosegla, da so bili dijaki bolj motivirani za sprejemanje pesnitve, saj so po tej dejavnosti morali reševati različne vrste nalog.

1. ***Smiselno poveži dele povedi v obeh stolpcih.***

- | | | | |
|---|---------------------------------------|---|-------------------------------|
| 1 | Nel 1300 Dante | a | Dante nell’Inferno. |
| 2 | Incontra tre | b | nel Paradiso. |
| 3 | Virgilio accompagna | c | perchè non è cristiano. |
| 4 | Davanti al Paradiso | d | ha 35 anni. |
| 5 | Virgilio non può entrare nel Paradiso | e | Dante e Virgilio si salutano. |
| 6 | Beatrice guida Dante | f | animali. |

1	2	3	4	5	6

2. ***Napiši poved, ki je zapisana na vhodu v Pekel.***

Dante e Virgilio sono davanti alla porta dell' Inferno. Ecco le parole scritte sulla porta:

».....«

3. ***Napiši ime brodarja.***

Chi trasporta le anime con la barca? _____

4. ***Dopolni poved z ustrezno številko.***

Nel _____ canto Minosse dirige le anime, e segna loro la strada. Dante vede due persone che volano. Sono Paolo e Francesca.

5. ***Povej zgodbo v slovenščini.***

Francesca racconta la storia del suo amore. Lei è sposata ma ama un altro, di nome Paolo. Mentre leggono insieme un libro, Paolo e Francesca si baciano. Il marito di Francesca li scopre e li uccide.

6. ***Iz slike razberi, kako so kaznovani samomorilci.***

I suicidi sono trasformati in _____.

7. Povežite izvirnik (v nadaljevanju) s prevodom. Iz katerih spevov so vzeti verzi?

1) Jaz, ki pošiljam te, sem Beatrice,
od tam, kamor nazaj me vodi cesta,
prišla iz ljubezni, ki iz mene kliče.

2) Tu skozi do trpečega greš mesta,
tu skozi pot gre v večne bolečine,
tu skozi k pogubljenim pelje cesta.
Kdor vstopiš, pusti zunaj upe vsake!

3) Na sredi našega življenja pata
sem gozdu črnemu zašel v globine,
ker me na stranpot je zavedla zmota.

4) In menim, da je menil, da jaz menim ...

5) Nekoč ljudje, zdaj grče smo v tem lesu.

6) Ljubezen, ki dè ljubljenim ljubiti,
me je za mik njegov tolikan vžgala,
da še, kot zreš, ne morem je ugasiti.

A) Cred'io ch'ei credette ch'io credesse

B) Uomini fummo, e or siam fatti sterpi:

C) Per me si va ne la città dolente,
per me si va ne l'eterno dolore,
per me si va tra la perduta gente.
Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate.

D) Amor ch'a nullo amato amar perdonà,
mi prese del costui piacer sì forte,
che, come vedi, ancor non
m'abbandona.

E) I'son Beatrice che ti faccio andare
vegno del loco ove tornar disio;
amor mi mosse, che mi fa parlare.

F) Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura
ché la diritta via era smarrita.

1	2	3	4	5	6

2.2.2 Medpredmetno povezovanje v strokovni gimnaziji: Promocija šole

Maja Valentič, Srednja tehniška šola Koper

2.2.2.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov gradiva:	Projektna naloga na temo reklame
Tema:	Reklama za šolo
Enota:	Medpredmetno povezovanje (slovenščina, angleščina, italijanščina in informatika)
Čas:	skupno 23 šolskih ur

Sem mentorska učiteljica in učiteljica italijanščine na Srednji tehniški šoli v Kopru, kjer poučujem že dvajset let. Sem tudi članica Državne predmetne komisije za italijanščino za splošno maturo. Z Zavodom RS za šolstvo sem sodelovala pri oblikovanju učnih načrtov za srednje strokovno in poklicno izobraževanje.

V zadnjih letih opažam, da postajajo dijaki vse bolj pasivni in vse manj motivirani za učenje. Eden izmed vzrokov je tudi ta, da opravimo veliko njihovega dela učitelji sami: postrežemo jih, na primer, z informacijami, do katerih bi se lahko dokopali tudi sami.

V svoji dolgoletni praksi sem pogosto poskušala ustvariti razmere za učne situacije, ki bi bile dijakom zanimive. Postopno sem opuščala klasične pristope in frontalno obliko dela ter bolj ali manj uspešno uvajala inovativne pristope in dejavnosti, pri katerih je dijak dejaven soustvarjalec pouka. Ugotovila sem, da je povezovanje z drugimi predmeti na izbrani učni vsebini s pomočjo projektnega dela in timskega sodelovanja eden izmed načinov, ki dijake zanesljivo pritegne. Zato sem se odločila, da vam predstavim zgled medpredmetnega povezovanja, ki sem ga s svojimi kolegi izvedla pred kratkim.

Ta pristop je zahteven in pri udeleženih učiteljih terja organizacijske sposobnosti in zmožnosti timskega sodelovanja. Pogoji za uspešen potek in zaključek medpredmetnega povezovanja so:

- poznavanje ciljev in učnih vsebin različnih predmetov;
- timsko sodelovanje vseh udeleženih učiteljev na vseh stopnjah projekta (načrtovanje, izvajanje in evalvacija dosežkov);
- vključevanje dijakov v vse stopnje učnega procesa (izbira teme, priprava medpredmetnih povezav, izpeljava, analiza);
- skrbna izbira ciljev in nalog: dijakovo delo naj bo osmišljeno, izdelki morajo imeti določeno uporabno vrednost;
- medpredmetna povezava mora biti skrbno načrtovana ter vsebinsko in organizacijsko ustrezeno izpeljana.

Če je načrtovanje pouka skrbno pripravljeno, ima učitelj med izvajanjem dejavnosti manj dela. Prevzema vlogo koordinatorja, dejavni so pretežno dijaki. V učni proces učitelj dejavnejše poseže ponovno v zadnji fazi, pri vrednotenju znanja.

Medpredmetno povezovanje spodbuja dijake, da so samostojnejši in učinkovitejši. Dijaki pri povezovanju z drugimi predmeti ne le pridobivajo znanje, ampak razvijajo tudi različne kompetence. Znanje, ki ga usvojijo na ta način, je trajnejše in uporabnejše.

Ideja o projektu »Reklama za šolo« je nastala v šolskem razvojnem timu v sklopu medpredmetnega povezovanja med slovenščino, italijanščino, angleščino in informatiko. Cilj tega medpredmetnega povezovanja je bil spremeniti teoretično snov o reklami, ki so jo obravnavali pri urah slovenščine, v konkreten projekt: promocijo šole. Končni dijakov izdelek je različno promocijsko gradivo: zgibanka in video posnetek o šoli.

To vsebino smo izbrali zato, ker je projekt potekal v času, ko se je šola dejavno pripravljala na informativni dan za učence osnovnih šol. Namen tega projekta je bil, da z ustreznim promocijskim gradivom privabimo čim več učencev k vpisu na našo šolo. Dijaki so morali v okviru projekta izdelati prepričljivo reklamno sporočilo za znano ciljno skupino: učence zaključnih razredov devetletke in njihove starše. Načrtnik izdelka je bil ravnatelj oziroma šola.

Nosilni predmet projekta je bila slovenščina. Pri tem predmetu so dijaki usvojili teoretična znanja o reklami. Naučili so se razlikovati dobro reklamo od slabe. Pri informatiki so se naučili uporabljati orodja, s katerimi so izdelali zgibanko in posneli reklamo. Pri pouku angleščine in italijanščine so dijaki analizirali različne vrste reklamnih besedil oz. gesel, jih primerjali med seboj in nato še s slovensko različico. Slovensko besedilo v zgibanki so povzeli v angleščini in italijanščini.

Organizirali smo dvoje srečanj z zunanjimi predavatelji, ki se ukvarjajo z oblikovanjem in ustvarjanjem reklamnih oglasov. Na šoli nam je predaval grafični oblikovalec. Dijaki so spoznali zakonitosti oblikovanja tiskanih reklam v obliki letaka, zgibanke, darilne vrečke itd. Drugo srečanje pa je bilo v televizijskem studiu RTV Koper-Capodistria, kjer so si dijaki ogledali, kako reklama nastane, torej od naročila in zamisli do konkretnega izdelka.

Delo je potekalo v skrbno načrtovanih skupinah: vsaka skupina je morala izdelati zgibanko in posneti reklamo. Svoje izdelke so izdelovali doma in v šoli. Poleg rednih ur pouka smo projektu namenili en dan. Delo v skupinah je bilo razgibano, vsaka skupina je imela svoj računalnik, video-kamero, fotoaparat itd. Učitelji mentorji smo pomagali z nasveti, hkrati pa smo ocenjevali delo posameznikov v skupini.

Pred sklepno predstavitvijo so imeli dijaki še nekaj dni časa, da so dokončali svoje izdelke.

Na predstavitvi je vsaka skupina predstavila svoje člane, delitev nalog znotraj skupine, težave, na katere so naleteli, in svoje končne izdelke, ki jih je ocenjevala tričlanska komisija. Sestavljali so jo učitelji in ravnatelj šole v vlogi predsednika komisije. Ocenjevali so vsebino, izvirnost, uporabnost, slogan in kakovost izdelka. Po kratkem posvetu je komisija izbrala najboljši izdelek in ga nagradila.

Dijaki so bili za svoje izdelke ocenjeni pri vseh vključenih predmetih, in sicer smo ocenjevali:

- besedilo zgibanke in oblikovanje reklamnega gesla (slovenščina),
- povzemanje vsebine oz. prevod strokovnih izrazov (tuji jeziki),

- oblikovanje e-besedila (informatika),
- video posnetek (vsi).

Na koncu so dijaki izpolnili anketo, v kateri so izrazili svoje mnenje in vtise o projektu. Izdelke dijakov in posnetke smo objavili na spletni strani šole: <http://www.sts.si/index.php?podrobnejše=videogalerija&id=14>.

NAČRTOVANE DEJAVNOSTI					
TERMIN/ TRAJANJE	SLOVENŠČINA	INFORMATIKA	ITALIJANŠČINA	ANGLEŠČINA	ZUNANJI PREDAVATELJI
1 ura	Navodila dijakom: predstavitev projekta				
3 ure	Ogled slovenskih re- klam, komentarji		Ogled italijanskih reklam, primerjava, komentarji		
3 ure	Vrste reklame in zako- nitosti dobre reklame		Analiza italijanske reklame, geslo	Analiza angleških reklam	
3 ure		Orodja za izdelavo zgibanke in filma			Predavanje grafičnega oblikovalca: kako na- rediti zgibanko
2 ura	Skupinsko delo: načrt, razdelitev nalog zno- traj skupine, iskanje informacij, različni viri		Uporaba orodij za izdelavo videa (Movie Maker)		
2 ura				Prevod oz. povze- tek slovenskega besedila v itali- janščini	Prevod oz. povze- tek slovenskega besedila v angleš- čini
1 ura					Obisk studiev TV Koper-Capodistria: srečanje z oblikovalci televizijske reklame
6 ur	Delo v skupinah				
2 ur	Predstavitev izdelkov in izbor najboljše reklame				

2.2.2.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina:

Projekt smo izvedli v prvem letniku tehniške gimnazije. V tem programu uvajamo različne metode dela in povezovanje med predmeti.

Položaj jezika:

italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Pričakovana raven znanja:

- italijanščina kot tuji jezik: A1, A1+ in osnovna računalniška znanja;
- italijanščina kot drugi jezik: B1 in osnovna računalniška znanja.

Učni cilji in kompetence

- sprejemanje besednega in nebesednega reklamnega sporočila s televizije, časopisa, letaka, zgibanke itd., odziv na sprejeto besedilo;
- poznavanje besedišča, povezanega s šolskim sistemom;
- vključevanje v splet (informacijsko-komunikacijska tehnologija);
- sodelovanje v pogovoru, opazovanje, izražanje strinjanja/nestrinjanja z izborom besedišča, likov, slik, barv, glasbe;
- utemeljevanje lastne izbire, izražanje lastnih stališč;
- razvijanje kritične presoje oz. kritičnega odnosa do reklamnih sporočil;
- iskanje podobnosti in razlik med slovenskimi in italijanskimi reklamnimi oglesi (medkulturna zmožnost);
- sprejemanje zakonitosti učinkovitega reklamnega oglasa;
- tvorjenje reklamnega besedila, gesla;
- razvijanje kompetenc filmskega in grafičnega oblikovanja;
- razvijanje lastne ustvarjalnosti;
- razvijanje zmožnosti sodelovalnega dela in učenja;
- razvijanje kompetenc vseživljenskega učenja.

Pričakovani učni rezultati

Dijak:

- spozna besedilno vrsto (reklamni oglasi): se seznanji z obliko, jezikom, namenom ter razvije kritičen odnos do reklamnega besedila;
- oblikuje reklamno besedilo in pri tem upošteva namenske, jezikovne in predstavljene lastnosti besedilne vrste;
- oblikuje slikovno, grafično oblikovano reklamo in jo posname.

Izhodiščno besedilo: reklamno besedilo (televizijsko, radijsko, časopisno, reklamni letaki, zgibanke, plakati ...)

Izbrala sem italijanske reklame za kavo, avtomobile, kremni namaz *Nutella*, te-stenine *Barilla* in nekaj reklam s socialno vsebino, ki ljudi ozaveščajo, npr. proti zapuščanju živali ter turistično reklamo. Uporabila sem predvsem avdiovizualni material, ker dijaka bolj motivira.

Didaktični pristop

- razvijanje kompetenc,
- sodelovalno, skupinsko učenje,
- delo z besedilom,
- delo z viri (spletne strani različnih šol, slovarji ...).

Učila in učni pripomočki: računalnik z dostopom do interneta, video projektor, programsko orodje Windows Media Player, Movie Maker, tiskalnik, papir

Viri

- 1 Annunziata, G. (2000): *Il linguaggio pubblicitario. Dostopno na spletni strani: http://www.funzionobiettivo.it/laboratori/progetti/Il%20linguaggio%20pubblicitario.pdf* (14. 01. 2010).
- 2 Astolfi, F. (2007). *Regole d'argento per scrivere un annuncio pubblicitario efficace. Dostopno na spletni strani: http://www.webcopywriter.it/copywriting/10-regole-dargento-per-scrivere-un-annuncio-pubblicitario-efficace/* (14. 01. 2010).
- 3 Italiantour, SPOT 60: *Italia much more. http://www.youtube.com/watch? v=LcXM5LdgWp4* (14. 01. 2010).
- 4 Maria Russi. SPOT: *Nutella. Risvegli.* (2008).
http://www.youtube.com/watch? v=FBMiE7xztwk (14. 01. 2010).
- 5 Federico Tedeschi. *Barilla spot.* (2008).
http://www.youtube.com/watch? v=LaK4HVmywBg (14. 01. 2010).
- 6 Vodafone Italia. *Spot.* (2008). *http://www.youtube.com/watch?v=MnlatxpKBGI* (14. 01. 2010).
- 7 *Spot sociale sulla sicurezza sul lavoro realizzato dalla cooperativa P.A.Z. di Lecce nell'ambito del progetto »Lavorare in sicurezza - un affare di tutti« POR Puglia 2000-2006.*
http://www.youtube.com/watch?v=uZEVAMI6eF4 (14. 01. 2010).
- 8 *Spot Banca Mediolanum Family Banker:*
http://www.youtube.com/watch? v=ner6kNJgXrI (14. 01. 2010).
- 9 *Srednja tehniška šola Koper.* *http://www.sts.si/* (5. 01. 2010).
- 10 *Srednja šola Pietro Coppo Izola.* *http://www.pietrocoppo.net/* (12. 12. 2009).
- 11 *Gimnazija Gian Rinaldo Carli Koper.*
http://www2.arnes.si/~sskpgrc3s1/ (15. 11. 2009).

2.2.2.3 Potek učne enote pri italijanščini

Motivacija (uvodna):

Napeljevanje na novo snov: z vprašanji napeljem dijake k razmišljjanju o reklamah (npr. katere reklame so jim všeč, kaj je cilj vsake reklame, kdo nastopa v reklamah itd.) in napovem potek učne enote.

Delo z besedilom (razvijanje sporazumevalne zmožnosti):

Dijaki si ogledajo različne reklame na youtubu iz gornjega seznama. Sodelujejo v pogovoru, se odzivajo na sprejeto besedilo, izražajo svoja opažanja, strinjanje/nestrinjanje z izborom besedišča, likov, slik, barv, glasbe in posredujejo svoja stališča. Dijaki usvojijo nekaj znanja o zgodovini reklame, s poudarkom na televizijskih reklamah iz 60. in 70. let (npr. *Carosello*), vir: <http://www.mondocarosello.com/> (16. 01. 2010).

Sledi analiza različnih reklam, to so predvsem ekonomski propagandni oglasi in reklame s socialno vsebino. Na podlagi učiteljevih vprašanj dijaki svoje ugotovitve zapišejo v zvezek, nato pa svoje odgovore primerjajo z drugimi.

Zanimiva je spletna stran:

<http://www.funzionobiettivo.it/laboratori/progetti/Il%20linguaggio%20pubblicitario.pdf> (15. 01. 2010).

Za domačo nalogu analizirajo tri različne reklamne oglase s televizije, časopisa in radia.

Uporaba znanja:

Na podlagi odgovorov dijaki izluščijo zakonitosti učinkovitega reklamnega oglasa in si jih zapišejo v zvezke. Svoje rešitve preverjajo na spletni strani

<http://www.webcopywriter.it/copywriting/10-regole-d'argento-per-scrivere-un-anuncio-pubblicitario-efficace/> (15. 01. 2010).

Na podlagi pridobljenega znanja dijaki napišejo reklamno sporočilo za promocijo šole in oblikujejo geslo. Pri prevajanju strokovnih izrazov si pomagajo s spletnimi slovarji in iskanjem informacij na spletnih straneh šol z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre.

Preverjanje učnih rezultatov:

Tričlanska neodvisna komisija je ocenila končne izdelke dijakov, in sicer glede na vsebino, izvirnost, uporabnost, delo v skupini, geslo in kakovost izdelka. Pri italijanščini so dijaki dobili oceno za besedilo v italijanščini (izvirnost, prevod, besedilna vrsta, jezikovna pravilnosti). Točkovala sem tudi sodelovanje posameznih dijakov v skupini.

2.2.2.4 Refleksija

Refleksija učitelja

V tako zahtevnem projektu medpredmetnega povezovanja sem sodelovala prvič. Takšno delo mi je bilo všeč predvsem zato, ker je bil končni izdelek konkreten in uporaben. Delo smo zastavili zelo resno. Skrbno smo načrtovali vse dejavnosti. Veliko je bilo sodelovanja med učitelji, veliko smo se naučili drug od drugega. Dragoceni so bili nasveti zunanjih predavateljev. Mentorice smo z delom dijakov zelo zadovoljne, ker so v kratkem času ustvarili zelo dobre izdelke. Takšne oblike dela spodbujajo dijake k večji dejavnosti in tudi odgovornosti do drugih članov skupine. Žal zaradi organizacijskih težav nismo vključili učitelja likovne vzgoje, ki bi bil tudi pomemben člen v projektu. Seveda smo zaradi odsotnosti učiteljev, ki so imeli sočasno pouk, naleteli na organizacijske težave. Bili smo tudi časovno omejeni, kar ni nujno pomanjkljivost, saj se to dogaja v vsakodnevni stvarnosti.

Refleksija dijakov

Dijakom je bila oblika projektnega dela všeč. Tema projekta je bila zanimiva in koristna, zato si takšnih oblik dela še želijo. Najbolj jim je bilo všeč, da so snov obdelali na drugačen način, da so lahko uporabili svojo domišljijo in ustvarjalnost, da so bili v skupinah sproščeni in samostojni. Pogrešali so boljše programsko orodje za izdelavo zahtevnejših reklam. Nekateri so predlagali, da bi delali po nekaj ur na dan v daljem časovnem razponu in ne zgoščeno na nekaj dni. Delo v skupini jim je bilo všeč, vendar so občasno imeli težave pri medsebojnem usklajevanju. Predlagali so, da bi sami izbirali člane skupine glede na interes. Tako bi bili tudi izdelki boljši. Menili so tudi, da bi bilo dobro, če bi njihove izdelke ocenjevali predstavniki ciljne skupine projekta - učenci devetletke.

Priloge



Promocijsko gradivo: Letak (delo dijakov)

Priloga 1

Letak učencev Srednje tehniške šole Koper



**STS
KOPER**

Why to our school?
Because ...
we're building a new school
we offer many vocations
we have the best professors
...
Courses:

Perche scegliere la nostra scuola?
Perche ...
Costuiamo una scuola nuova
Offriamo molte possibilita' di studio
Abbiamo i professori migliori
...

1. College:
technical college

2. Medium professional educational course:
mechanical technician

3. Medium vocational education:
installer of machine installations
metal designer,
mechanic,
mechatronics operator,
computer operator
barber

4. Lower vocational education:
assistant in technological processes

5. vocational-technical education:
mechanical technician
computer technician

Perche scegliere la nostra scuola?
Perche ...
Costuiamo una scuola nuova
Offriamo molte possibilita' di studio
Abbiamo i professori migliori
...

1. Ginnasio:
Ginnasio tecnico

2. Scuola di specializzazione:
technico meccanico

3. Formazione professionale secondaria:
installatore
progettista meccanico
automeccanico
meccatronico
operatore informatico
parrucchiere

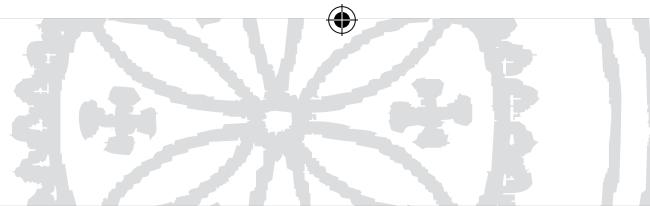
4. Formazione professionale inferiore:
assistente nei processi tecnologici

5. Istruzione tecnica professionale:
technico meccanico
technico informatico

ŠOUL PRIHODNOSTI

**VSE KAR SI ŽELIM,
V ŠOLI TEJ DOBIM**





2.2.3 Projektno delo v strokovni gimnaziji: Povezovanje z okoljem

Maja Valentič, Srednja tehniška šola Koper

2.2.3.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov gradiva:	Obisk Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti/ Visita alla Comunità degli italiani di Capodistria
Tema:	Zakaj se učim italijanščino?
Enota:	Medpredmetno povezovanje s slovenščino
Predviden čas:	3 ure

Letos poučujem v prvem letniku strokovne gimnazije, kjer se učitelji v okviru šolskega razvojnega tima trudimo skupaj načrtovati in popestriti pouk z različnimi pristopi, med temi je tudi projektno delo. Ugotavljamo, da je tako pridobljeno znanje, pridobljeno na tak način uporabnejše in trajnejše.

Z učiteljico slovenščine sva že v septembru pripravili medpredmetno povezavo na temo dvojezičnosti in obravnavano snov zaokrožili z obiskom sedeža Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti v Kopru. Skupino dijakov in učiteljev je sprejel predsednik Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti in nam opisal njihovo dejavnost. Med predstavitevijo so dijaki izpolnjevali delovni list, na katerem so bila različna vprašanja v zvezi z zgodovino in delovanjem Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti. Vprašanja so bila v slovenščini in v italijanščini. Ob morebitnem nerazumevanju so lahko predavatelja vprašali za pojasnilo. Obisk smo končali z dodatno zadolžitvijo, ki so jo dijaki opravili doma. Odgovore na delovnem listu in domačo nalogu smo pregledali pri naslednji uri.

Pri pouku slovenščine se dijaki ob začetku prvega letnika srečajo z definicijo maternega in uradnega oz. državnega jezika. Ugotavljajo, kakšen je položaj italijanščine (in madžarščine) v Sloveniji ter kakšen je položaj slovenščine v zamejstvu.

Pri pouku italijanščine se dijaki v prvem letniku gimnazije najprej srečajo s temo prvega učnega sklopa »Jaz, moja šola, moje okolje«, pri katerem razvijajo sporazumevalne zmožnosti na temo predstavitev sebe in svojih sošolcev, življenja na šoli in v bližnji okolini. Pri obravnavi teme se spopriemejo tudi z vprašanjem, zakaj se morajo učiti italijanski jezik. Ker je na narodno mešanem območju slovenske Istre italijanščina obvezen predmet, dijaki najprej opredelijo položaj italijanskega jezika v Sloveniji in v slovenski Istri. Usvojijo izraza dvojezičnost in večjezičnost. Seznanijo se z delovanjem italijanske skupnosti v Sloveniji in s pravicami, ki jih imajo manjštine v Evropski uniji. Navzočnost govorcev italijanskega jezika v dijakovem okolju ustvarja razmere za neposredno rabo italijanščine tudi zunaj šole, zato je obisk sedeža Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti v Kopru idealna priložnost za razvijanje pozitivnih stališč do učenja italijanščine nasploh.

2.2.3.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina:

Učno uro sem izvedla v prvem letniku gimnazije na začetku šolskega leta. Tema je v skladu z učnim načrtom in razvija medkulturno zmožnost.

Položaj jezika:

Drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre

Pričakovana raven

znanja: B1

Učni cilji

Razvijanje kompetenc:

- medkulturna zmožnost: odprtost do različnih jezikov in kultur, strpnost in sožitje;
- razumevanje vloge italijanščine in italijanske manjšine v Sloveniji,
- razvijanje kritične presoje: iskanje podobnosti in razlik med italijansko manjšino v Sloveniji in slovensko v Italiji.

Razvijanje zmožnosti sprejemanja besedil v italijanščini:

- celostno razumevanje poslušanega in prebranega besedila ter nebesednega sporočila,
- iskanje določenih podatkov.

Razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil v italijanščini:

- povzemanje vsebine v slovenščini in italijanščini,
- izražanje lastnih stališč.

Pričakovani učni rezultati

Pričakujem, da bo ta dejavnost pomagala dijakom postopno razviti pozitiven odnos in spoštovanje do drugega naroda, do njihovega jezika in kulture ter preseči stereotipe in nestrnost do drugih.

Vnosno besedilo: fotografije, spletne strani, delovni list

Didaktični pristop: kompetenčni pristop, delo z viri

Učila in učni pripomočki: računalnik z dostopom do medmrežja, videoprojektor, delovni list

Viri

- 1 Mestna občina Koper. Dostopno na spletni strani: http://www.koper.si/sites/koper_si/imgs/mein/logo.gif (18. 01. 2010).

- 2 *Obala.net. Dostopno na spletni strani: <http://obala.net/albumi/gallery/id/168107/1586504/?page=1> (18. 01. 2010).*
- 3 *Dvojezične krajevne table. Dostopno na spletni strani: <http://image.24ur.com/media/images///600xX/Feb2008//60099175.jpg> (18. 01. 2010).*
- 4 *Samoupravna skupnost italijanske narodnosti Koper. Dostopno na spletni strani: <http://www.cancapodistria.org/> (18. 01. 2010).*
- 5 *Samoupravna skupnost italijanske narodnosti Koper. Dostopno na spletni strani: <http://www.cancapodistria.org/index.php?lang=it> (18. 01. 2010).*
- 6 *MI MA Večine spoznavajo manjšine. Dostopno na spletni strani: <http://www.slori.org/mima/index.php?lang=slo&pag=2> (18. 01. 2010).*
- 7 *MI MA Večine spoznavajo manjšine. Dostopno na spletni strani: <http://www.slori.org/mima/index.php?lang=ita&pag=1&PHPSESSID=d36760a2a516a620a7ef93> (18. 01. 2010).*

2.2.3.3 Potek učne enote

Motivacija (uvodna):

Na platno projiciram nekaj fotografij z dvojezičnimi napisi. Z vprašanji napeljem dijake, da mi razložijo, zakaj so v koprski občini in na Obali dvojezični napisi.

Delo z besedilom (razvijanje sporazumevalne zmožnosti):

Spletna stran projekta MI.MA, *Večine spoznavajo manjšine/ Le maggioranze conoscono le minoranze:*

<http://www.slori.org/mima/index.php?lang=ita&pag=1&PHPSESSID=d36760a2a516a620a7ef932466b05563> (18. 01. 2010)

<http://www.slori.org/mima/index.php?lang=slo&pag=2> (18. 01. 2010)

S pomočjo risb dijaki opišejo značilnosti obmejnega področja in jezikovno posebnost. Na spletni strani si ogledajo, kakšne so pravice italijanske manjštine v Sloveniji. Usvojijo termina dvojezičnost in večjezičnost.

Uporaba znanja:

Dijaki si ogledajo spletno stran Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti v Kopru <http://www.cancapodistria.org/index.php?lang=it> in preverijo, kako manjšina uresničuje svoje pravice.

Sledi obisk Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti v Kopru. Dijaki odgovarjajo na vprašanja z delovnega lista (glej prilogo). Če na vprašanje ne znajo odgovoriti, vprašajo gostitelja ali pa odgovor poiščejo na spletni strani.

Preverjanje učnih rezultatov:

Domača naloga:

- na spletni strani <http://www.slori.org/mima/index.php?pag=8&lang=slo> dijaki preberejo, kakšne so pravice slovenske manjštine v Italiji in jih

primerjajo s pravicami italijanske manjšine v Sloveniji. Svoja opažanja zapišejo v zvezek;

- v svojem mestu poiščejo pet dvojezičnih tabel in vsebino napišejo v zvezek. Dijaki opazujejo dvojezične napise, ugotavljajo primerljivost sporočila in opozorijo na morebitne jezikovne in druge napake. O tem poročajo pri naslednji uri.

2.2.3.4 Refleksija

Refleksija učitelja

Mislim, da je učna enota uspela, še posebej obisk Samoupravne skupnosti italijanske narodnosti. Z obiskom so se dijaki seznanili s konkretnim primerom delovanja omenjene institucije in udejanjanjem dvojezičnosti. Tako so v življenjski situaciji utrdili snov, ki so jo obravnavali pri pouku. Predstavniki italijanske narodnosti so pokazali veliko naklonjenost do takšnih srečanj.

Refleksija dijakov

Dijaki so bili zadovoljni, ker je pouk potekal drugače, kljub nekaterim »šolskim nalogam« (dopolnjevanje delovnega lista). Motilo jih je le, da niso znali odgovoriti na vsa vprašanja. To pa zato, ker se vprašanja niso popolnoma ujemala z vsebino predavanja in so bili prisiljeni spraševati in se tako tudi izpostaviti.

Priloge



Učni list: Visita alla Comunità degli italiani di Capodistria



Scheda/Učni list

Visita alla comunità degli italiani di Capodistria

1. *Come si chiama il palazzo dove ha sede la Comunità degli italiani di Capodistria?*

2. *Quando è stato costruito il palazzo? In che stile è stato costruito?*

3. *Come viene chiamata comunemente la sede della Comunità?*

4. *Segna sulla cartina dove si trova l'edificio.*

5. *Che cosa si trova all'interno dell'edificio?*



Slika 1: Zemljevid Kopra⁴²

42

Dostopno na spletni strani: http://www.zrs-kp.si/sl/Vabila_aktualno/Koper1.jpg. Univerza Koper, Znanstveno raziskovalno središče Koper (16. 01. 2010).

6. *La Comunità porta il nome di Santorio Santorio. Chi era e perché è importante?*

7. *Katere so dejavnosti Skupnosti Italijanov v Kopru?*

8. *Naštej vidnejše predstavnike Skupnosti Italijanov v Kopru.*

Pesniki/pisatelji: _____

Novinarji: _____

Umetniki: _____

9. *La Comunità ha anche una sua pubblicazione. Qual è il suo titolo?*

10. *La Comunità vanta una ricca biblioteca. Quali sono i suoi tesori? A quando risalgono i più antichi libri in essa conservati?*

11. *Perché questi libri sono importanti?*

12. *Il territorio del Litorale sloveno è considerato zona bilingue. Definisci l'espressione bilinguismo.*

13. *Kako na narodnostno mešanem območju upoštevamo dvojezičnost?*

14. *Kako lahko tudi ti pripomoreš k boljšemu spoštovanju dvojezičnosti?*

Per scoprire altre cose importanti visita il sito della Comunità: <http://www.cancapodistria.org/it/comunita-degli-italiani-capodistria.html> (Samoupravna skupnost italijanske narodnosti Koper) (18. 01. 2010).



2.2.4 Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije

Marinela Šavle Reščič, E-razvojna skupina za italijanščino

2.2.4.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov gradiva:	Uporaba jezika za razvijanje sociolingvističnih, sociokulturnih kompetenc (medkulturne zmožnosti); Primer obravnave slenga
Tema:	»Come te nessuno mai« (odlomek iz istoimenskega filma, Italija, 1999, režiser Gabriele Muccino)
Enota:	La questione dei vestiti
Predviden čas:	5 ur

Sem Marinela Šavle Reščič, mentorska učiteljica in članica e-razvojne skupine za italijanščino.

V svoji dolgoletni učiteljski karieri sem velikokrat uporabljala film, saj ima vrsto pozitivnih lastnosti, kot na primer:

- je izvirno gradivo, pri katerem je dijak izpostavljen tujemu/drugemu jeziku z vidnimi in slušnimi prenosniki;
- dijak lahko sledi zgodbi, čeprav ne razume vseh podrobnosti;
- skrbno izbrana tema pritegne dijакovo pozornost;
- sprejema tujo stvarnost: posluša različne govorce, izgovarjava, nagaševanje, spoznava govorico telesa, navade, način življenja, kulturo;
- sodobna tehnologija omogoča, da se določene izseke po potrebi ponovi itd.

Uporaba filma nalaga učitelju veliko priprave, veliko več kot uporaba tiskanih gradiv. Končni rezultat pa je veliko boljši, saj je ustrezno izbran film odlična iztočnica za dijakov pristnejši stik z jezikom in tujo kulturo in njeno globlje razumevanje.

Na primeru učne enote, ki je predstavljena v nadaljevanju, se lahko prepričamo, kako smiselno je načrtovanje pouka z uporabo filma predvsem takrat, ko želimo dijake motivirati za sprejetje nekoliko drugačnih jezikovnih vzorcev⁴³, sicer zelo pogostih v izvirnem jezikovnem okolju. Gre za razkrivanje osnovnih sestavin sporočanja, tipične slogovne in zvrstne zaznamovanosti⁴⁴, ki jih spremljajo nebesedna izrazna sredstva in kulturološki vzorci v žargonu italijanskih mladostnikov. Dijaki se seznanijo z novo jezikovno resničnostjo, ki nastaja in se spreminja kot posledica določenih družbenih pojavov ali gibanj. Tovrstne jezikovne in komunikacijske situacije so torej produkt spreminjače se družbe in njenih pojavov. Ker so del

⁴³

microlingua (ital.)

⁴⁴

register v tujejezikovni didaktiki

družbe, so tudi del jezikovne resničnosti znotraj določenih »jezikovnih skupnosti«, ki jih družijo enaki interesi ali življenjski slogi.

Novejša dognanja so razkrila, da je učenje tujega jezika, ki ne vključuje tudi medkulturnih vidikov naroda oziroma družbe, popolnoma umetno in neuspešno. Jezika torej ne moremo oddvojiti od realnega okolja in razmer, v katerih jezik živi in se razvija.

Vse preveč učiteljev je, žal, še vedno naravnih izključno na razvijanje jezikovnih zmožnosti, vendar za obvladovanje komunikacijskih situacij ne zadošča samo poznavanje jezikovnih norm. Poznati moramo npr. tudi norme neverbalne komunikacije, ki jih velikokrat zanemarimo, kot da so geste, mimika, prostorska in časovna razsežnost povsod na svetu enaki! Vendar je prav poznavanje teh norm bistveno za popolno in pravilno razumevanje in obvladovanje sporočanskih položajev.

Znano je tudi, da je uporaba avdiovizualnega materiala v didaktiki pomemben pripomoček za doseganje boljših rezultatov pri poučevanju/učenju tujega jezika. Raziskave namreč kažejo, da si ljudje zapomnimo 10 odstotkov videnega, 20 odstotkov slišanega in 50 odstotkov tistega, kar je video in slišano obenem. To pomeni, da je učenje tujega jezika ob uporabi filma učinkovitejše in naravno. Dijaki so veliko bolj motivirani za sprejemanje jezikovnih in kulturnih vsebin.

Film z naslovom *Come te nessuno mai* dokazuje, kako pomembno komunikacijsko vlogo imajo oblačila, ki nam lahko veliko povedo o osebnostnih značilnostih tistega, ki jih nosi, ali celo to, kateri socialni skupini pripada.

2.2.4.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina: Učna enota je bila izvedena v četrtem letniku srednjega strokovnega izobraževanja.

Položaj jezika: italijanščina kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre

Pričakovana raven znanja: B2

Učni cilji

Osredotočila sem se predvsem na medkulturne vidike učenja tujega/drugega jezika, in sicer:

- prepoznavanje značilnosti mladinskega slenga;
- zaznava narečnih prvin rimskega narečja;
- spoznavanje pomena in vloge sociokulturnih vrednot, ki jih izražajo načini oblačenja in uporaba različnih modnih dodatkov.

Pričakovani učni rezultati

Dijak se seznaniti s pojavom jezikovnih različic in narečij znotraj večje jezikovne skupine (knjižno-pogovorne italijanščine). Pomen slengovskih in narečnih izrazov, s katerimi se sreča v filmu, zna razložiti v splošno-pogovorni različici.

Izhodiščno besedilo

Odlomek iz filma z naslovom *Come te nessuno mai*⁴⁵, zvrst – komedija, režiser in scenarist Gabriele Muccino, igrajo: Silvio Muccino, Giulia Steigerwalt, Giulia Carmignani, Anna Galiena, Enrico Silvestrin, Giulia Ciccone, Simone Pagani, Caterina Silva, leto 1999.

Didaktični pristop

- kompetenčni (razvijanje kompetenc)
- integracija IKT

Izbrala sem odlomek iz filma, ki je požel izjemen uspeh med mladimi v Italiji in je tematsko zelo primeren, saj so v ospredju mladostniki, ki se spopadajo z ljubezenskimi, družinskimi in šolskimi težavami.

Dijaki se srečajo z jezikovno različico, ki je v stalnem razvoju in spreminjanju, in jo uporabljajo izključno mladi za medsebojno sporazumevanje v določenem prostoru (šola, diskoteka, gostinski lokali itd.). Poleg specifičnega jezika, ki je mešanica pogovorne italijanščine in rimskega narečja, jih družijo skupni interesi in podobne najstniške težave.

Učila in učni pripomočki: računalniki, video projektor, grafoskop, DVD zapis predlaganega filma, papir, svinčnik

Viri

- 1 *Come te nessuno mai* (1999). [DVD], režiser: Gabriele Muccino.
- 2 Spletna stran s podatki o filmu in kratkim opisom zgodbe: http://it.wikipedia.org/wiki/Come_te_nessuno_mai (9. 12. 2009).
- 3 Dokument s priporočili za didaktični pristop k obravnavi omenjenega filma v razredu: http://www.lombardiaspettacolo.com/cinema/ArrivanoIFilm1995-2002/SCHEDE%202000_2001/COME%20TE%20NESSUNO%20MAI.pdf (9. 12. 2009).
- 4 Spletna stran namenjena filmu, med drugim lahko javnost v forumu izrazi svojo oceno filma: <http://filmup.leonardo.it/opinioni/op.php?uid=296&pag=5&ord=1> (9. 12. 2009).
- 5 Slovar mladinskih izrazov: <http://temi.repubblica.it/espresso-slangopedia/-?ref=esphpsbdx> (9. 12. 2009).
- 6 Mini slovar mladinskega jezika: <http://win.liceopascoli.it/vocabolario.htm> (9. 12. 2009).
- 7 Slovar mladinskega jezika: <http://www.italysoft.com/curios/dizio-giovani/> (9. 12. 2009).
- 8 Odlomek iz filma *Come te nessuno mai*: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/nessuno.avi> (9. 12. 2009).
- 9 Transkripcija teksta: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/trascrizione.doc> (9. 12. 2009).

⁴⁵ Dostopno na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/nessuno.avi> (9. 12. 2009).

- 10 Interaktivne naloge: http://www2.arnes.si/~sspmresc/linguaggio_giovanile.htm (9. 12. 2009).
- 11 Križanka, sleng: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/cruciverba.htm> (9. 12. 2009).
- 12 Ignone, A. (2002): *Primi piani sugli italiani. Testo di lettura di lingua e civiltà italiana per stranieri. Livello intermedio ed avanzato.* Guerra Edizioni.

2.2.4.3 Potek učne enote

Motivacija (uvodna):

Pričnem z »viharjenjem možganov«. Dijaki poiščejo slengovske izraze, ki jih najpogosteje uporabljajo v svojem okolju med pogovorom z vrstniki in razmišljajo o njihovem pomenu, razširjenosti in izvoru.

Delo z besedilom (razvijanje sporazumevalne zmožnosti):

Ogled odlomka iz filma *Come te nessuno mai*, ki je dosegljiv na <http://www2.arnes.si/~sspmresc/nessuno.avi>.

Dijaki pozorno spremljajo izsek iz filma in poskušajo dojeti glavno misel dialoga. Po prvem ogledu izseka učitelj dijake usmeri na spletni naslov: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/trascrizione.doc>. Na tej strani je transkripcija dialoga. Sledi glasno branje besedila in nato izpisovanje besed, ki jih dijaki opredelijo kot slengovske. Izbrane besede učitelj zapiše na prosojnico, ki jo projicira na tablo.

V obliki vodene plenarne razprave dijaki ugotavljam, za katero italijansko narečje gre in katera socialna skupina ga uporablja. Po razpravi jih učitelj usmeri na spletno stran: http://www2.arnes.si/~sspmresc/quiz_linguaggio_giovanile.htm. Dijaki v dvojicah rešujejo nalogu tako, da ugotavljajo pomen narečnih in slengovskih izrazov ter izberejo pravilne odgovore.

Uporaba znanja:

Dijaki si ponovno ogledajo izsek iz filma, nato jih učitelj usmeri na spletno stran: http://www2.arnes.si/~sspmresc/linguaggio_giovanile_abbinamento.htm. Dijaki v dvojicah rešujejo nalogu. Pri reševanju si pomagajo tako, da si odlomek iz filma večkrat ogledajo na svojem računalniku.

Ko vsi rešijo nalogu, jo učitelj projicira na tablo in skupaj jo preverijo ter komentirajo. Obenem razrešijo morebitna vprašanja ali nejasnosti. Sledi delo z besedilom, in sicer učitelj usmeri dijake na spletni naslov: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/vestiti.doc>, kjer je kratko besedilo z naslovom »Perché si veste così?«.

Branju besedila sledi vodena plenarna diskusija o izraznosti sporočila neverbalne komunikacije pri različnih načinih oblačenja in uporabe modnih dodatkov. Predlagam naslednja vprašanja:

Quale messaggio vogliono lanciare i giovani con l'abbigliamento e con lo stile che scelgono? A chi si ispirano? Come sono classificati i gruppi in base ai vestiti e agli accessori che indossano? Fate parte anche voi di qualche gruppo specifico? ecc.

Po končani razpravi dijaki uporabijo pridobljeno znanje tako, da rešijo interaktivne naloge, ki so dosegljive na spletnih naslovih:

http://www2.arnes.si/~sspmresc/linguaggio_giovanile.htm

<http://www2.arnes.si/~sspmresc/cruciverba.htm>

http://www2.arnes.si/~sspmresc/linguaggio_giovanile_abbinamento.htm

V primeru težav lahko dijaki dostopajo do slovarjev, ki pojasnjujejo pomen slengovskih izrazov in so dosegljivi na spletnih straneh:

<http://temi.repubblica.it/espresso-slangopedia/?ref=esphpsbdx> <http://win.liceopascoli.it/vocabolario.htm>

<http://www.italysoft.com/curios/dizio-giovani/>

V naslednjih dveh urah učitelj predvaja celoten film.

Preverjanje učnih rezultatov:

V skladu z zapisanimi cilji se odločimo za obliko samopreverjanja dijakovih učnih dosežkov. Dijake razdelimo v skupine in jim dodelimo vloge različnih oseb, ki nastopajo v dialogih. Recitirajo besedilo odlomka in kar najbolj upoštevajo pravilno intonacijo, izgovarjavo, nebesedno sporočanje itd.

2.2.4.4 Refleksija

Refleksija učitelja

Dijaki so bili izjemno motivirani za delo, predvsem zaradi tematike in didaktičnega pristopa, ki je temeljal na uporabi IKT. Ves čas so bili dejavni. V veliko pomoč pri izvedbi učne enote mi je bilo znanje IKT.

V prihodnje bi v uro vključila tudi slovenščino. Skupaj z učiteljico slovenščine bi lahko načrtovali učno enoto, kjer bi vzporedno razmišljali tudi o uporabi slenga v slovenskem prostoru. Lahko bi sestavili tudi kratek slovarček najbolj razširjenega slenga v rabi pri dijakih.

Refleksija dijakov

Dijaki so spoznali predvsem to, da obstaja več jezikovnih realnosti, ki jih je treba upoštevati in jih vsaj delno spoznati. Zelo verjetno je namreč, da bodo ob stiku z naravnimi govorci naleteli na tako in podobno jezikovno rabo. Zavedajo se, da je jezik živ, da se razvija in da vedno sledi pojavom in spremembam v družbi. Predlagali so stik z vrstniki iz Italije, in sicer s pomočjo izbranega mladinskega foruma, kjer komunikacija poteka izključno v slengu. Izrazili so željo po usposabljanju in uporabi znakovnega jezika, značilnega za elektronsko komunikacijo, kot so elektronska pošta in SMS-sporočila.

Priloge



- Priloga 1: Transkripcija besedila Come te nessuno mai
- Priloga 2: Cosa intendono i ragazzi con le seguenti battute?
- Priloga 3: Odlomek iz knjige *Primi piani sugli italiani*
- Priloga 4: Sociolinguistica 1
- Priloga 5: Sociolinguistica 2 – Cruciverba sui diversi look
- Priloga 6: Sociolinguistica 3



Priloga 1

Transkripcija besedila

COME TE NESSUNO MAI**(Italia, 1999, regia Gabriele Muccino)**

Silvio e Ponzi parlano e fumano quando ricevono una telefonata dal loro amico Lorenzo che li invita ad andare alla discoteca Z Tap con lo scopo di rimorchiare.

La discoteca è frequentata dai pariolini. Silvio e Ponzi non hanno i vestiti adatti ...

- Ponzi:** Ma ce l'hai i pantaloni stretti a zampa sotto?
- Silvio:** C'ho dei jeans dell'anno scorso che me stanno belli stretti.
- Ponzi:** Devono essere a zampa: inutile pure che usciamo se nun ce l'hai.
- Silvio:** Ma te ce l'hai?
- Ponzi:** A me fanno schifo.
- Silvio:** Fanno schifo pure a me... Lo sai che penso? Che dobbiamo distinguerci.
- Ponzi:** Da chi?
- Silvio:** Dai precisi.
- Silvio:** Dobbiamo fargli vedere che c'abbiamo personalità noi!
- Ponzi:** Come facciamo?
- Silvio:** Andiamo al Z Tap con i nostri vestiti.
- Ponzi:** Ma sei matto?

La questione dei vestiti

- Silvio:** A Roma più o meno ci dividiamo in fasci, alternativi, be boy e precisi, che poi sarebbero i pariolini, poi ci sono quelli come mia sorella.
- Ponzi:** Che sono i normali.
- Silvio:** I normali. Gli alternativi sono quelli che mio fratello continua a chiamare zecche.
- Ponzo:** Sono quelli tipo noi, c'hanno la logica del trasandato, pantalone sdrucito, maglione largo magari un po' bucato, ma niente d'attillato.
- Ponzi:** Sono i precisi che si vestono attillato.
- Silvio:** I fasci sono i fasci, esistono da sempre, li riconosci perché hanno teste rasate, anfibi e giacche bomber con lo scudetto dell'Italia.
- Ponzi:** I be boy sono quelli che stanno tutto il giorno sui pattini e tavole da skate.
- Silvio:** Si vestono larghi larghi, gli piace la musica hip hop, si dividono in tribù e segnano il territorio con i tag.
- Ponzi:** Poi ci sono i punk, rifiuto delle regole e di tutto il resto.

Silvio: E quelli che invece le regole le accettano tutte dalla prima all'ultima, e cioè i precisi, i pariolini.

Ponzi: Di solito sono di destra ma non è che gliene frega più di tanto della politica.

Silvio: Gli piace vestirsi bene, uguali in tutto, ma la cosa che conta di più è la marca, se non c'hai la cosa giusta con la marca giusta sei un fallito.

Davanti alla discoteca Silvio e Ponzi incontrano l'amico Lorenzo (vestito da pariolino).

Ponzi: Aho nun c'entriamo un cazzo noi qua.

Lorenzo: Aho c'avete messo un casino a venire.

Ponzi: Ma nun c'avevamo cose da metterci.

Silvio: E questa dove l'hai presa? Sembri un pariolino perfetto.

Lorenzo: Me la so' comprata.

Silvio: Mortacci tua!

Ponzi: Me l'hai portati i soldi?

Lorenzo: Dai andiamo, aho andiamo

Ponzi: Oh me servono adesso quei 10 sacchi.

Lorenzo: Dai non sono un cazzo 10 sacchi al giorno d'oggi.

Ponzi: Sei veramente un tirchio.

Lorenzo: Sei tu che continui a chiedermeli.

Ponzi: Sei proprio uno stronzo.

Silvio: Dai non se lo piglia nessuno sto catorcio (*riferito al motorino*).

All'entrata della discoteca

Ponzi: Mi sento che oggi becchiamo.

Silvio: Sì eh?

Ponzi: Ma che pensi?

Silvio: Che dobbiamo pensare? Che dentro siamo io te e loro.

**Buttafuori
della
discoteca:** Così non posso farvi entrare.

Ponzi: Ma stiamo con lui eh!

Silvio: Perché?

**Buttafuori
della
discoteca:** Non state apposto!

Silvio: Oh ma oggi ci siamo vestiti alternativi ma di solito siamo precisi pure noi, eh.

Ponzi: Lorenzoooo....

**Buttafuori
della
discoteca:** Lasciate entrare chi deve passa'.



Ponzi: Ma è proprio sicuro che non possiamo entrare?

Silvio: Grazie tante, eh andiamo via, dai andiamo via ...

Al museo (dopo che non sono riusciti ad entrare in discoteca)

Silvio: Che posto di merda!

Ponzi: Pieno di figli di papà.

Silvio: Che poi, se ci pensi bene, siamo figli di papà pure io e te.

Ponzi: Perché dici così?

Silvio: Perché non ci manca niente neanche a noi.

Ponzi: Non ci manca niente ma siamo diversi dai pariolini.

Silvio: Solo perché andiamo alla »Leopardi«. Perché se andavamo ai Parioli, eravamo pariolini pure noi... e se eravamo nati in periferia eravamo diversi...

Priloga 2

Cosa intendono i ragazzi con le seguenti battute?

Cerca e scegli le frasi corrispondenti!

<= 1/5 =>

1. Oh me servono adesso quei 10 sacchi.
 - A. Voglio che tu mi restituisca i sacchi che ti ho prestato.
 - B. Voglio i soldi che ti ho prestato.
 - C. Mi servono 10 sacchi vuoti.

2. Aho c'avete messo un casino a venire.
 - A. Avete fatto un casino prima di venire.
 - B. Ci avete messo poco tempo a venire.
 - C. Ci avete messo molto tempo a venire.

3. Dai non se lo piglia nessuno sto catorcio.
 - A. Dai non ti danno un soldo per questo ferrovecchio.
 - B. Dai non lo prende nessuno questo vecchio motorino.
 - C. Dai non si prendono pesci con questo aggeggio.

4. Mi sento che oggi becchiamo.
 - A. Sento che oggi ci becca la polizia.
 - B. Sento che oggi le becchiamo dai nostri genitori.
 - C. Sento di trovare una ragazza.

5. È un posto pieno di figli di papà.
 - A. È un posto pieno di bambini piccoli.
 - B. È un posto pieno di figli accompagnati dai papà.
 - C. È un posto pieno di ragazzi che non hanno problemi economici.



Priloga 3

Odlomek iz knjige *Primi piani sugli italiani*

Besedilo je vzeto iz knjige Anne Ignone *Primi piani sugli italiani. Testo di lettura di lingua e civiltà italiana per stranieri. Livello intermedio ed avanzato* (Guerra Edizioni, 2002).

Perché si veste così

Secondo voi, in quanti gruppi si possono dividere i giovani italiani in base ai loro stili di abbigliamento? Per cosa essi spendono più soldi? A chi si ispirano?

Jeans stracciati e magliette da hippie. Anfibi fosforescenti e scarpe da ginnastica con la zeppa. Scoprite qui cosa spinge vostro figlio a seguire le pazze mode dei teenager di oggi

di Lucia Corna

Scene di vita quotidiana in una grande città. Alla fermata dell'autobus chiacchierano due ragazze. Entrambe indossano jeans dall'orlo lungo e consunto, scarpe da tennis e ciondoli etnici.

Pochi metri più in là è suonata la fine delle lezioni di un liceo. Una fiumana di teenager in giubbotti, camicia e pullover si riversa fuori dal portone, inforcando bici e motorini. Una lei (farà il terzo o il quarto anno) abbraccia il fidanzatino che l'aspetta: lui porta la maglietta di un gruppo rock, anfibi e un cappellino di lana celato sulla fronte. Niente di strano. Se non che, a guardare questi ragazzi, ci si accorge di quanto diversi e apparentemente contrastanti siano i loro stili di abbigliamento. Perché? »L'abito non è più legato a un'ideologia come succedeva nel Sessantotto e negli anni Settanta«, spiega Emanuela Mora, sociologa, che insieme alla collega Laura Bovone ha pubblicato in questi giorni il saggio *La moda della metropoli* (Franco Angeli). »I giovani scelgono uno stile o magari se lo inventano, in maniera più flessibile, mediando tra ciò che piace loro e ciò che fa tendenza«.

Priloga 4

Sociolinguistica 1

Scegli per ogni spazio la soluzione che ritieni più appropriata!

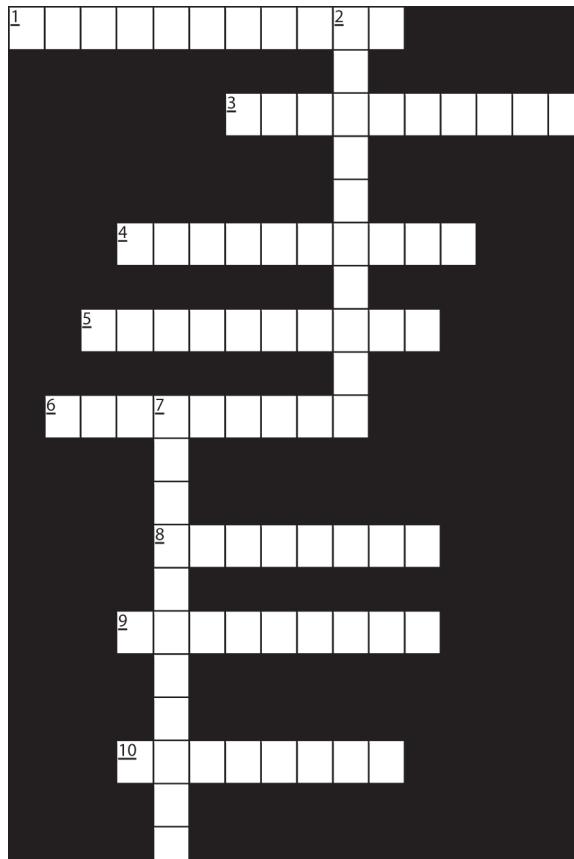
Bellissimo film grande _____ ... silvio e gabriele ... un film estremamente interessante ... ambientato nel mondo _____. Se in ecco fatto l'amore era dimostrato cm una cosa normale ... qui è una cosa _____ i ragazzi deve ancora manifestarsi al 100 x 100 ... ed è questo il bello del film. belle _____ le scene di massa ... create _____ molta maestria da muccino. e grande prova d attore di silvio muccino. _____ già prometteva scintille ... un finale stupendo, un film basato sulle credenze dei ragazzi _____, e una storia d amore dolce e _____. e la scena dei _____ ke assaltano la scuola ... impressionante la _____ ke c'è al giorno _____ tra i ragazzi ... forse quella scena mi ha segnato molto. in conclusione ... un gran bel film ... meno commedia, rispetto ad ecco fatto, ma molta molta _____ ... sulla vita adolescenziale.



Priloga 5

Sociolinguistica 2: Cruciverba sui diversi look

Completa il cruciverba e controlla le tue scelte!

**Orizzontale**

1. frequentatore di discoteche
3. calciatore che di solito resta in panchina, cioè fa da riserva
4. chi fa graffiti
5. persona esperta dell'aspetto, del modo di vestire
6. abitante di borgata
8. frequentatore di paninerie
9. chi ascolta la musica metal
10. persona che fa confusione e pasticci

Verticale

2. chi ammira e segue la musica rock
7. chi fa parte di un gruppo

Priloga 6

Sociolinguistica 3

*Frasi estratte dai dialoghi del film COME TE NESSUNO MAI
Abbina le parole alle descrizioni riportate (trascina e rilascia)*

Controlla la risposta

1. Chi accetta tutte le regole è un
 2. I precisi si vestono
 3. Quelli con teste rasate, anfibi e giacche bomber sono i
 4. Chi rifiuta le regole è un
 5. Un'altra espressione per gli alternativi
 6. Chi sta tutto il giorno sui pattini e tavole da skate è un
 7. Un sinonimo per i precisi
 8. I pantaloni stretti a
 9. Se non c'hai la cosa giusta con la marca giusta sei un
 10. Quelli che non mettono mai nulla di attillato
-
- A. fasci
 - B. attillato
 - C. preciso
 - D. zecche
 - E. punk
 - F. alternativi
 - G. pariolini
 - H. fallito
 - I. be boy
 - J. zampa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.2.5 Književni pouk z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije

Marinela Šavle Reščič, E-razvojna skupina za italijanščino

2.2.5.1 Osnovni podatki o učni enoti

Tema: Gli arancini di Montalbano (odlomek umetnostnega besedila avtorja Andree Camillerija)

Enota: Italijanska kulinarika

Predviden čas: 5 šolskih ur

Pri pouku italijanščine sem pogosto uporabljala informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT), s katero sem lažje sledila dogajanju v sodobni didaktiki, metodiki in lastni stroki ter spremajala klasične oblike pouka.

IKT odpravlja nenačrtno izrabo časa, poveča učinkovitost učenja in spodbudno vpliva na razvijanje učnih navad. Dijakom ponuja veliko privlačnih načinov učenja tudi pri obravnavi nekoliko zahtevnejših vsebin, kot je sprejemanje književnega besedila. Tako mi je kljub nizki motiviranosti dijakov za književni pouk z nekoliko drugačnim pristopom uspelo približati dijakom krajše književno besedilo avtorja Andree Camillerija.

Pri tej enoti gre za sprejemanje književnega besedila, odziv na sprejeto besedilo s tvorjenjem novega besedila (dialog, pisni sestavek) in za razvijanje medkulturne zmožnosti. Dijaki so ob podoživljjanju književnega besedila spoznavali in primerjali obe kulturi, prostorske identitete ter se približali drugačnim vedenjskim in kulturnoškim vzorcem. Izhodiščno besedilo je zahtevno, slogovno zaznamovano, umetnostno besedilo, ki ni vezano na dijakov osebni in miselnici svet. Zato sem ga uvajala s pomočjo različnih prenosnikov: tisk (branje) in filmski odlomek (gledanje in poslušanje). Naloge, ki izvirajo iz tega besedila, so raznovrstne glede na vsebino, raven in način izvajanja. Prilagajajo se dijakom, ki se med seboj razlikujejo po sposobnostih, predznanju, stiku z jezikom, interesih in učnih slogih.

2.2.5.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina: Učna enota je bila izvedena v četrtem letniku srednjega strokovnega izobraževanja.

Položaj jezika: italijanščina kot drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre

Pričakovana raven znanja: B2, vendar vsi dijaki niso dosegali omenjene ravni znanja, nekatere vsebine je bilo zato treba poenostaviti in jih dodatno razložiti.

Učni cilji

Odločila sem se, da bom poleg sporazumevalne razvijala tudi medkulturno zmožnost. Z uporabo kratkega filma sem dijakom želela približati literarno besedilo in značilnosti sicilijanske kulinarike. Za uresničevanje teh ciljev sem izbrala številne dejavnosti na različnih ravneh: manj zahtevne naloge za dijake s slabšim predznanjem, dodatne, bolj strukturirane naloge za bolj motivirane dijake.

V okviru te učne enote naj bi dijak:

- razumel umetnostno besedilo, poimenoval glavne junake, razbral odnose med njimi in posredno izražena stališča, zaznal kulturno različnost, tvoril dvogovorna in enogovorna besedila;
- pridobival računalniške veštine, spoznaval sistemsko reševanje labirintov programskega orodja *Quandary* in interaktivne naloge *Quiz Faber*;
- razvijal strategijo reševanja problemov (*problem-solving*), strategijo izbiре med dvema ali več alternativnimi rešitvami, razpravljal o izbiri drugih skupin, primerjal različne rešitve med seboj, znan zagovarjati lastna stališča, sprejemal interakcijsko sodelovanje s sošolci za rešitev problema.

Pričakovani učni rezultati

Dijaki naj bi razumeli celostno sporočilo umetnostnega besedila in se odzivali z izražanjem lastnih stališč.

Izhodiščno besedilo

- Kriminalna povest: Andrea Camilleri. (1999). *Gli arancini di Montalbano*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore. http://www2.arnes.si/~sspmresc/besedilo_arancini.doc (12. 10. 2009).
- Filmski odlomek, posnet po istoimenski literarni predlogi, avtor Andrea Camilleri, režija: Alberto Sorioni, ogled od 01:27:40 do konca filma:
 - prvo besedilo: filmski odlomek: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/arancini.avi>;
 - drugo besedilo: filmski odlomek *Il ladro di merendine*, <http://www2.arnes.si/~sspmresc/merendine.avi> (12. 10. 2009).

Didaktični pristop

- kompetenčni (razvijanje kompetenc),
- integracija IKT.

Učila in učni pripomočki: računalniška učilnica z dostopom do medmrežja, video projektor, programsko orodje Windows Media Player, Quiz Faber, grafoskop, delovni lističi

**Viri**

- 1 *Odlomek iz filma Gli arancini di Montalbano.* Dostopno na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/arancini.avi> (14. 10. 2009).
- 2 *Odlomek iz filma Il ladro di Merendine.* Dostopno na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/merendine.avi> (14. 10. 2009).
- 3 *Odlomek književnega besedila iz knjige Andree Camillerija, Gli arancini di Montalbano.* Dostopno na spletni strani: http://www2.arnes.si/~sspmresc/besedilo_arancini.doc (15. 10. 2009).
- 4 *Film Gli arancini di Montalbano (v celoti).* Dostopno na spletni strani: <http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-6ea8b76f-f381-427a-8b21-8294a4072bd4.html?p=1>, *Il commissario Montalbano, Andrea Camilleri, Rai fiction* (15. 10. 2009).
- 5 *Film Il ladro di merendine (v celoti).* Dostopno na spletni strani: <http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-b6467196-cde0-4014-86bb-b55b42d8e133.html?p=0>, *Il commissario Montalbano, Andrea Camilleri, Rai fiction* (13. 10. 2009).
- 6 *Naloga za razumevanje teksta.* Dostopno na spletni strani: http://www2.arnes.si/~sspmresc/Arancini_comprendione.htm (15. 10. 2009).
- 7 *Naloga - primerjava med književnim besedilom in filmom.* Dostopno na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/confronto.htm> (15. 10. 2009).
- 8 *Slovar narečnih besed v Camillerijevih delih.* Dostopno na spletni strani: http://www.vigata.org/dizionario/camilleri_linguaggio.html. *Camilleri fans club.* (15. 10. 2009).
- 9 *Naloga - labirint.* Dostopno na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~sspmresc/montalbano1.htm> (15. 10. 2009).
- 10 *Recept za pripravo tipične sicilijanske jedi »gli arancini«.* Dostopno na spletni strani: http://www.youtube.com/watch?v=_vNxxsjfguQ&feature=related (16. 10. 2009).

2.2.5.3 Potek učne enote**Motivacija (uvodna):**

Dijaki si ogledajo odlomek filma *Gli arancini di Montalbano* in nato sodelujejo v vodenem pogovoru o vsebini umetnostnega besedila.

Učitelj lahko zastavi dijakom naslednja vprašanja:

- Ali prepozname katerega izmed igralcev?
- Ali ste ugotovili, za katero priljubljeno filmsko serijo gre?
- Ali ste videli še katerega izmed filmov iz serije *Il Commissario Montalbano*?
- Za kakšno zvrst filma gre: dramsko, zgodovinsko, komedijo, akcijski film ...?

Delo z besedilom (razvijanje sporazumevalne zmožnosti):

Dijke sem usmerila na spletno stran http://www2.arnes.si/~sspmresc/besedilo_arancini.doc, kjer je transkripcija književnega besedila, odlomek *Gli arancini di Montalbano*.

Sledilo je individualno branje besedila, zatem poslušanje (odlomek sem glasno prebral) in kratek poenostavljen povzetek. Nato smo prešli na preverjanje razumevanja gledanega-poslušanega in prebranega besedila. Dijke sem pozvala k reševanju nalog, ki so dosegljive na:

http://www2.arnes.si/~sspmresc/Arancini_comprendione.htm.

Dijaki so analizirali posnetek, ki vsebinsko ne povzema v celoti izvirnega besedila, vendar je kljub temu režiserjevo sporočilo zelo jasno in domala enako sporočilu besedila. Dijaki so iskali skupne sestavine, ki povezujejo pisno besedilo s sekvenco iz filma, oziroma so razbrali elemente, ki se pojavljajo tako v besedilu kot v filmu. Pri tem sem jih usmerjala in jim po potrebi posredovala dodatne informacije.

Po plenarni diskusiji o prebranem besedilu in video posnetku sem jih napotila na ogled spletnne strani <http://www2.arnes.si/~sspmresc/confronto.htm>. Nato so v dvojicah nalogu reševali tako, da so izmed danih izbirali ustrezeno trditev, ki se je navezovala na posamezno različico umetnostnega besedila (film/tekst). Sledil je pogovor o besedilu.

Na podlagi zbranih informacij iz umetnostnega besedila in filma so dijaki ugotovili odnos glavnega junaka do ženskih likov. Tej dejavnosti je sledilo sprejemanje novega filmskega odlomka, prizor iz filma »*Il ladro di merendine*« istoimenskega avtorja. Izsek filma je dosegljiv na povezavi <http://www2.arnes.si/~sspmresc/merendine.avi>.

Film sem predvajala brez glasu in dijaki so ugibali o njegovi vsebini (pri sprejemanju besedila so si pomagali z informacijami, ki so jih pridobili v predhodnih urah).

Po ogledu filma sem dijakom podala okoliščine, ki so bistvene za razumevanje nove sekvence. Posredovala sem jim podatek, da je Montalbano v svoji priljubljeni restavraciji *San Calogero* in se po telefonu pogovarja s svojo zaročenko Livio.

Sledila je dejavnost v dvojicah. Dijaki so sestavili dialog, ki se je odvijal med Montalbanom in njegovo zaročenko. Pri ustvarjanju dvogovornega besedila so vključili vse pomembne informacije o glavnem junaku, ki so jih razbrali iz prejšnjih epizod, in izhajali iz njegovega odnosa do žensk. Dialoge so zapisali in jih shranili v obliki Wordovega dokumenta. Uporabili so orodje za črkovanje in spletnne slovarje.

Po končani dejavnosti sem ponovno predvajala omenjeno sekvenco, vendar tokrat z zvokom.

Ponovno je sledila igra vlog. Dijaki so se vživiljali v vlogo glavnega junaka, njegove zaročenke in v druge vloge. Dejavnost se je končala z diskusijo, v kateri so dijaki primerjali lastne različice zgodbe z izvirnikom.

Za sprostitev so dijaki rešili nalogo (iskanje poti v labirintu), ki je dosegljiva na spletni strani <http://www2.arnes.si/~sspmresc/montalbano1.htm>. V tem delu sem se posvetila medkulturni razsežnosti obravnavanega dialoga. Dijaki so razvijali občutljivost za različnost jezikov, običajev in vedenjskih vzorcev ter primerjali italijsko kulinariko s slovensko.

Uporaba znanja:

Dijaki so nalogi opravili doma in sicer tako, da so si ponovno ogledali odlomke obeh filmov. Izbrali so sekvenco, ki so jo določili za izhodišče pisnega sestavka. Po navodilih so v kratkem pisnem besedilu povzeli vsebino predvajanega, opisali kraj in čas dogajanja, predstavili odnose med nastopajočimi. Pri tem so izražali svoj odnos in občutja do besedila ter izražali lastna stališča (višja zahtevnostna raven).

Primer iztočnice

Traccia per la stesura di un breve elaborato.

Questa breve sequenza vorrebbe essere la trasposizione fedele della descrizione della preparazione degli arancini che Camilleri fa nel racconto da cui è tratta la fiction Gli arancini di Montalbano.

Secondo te, le immagini del film riescono a restituire in maniera fedele il fascino e l'impatto poetico del testo scritto dall'autore? Preferisci leggere un libro o vedere un film? Motiva la tua risposta.

a) *Scrivi le tue riflessioni in merito.*

b) *Componi frasi brevi e chiare. (Non è necessario che tu scriva molto.)*

Preverjanje učnih rezultatov:

Na koncu dijaki (samo)vrednotijo svoje delo. Samoocenjevalni list je dosegljiv na <http://www2.arnes.si/~sspmresc/samoocenjevanje.doc>

2.2.5.4 Refleksija**Refleksija učitelja**

Dijaki so bili motivirani za delo, predvsem zaradi didaktičnega pristopa, ki je temeljil na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Znanje IKT mi je bilo v veliko pomoč pri izvedbi učne enote. Dijaki so bili ves čas dejavnji: iskali so določene podatke, pozorno sprejemali besedilo, razbrali bistveno sporočilo in posredno izražena stališča v besedilu, posredovali svoje vtise in mnenja, interpretirali besedilo ter ga ustvarjalno preoblikovali.

V prihodnje bi v pouk vključila učiteljico slovenščine. Skupaj bi pripravili merila za vrednotenje literarnega dela, ki bi jih dijaki uporabili pri obravnavi krajših književnih besedil.

Refleksija dijakov

Dijakom je uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije blizu, zato jim je bil tudi način, kako sem jim približala temo, zelo všeč. Tudi učna vsebina jim je bila zanimiva, čeprav se ni navezovala na temo, ki bi vključevala njihove interese. Predlagali so, da bi uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pogosteje vključevali v pouk italijanščine.

Priloge



Priloga 1: Odlomek književnega besedila *Gli arancini di Montalbano*

Priloga 2: Razumevanje besedila

Priloga 3: Primerjava med književnim besedilom in odlomkom iz filma

Priloga 4: Grafični prikaz labirinta

Priloga 1

Odlomek književnega besedila

Gli arancini di Montalbano

»Gesù, gli arancini di Adelina! Li aveva assaggiati solo una volta: un ricordo che sicuramente gli era trasuito nel Dna, nel patrimonio genetico. Adelina ci metteva due giornate sane sane a prepararli. Ne sapeva, a memoria, la ricetta: Il giorno avanti si fa un aggrassato di vitellone e di maiale in parti uguali che deve còciri a foco lentissimo per ore e ore con cipolla, pummadoro, sedano, prezzemolo e basilico. Il giorno appresso si prìpara un risotto, quello che chiamano alla milanisa (senza zaffirano, pi carità!), lo si versa sopra a una tavola, ci si impastano le ova e lo si fa rifriddare. Intanto si còcino i pisellini, si fa una besciamella, si riducono a pezzettini gna poco di fette di salame e si fa tutta una composta con la carne aggrassata, triturata a mano con la mezzaluna (nenti frullatore, pi carità di Dio!). Il suco della carne s'ammisca col risotto. A questo punto si piglia tanticchia di risotto, s'assistema nel palmo d'una mano fatta a conca, ci si mette dentro quanto un cucchiaio di composta e si copre con dell'altro riso a formare una bella palla. Ogni palla la si fa rotolare nella farina, poi si passa nel bianco d'ovo e nel pane grattato. Doppo, tutti gli arancini s'infilano in una padeddra d'oglio bollente e si fanno friggere fino a quando pigliano un colore d'oro vecchio. Si lasciano scolare sulla carta e alla fine, ringraziannu u Signiruzzu, si mangiano!«

Vir: Camilleri, A. (2001). *Gli arancini di Montalbano*. Milano: Mondadori Editore.

Priloga 2

Razumevanje besedila



Gli arancini di Montalbano comprehension scritta

1. Che cosa sono gli arancini?

- A Un frutto che cresce solo in Sicilia.
- B Una crocchetta di riso a forma di arancia.
- C L'espressione dialettale per gli orecchini.

2. Quale tipo di carne ci vuole per preparare gli arancini? [Sceglie due.]

- A Bovina
- B Caprina
- C Selvaggina
- D Suina
- E Equina

3. Quanti giorni ci metteva Adelina per preparare gli arancini?

- A Due
- B Uno
- C Tre

4. Gli arancini

- A Si bollono in pentola
- B Si cuociono al forno
- C Si friggono in padella

5. Quali sono gli erbaggi e gli ortaggi che si usano per la preparazione degli arancini? [Sceglie tre.]

- A Sedano
- B Zucchine
- C Salvia
- D Prezzemolo
- E Cipolla
- F Zafferano

6. Il risotto si prepara

- A Prima della carne
- B Dopo la carne
- C Insieme alla carne



Priloga 3

Primerjava med književnim besedilom in odlomkom iz filma

Confronta il testo letterario con la trasposizione cinematografica

Confronta la scena descritta nel testo con quella che hai visionato. Indica per quale supporto, secondo te, valgono le affermazioni della seguente tabella.

1. La sequenza è di tipo descrittivo.

- A nessuno dei due
- B entrambi
- C testo scritto
- D video

2. La sequenza è di tipo dialogato.

- A testo scritto
- B video
- C nessuno dei due
- D entrambi

3. La sequenza è di tipo riflessivo.

- A testo scritto
- B nessuno dei due
- C video
- D entrambi

4. Sono presenti elementi d'intreccio.

- A video
- B nessuno dei due
- C testo scritto
- D entrambi

5. Non appare nessuno dei personaggi principali.

- A video
- B testo scritto
- C entrambi
- D nessuno dei due

6. Il periodo dell'anno in cui si svolge la scena non è identificabile.

- A video
- B testo scritto
- C entrambi
- D nessuno dei due

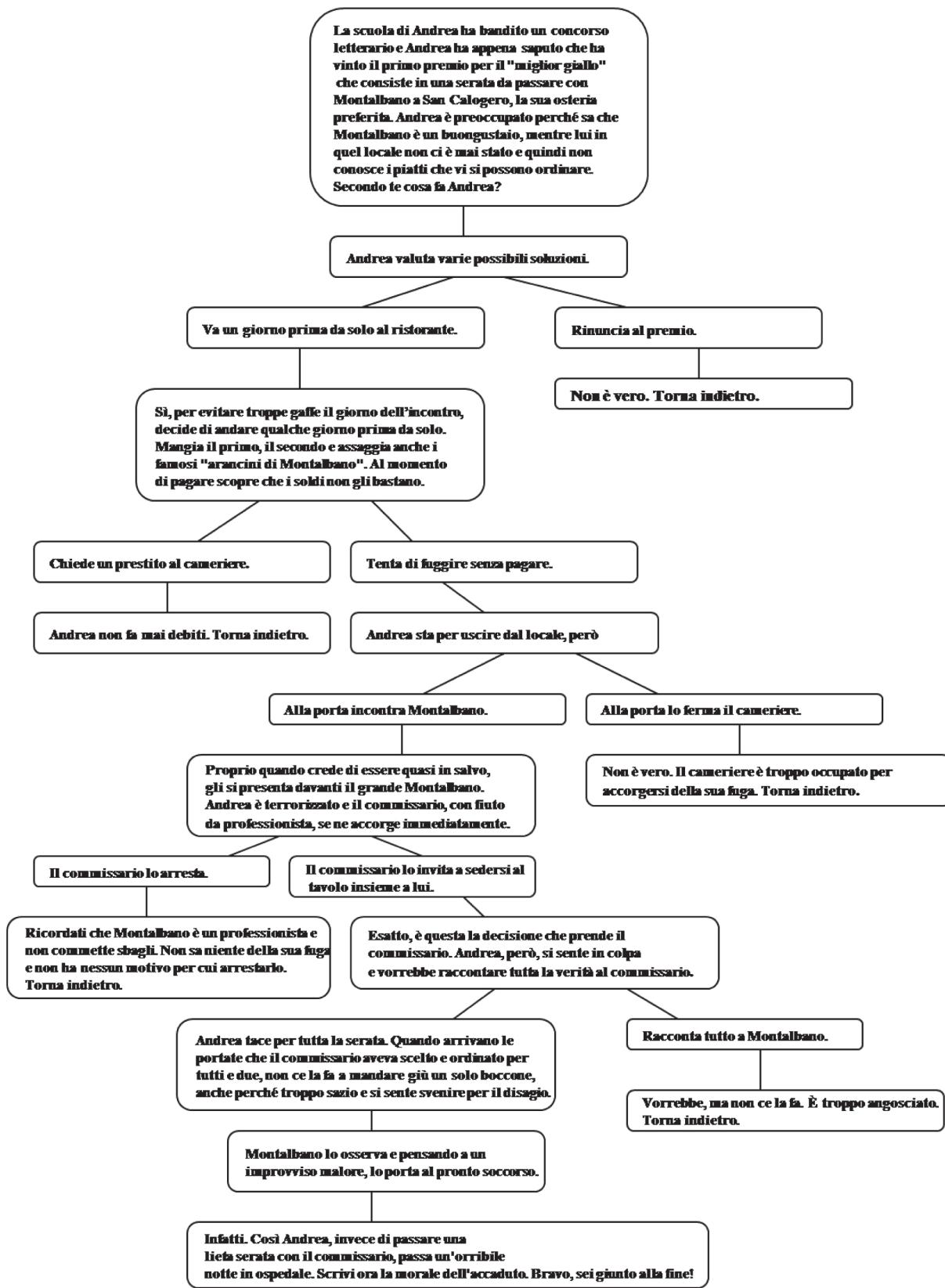
7. Entrano in scena due o più personaggi.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
8. Viene presentata la ricetta di un piatto tipico.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
9. Sono presenti molte espressioni dialettali.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
10. La scena si svolge in un interno.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
11. L'episodio è posto all'inizio del romanzo/film.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
12. La storia è narrata in prima persona.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due
13. L'autore/regista è uno dei personaggi principali.
- A video
 - B testo scritto
 - C entrambi
 - D nessuno dei due



- 14. Si usa il discorso indiretto.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due
- 15. La sequenza è un monologo.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due
- 16. Il registro usato è molto formale.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due
- 17. Sono espressi sentimenti di amicizia e/o simpatia.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due
- 18. Durante la sequenza l'ambiente cambia.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due
- 19. L'atmosfera è molto tesa.**
A video
B testo scritto
C entrambi
D nessuno dei due

Priloga 4

Grafični prikaz labirinta



2.2.6 Od učenja slovnice k sporočanju

Pia Lešnik Bučar, Šolski center Rudolfa Maistra, Gimnazija Kamnik

2.2.6.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov učne enote: Jaz in moj svet

Tema: Predstavitev sebe

Predviden čas: september, oktober, november

Pet let učim v evropskem oddelku, v katerem že od začetka projekta vpeljujem podobne pristope kot jih uvajajo posodobljeni učni načrti za gimnazijo. Predvsem pa uvajam teme, ki jih predpisujejo posodobljeni učni načrti. Poleg tega imam večletne izkušnje z *Evropskim jezikovnim listovnikom za srednjo šolo* (v nadaljevanju EJL), ki me je napeljal na postopno izbiro drugačnih vsebin pri pouku, predvsem pa na drugačen način preverjanja znanja in s tem povezanega dela v razredu. Oboje je obravnavo slovnice postavilo v drugi plan, v ospredje pa predvsem zmožnosti sporazumevanja.

Na podlagi rezultatov preizkusov znanja, ki jih prilagam, bi rada predstavila pot oz. načine dela z dijaki prvega letnika, kjer sem se še posebej trudila z doslednim uvažanjem načel posodobljenega učnega načrta za gimnazijo. Tudi sama sem bila presenečena nad uspehom dijakov, ki so pri pisnem preverjanju (ocenjevanju) zmogli tako izčrpno opisati sebe in svojo družino.

Moja izhodišča in moja načela

Prepogosto se dogaja, da se dijaki na koncu šolanja, potem, ko so 'predelali določene učbenike in rešili neskončno število dodatnih vaj na delovnih listih' ne zmorejo sporazumevati v tujem jeziku, kot bi upravičeno pričakovali. To je zadosten razlog, da je treba način dela korenito spremeniti. Ta problem sem zaznala tudi pri sebi, zato sem želela spremeniti način poučevanja: izmišljala sem si vedno nove in drugačne vaje na delovnih listih, ves čas sem iskala drugačne pristope, za katere pa sem pozneje ugotovila, da jih nisem dodelala in tudi ne izpeljala do konca, zato rezultati niso bili v skladu s pričakovanji. Udeležila sem se številnih usposabljanj. Upala sem, da bom s pomočjo sodobnih pristopov doseгла napredek. V pouk sem vpeljala načela, ki sem jih pridobila na različnih seminarjih. Posebno dragocene so bile izkušnje z:

- delom v evropskih oddelkih, zlasti pri novih predmetih (npr. Slovenija v svetu) in
- uporabo *Evropskega jezikovnega listovnika za srednjo šolo* (EJL) v višjih letnikih, ki je usmerila mojo pozornost na to, kaj dijak zna povedati, napisati, kaj razume, ko bere ali posluša.

Z vključevanjem izhodišč obeh projektov sem postopno spreminjala pouk in s tem tudi načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Posodobila sem strukturo preizku-

sov znanja, opustila sem preverjanje delnih zmožnosti (npr. ozke jezikovne zmožnosti, usmerjene zgolj na uporabo posamezne jezikovne strukture) in se usmerila na celostno preverjanje zmožnosti (tvorjenje besedila). Spoznala sem, da vrednotenje znanja izhaja iz pouka: ocenujemo to, kar delamo pri pouku in tako kot delamo pri pouku.

Kaj bodo dijaki znali narediti (pričakovani dosežki) in vzvratno načrtovanje

Iz izkušenj v projektih sem spoznala, da je zelo pomembno, da si učitelj vedno znova postavlja jasne, smiselne in uresničljive cilje. Zastavila sem si zelo konkreten cilj: dijaki naj bi se znali predstaviti, pri tem naj bi tvorili preprosto besedilo, na ravni odstavka ali krajšega sestavka. To pomeni, da naj bi bili zmožni tvoriti jezikovno sprejemljive (razumljive) povedi z uporabo ustrezne besedišča, primerno (razumljivo) izgovarjati in upoštevati stavčno intonacijo. Domnevala sem, da bodo to verjetno dosegli, če bodo (pogosto) izpostavljeni tem vzorcem – če veliko tega slišijo ali če slišijo samo to, se bodo tega tudi naučili.

Zato sem dijake intenzivno vključila v dejavnosti govornega in pisnega sporočanja in sporazumevanja. Nenehno sem jih izpostavljala tujemu jeziku v življenjskih govornih položajih. Omejila sem urjenje posameznih slovničnih struktur. Izhajala sem iz svojih izkušenj z EJL.

Vprašala sem se, kako dijak v procesih samovrednotenja odgovarja na vprašanje *Kaj znaš, kaj zmoreš povedati v tujem jeziku?* Dijak pove, da se zna predstaviti, opisati svojo družino, zna sogovornika o tem vprašati itd. Ne odgovori, da zna pravilno uporabljati člene, samostalniške in pridevniške končnice, sedanjik glagola. Torej je zanj bistveno, da se zna sporazumevati, ne pa da pozna in pravilno uporablja določeno slovnično strukturo. Zaradi tega sem sklenila, da bom slovnici namenila manj časa, več se bom posvečala sporočanju in sporazumevanju v tujem jeziku.

Ugotovila sem tudi, da je pri tem zelo pomembno, da izhajam iz dijakovega predznanja, ki je velikokrat zelo skromno, a vendar raznoliko. Zato vedno pri uvajanju nove teme in besedišča dijake vprašam, kaj o tem že vedo, ali če znajo o tem kaj povedati. S tem lažje nadaljujem in nadgrajujem njihovo znanje, saj vzbudim njihovo zanimanje. Dijke moramo torej od vsega začetka dejavno vključiti v učni proces. Zgolj z ugibanjem, kaj učenci že vedo, ne dosežemo želenega učinka, saj ne gradimo na temeljih dijakovega znanja. Zato se nam pozneje lahko »vsa hiša sesuje«.

Dijke morajo biti ves čas dejavni

Gоворити, писати, се поговарјати морajo oni, ne učitelj. Opažam, da se dijaki pri pouku dolgočasijo, ker morajo pretežno poslušati učitelja, v resnici pa si želijo »akcije«, biti dejavni. In ker jim te možnosti ne damo, postanejo dejavni na svoj način, ki ga učitelji običajno označujemo kot neprimerenega, nezaželenega. Na koncu pouka so dijaki naveličani, učitelji utrujeni, vsi pa nezadovoljni. Zato moramo vsako uro načrtovati tako, da aktiviramo dijake. Najbolje v dvojicah ali v skupini.

Da je ponavljanje mati modrosti, je star, a ne zastarel rek, samo razumem ga v novih okolišinah. Če so nekoč učenci ponavljali slovnične strukture in besedišče, je po mojih izkušnjah zdaj bolj smiselno pogosto urjenje/utrjevanje zmožnosti (predvsem govornih, pa tudi pisnih).

Namesto da se pri urjenju zmožnosti in spretnosti učitelj pogovarja s posameznim dijakom (frontalno), je učinkoviteje, če se dijaki med seboj pogovarjajo v dvojicah (ali skupinah). Res pa je, da prej potrebujejo natančna navodila. In menim, da ni nikakršne zadrege, če so ta navodila v slovenščini, saj se tako izognemo nepotrebnim nesporazumom, predvsem pa racionaliziramo čas in se ognemo stiskam dijakov, ki ne bi razumeli navodil, bi pa znali rešiti problem/nalogu. Navodila v italijanščini uvajamo postopno. V četrtem letniku pa naj bi razumeli in znali posredovati navodila v italijanščini tudi sami.

Učenci so na začetku praviloma motivirani za učenje jezika. Vsi pričakujejo, da se bodo naučili jezika zato, da ga bodo uporabljali. Če pa morajo pretežno poslušati razlage in v besedilo vstavljati slovnične strukture, jih tudi to veselje in pričakovanja minejo. Tako kot je pri glasbi učenje not le eno izmed sredstev za izvajanje/udejanjanje glasbe, tako kot je pri prehranjevanju npr. žlica le eno izmed orodij, da se nahranimo in/ali uživamo v jedi, tako je tudi učenje slovnice le eno izmed orodij, da se lahko sporazumevamo v (tujem) jeziku, ne pa cilj, kot se pogosto dogaja v šoli. Učenci želijo govoriti (resda velikokrat vsepovprek) in učitelji jim moramo pri pouku to omogočiti. Naša naloga je le, da to dejavnost ustrezno organiziramo. Zato sta primerna delo v dvojicah in igra vlog, ki ju uporabljam skoraj vsako uro, pa četudi je izpostavljenih le nekaj dijakov, v prihodnjih urah bodo prišli na vrsto drugi. Pomembno je, da govorijo v tujem jeziku.

Učitelj naj osmišlja dijakovo znanje

Dijaki morajo razumeti in sprejeti, videti smisel, zakaj naj se nekaj naučijo. Zato jim učitelj vsakokrat v uvodu predstavi možnosti uporabe njihovega (novega) znanja. S tem bodo veliko bolje motivirani in raje bodo sodelovali pri pouku. Brez dejavnega sodelovanja ni trajnega znanja.

Učitelj naj upošteva načelo avtentičnosti

Pouk naj čim bolj posnema življenjsko situacijo. K uspešnejšemu pouku zato velik delež prispeva prisotnost tujega učitelja (trojenega govorca), saj so dijaki postavljeni v precej avtentični položaj, ko se morajo z njim sporazumevati v tujem jeziku, kot bi bili zunaj šolskega prostora. Tuji učitelj je velika pridobitev za šolo, saj nase prevzame tudi razvijanje medkulturne kompetence, ne le da dijakom bolj avtentično prikaže in pojasni razlike ali podobnosti med prvo in drugo kulturo (npr. kako se pozdravljamo, kdaj in kako jemo ...), ampak je lahko odličen dejavnik razbijanja stereotipov. Npr. dijaki ne morejo več izjavljati posplošenih mnenj o Italijanah, če pred njimi stoji nekdo, ki je Italijan in ne ustreza njihovim pred sodkom. In ker običajno tuji učitelj ni v položaju ocenjevalca znanja, dijaki nimajo toliko zavor in zadreg, da bi urili govorne zmožnosti v tujem jeziku.

Učitelj naj smiselno uporablja učbenik

Dosledno sem se držala tematskih sklopov iz učnega načrta, saj sem bila že po prejšnjih izkušnjah iz evropskega oddelka prepričana, da vsak dijak izhaja sprva iz sebe in svoj spoznavni svet širi preko svojih najbližjih: iz družine, doma, domačega kraja, prijateljev, sošolcev, šole navzven, iz ožjega na širše. Za uvajanje predpisanih učnih sklopov nisem našla ustreznega učbenika, zato smo se njegovi uporabi posvetili le občasno: z dijaki smo se prej dogovorili, kdaj bodo prinesli učbenik (na

14–21 dni) in takrat so predvsem utrjevali usvojeno znanje. Razporedili so se v skupine, v katerih so skupaj reševali naloge, ki sem jih zapisala na tablo (stran v učbeniku, številka vaje). Dijaki so to zelo zavzeto počeli, spodbujala sem jih, da so si med seboj pomagali. Dijaki, ki so obvladali določeno temo, so jo morali razložiti drugim, da so vsi v skupini znali rešiti naloge. Skupine so lahko izbirale vrstni red naloge in tempo dela. Na koncu ni bilo skupnega pregledovanja (ki je mnogokrat nestimulativno za marsikaterega dijaka), saj sva s tujim učiteljem ves čas krožila med skupinami in jim pomagala, pojasnjevala ali popravljala napake.

Zelo zanimivo mi je bilo, da tokrat prvič nisem posvetila posebne pozornosti pravilom pisanja in izgovarjave in vendar dijaki pri tem niso imeli nič večjih težav kot njihovi predhodniki.

Prepričana sem, da so priloženi preizkusi preverjanja in ocenjevanja znanja dober dokaz o smiselnosti uvajanja posodobljenih pristopov k pouku tujega jezika.

2.2.6.2 Sestavine učne enote

Tema: Jaz, moj dom in moja družina

Ciljna skupina: dijaki prvega letnika (popolni začetniki)

Položaj jezika: (drugi) tuji jezik

Pričakovana raven znanja: A1

Učna sredstva: tabla, kreda (brez učnih listov in fotokopij in brez učbenikov)

Učni cilji

- *Urjenje zmožnosti sporočanja in sporazumevanja v okviru obravnavane teme, in sicer z/s:*
 - utrjevanjem besedišča in besednih zvez na temo dom in družina;
 - tvorbo povesti z osnovnimi jezikovnimi strukturami (glagol v ednini sedanjika in ednina samostalnika in pridevnika, urjenje sporočanja (pravopis));
 - urjenjem pravopisnih posebnosti.
- *Razvijanje samostojnega učenja.*

Pričakovani učni dosežki

Dijaki utrjujejo zmožnost govornega sporazumevanja, razumejo vprašanja in se nanje ustrezno odzivajo, tvorijo povesti (v ednini), pripovedujejo o svojem domu in družini, poizvedujejo po teh podatkih.

2.2.2.3 Potek učne enote

Uvod (uvodna motivacija, napeljevanje na obravnavo nove snovi, izhajanje iz znanega):

Tuji učitelj naveže dialog s posameznimi dijaki, tako da jih sprašuje po njihovih osebnih podatkih, po opisu njihovih družinskih članov in sošolcev. Dijaki opisujejo tako sebe kot družinske člane ali prijatelje (kakšni so, kaj radi počnejo). Vprašanja so takšna, da morajo dijaki tvoriti povedi oz. odgovarjati s tvorjenjem povedi ali več povedi.

Obravnavo nove snovi:

Temo *Dom, stanovanje* uvede slovenski učitelj italijanščine z rekom *Casa dolce casa*, ki ga dijaki primerjajo tako z angleškim kot s slovenskim. Učitelj spodbudi dijake, da predlagajo in navedejo teme in besedišče, s katerimi bodo razširili svoje predznanje o temi, tako da bodo znali predstaviti svoj dom (začrtajo si pot do cilja). Pri neke vrste viharjenju, učitelj usklaja in usmerja predloge dijakov, jih zapisuje na tablo/prosojnico v slovenščini in italijanščini, tuji učitelj pa poskrbi za izgovarjavo v italijanščini. Ko se konča nabor predlogov, morajo dijaki na podlagi novih izrazov tvoriti povedi. Z vprašanji jih spodbuja tuji učitelj, ki skrbi za ustrezno izgovarjavo, slovenski učitelj pa izbrane povedi dijakov zapiše na tablo/prosojnico, tako si lahko vsi dijaki (zahtevnejše) povedi prepišejo v zvezek, kar jim bo osnovaza samostojno predstavitev njihove družine oz. doma. Pomembno je, da dijaki zares dobijo občutek smiselnosti in uporabnosti novega besedišča, saj ga tako lažje usvojijo. Pomembno je tudi, da čim prej in čim intenzivneje novo besedišče in nove besedne zveze vključijo v povedi in sestavek.

Urjenje in utrjevanje:

Po prejšnjem vzorcu dialoga s tujim učiteljem morajo dijaki v dvojicah spoznavati drug drugega oz. si postavljati vprašanja in odgovore na doslej znane teme (družina, prijatelji, dom). Tako so dijaki z novim besediščem nadgradili prejšnjo temo in predvsem utrdili svoje komunikacijske spretnosti (voditi pogovor, znati vprašati, razumeti in odgovoriti na vprašanja). Doma so **pisno utrdili** snov tako, da so v nekaj povedih povzeli to, kar so pri pouku povedali o sebi, ter še kaj dodali.

V takšni uri so bili dijaki ves čas dejavnji, ponovili in urili so tako slovnične strukture (saj so morali razumljivo tvoriti povedi) kot vse druge zmožnosti komuniciranja (vedeti, kaj vprašati, se navezovati na prej povedano oz. na prejšnji odgovor sošolca) in sodelovanja s sošolci (nepriazno vprašanje ne bi moglo razvijati dialogov), kar je na začetku prvega letnika še vabljivo, saj jih zanima izvedeti kaj več o sošolcih in njihovih najbližjih. Poleg tega pa so suvereno sodelovali pri načrtovanju doseganja ciljev, saj učitelj lahko izhaja iz njihovih potreb (osredinjeno na dijaka).

Priporočene teme v učnem načrtu oz. letni delovni pripravi se smiselno nadgrajujojo, zaradi česar dijaki lahko postopoma usvajajo in utrjujejo svoje znanje.

Uporaba znanja:

Dijaki ob medkulturni izmenjavi napišejo voden sestavek na temo: *Predstavim se vrstniku iz Italije*.

V besedilu dijak:

- se predstavi (ime, priimek, kraj bivanja, naziv šole),
- predstavi svojo družino (poimenuje člane in navede nekaj njihovih lastnosti),
- opiše način prehranjevanja v družini (vključi italijansko jed, da se italijanski vrstnik na obisku pri dijakovi družini počuti kot doma).

2.2.6.4 Refleksija

Refleksija učitelja

Dijaki so bili vseskozi zelo dejavni in izjemno motivirani za učenje. Jezik so usvajali naravno s ponavljanjem posameznih povedi in delov besedila v znanem kontekstu in predvidljivih okoliščinah (učenje z razumevanjem). Presenečena sem bila nad uspehom mojih dijakov: po treh mesecih učenja italijanščine so bili vsi zmožni napisati kratko besedilo, v katerem so se predstavili. Dijakovi izdelki so vsebovali malo jezikovnih napak, čeprav slovničnih struktur nismo posebej utrjevali.

Refleksija dijakov

Tudi sami dijaki so bili presenečeni, da so se v tako kratkem času naučili toliko jezika. Vsi so bili zmožni napisati preprosto besedilo o sebi. Menijo, da je to prava pot k učenju tujega jezika. Dijaki želijo uporabljati jezik v osmišljenih dejavnostih.

Viri in literatura

- 1 Puklavec N. (et al.) (2006). *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce, od 15 do 19 let.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- 2 Pavlič Škerjanc, K. (2004-2008). *Delovno gradivo v okviru projekta Evropski oddelki.*

Priloge



Pisni izdelki dijakov

Primer 1



Piacere.=)

Ciao, mi chiamo Eva e ho 14 anni. Sono slovena.
~~Mengš~~. Vivo en periferia di Mengš, una piccola città al nord
di Ljubljana. Sono bassa e ho occhi verdi e capelli
marroni e lunghi. Sono ~~per~~ chiaccherona e molto allegra.
Mi piace ballare.

Ho una sorella. ~~Ana~~ Si chiama Ana e ha 12 anni.
Ha ~~caldi~~ capelli marroni e ~~abbastanza~~ corti. Mia
mamma si chiama Martina. Ha occhi verdi e
capelli biondi e corti. Lavora in ufficio e ha 43 anni.
Lei è molto buona. Si piace far fare le passeggiate.

Mi papà si chiama Jože. Ha capelli corti e occhi
verdi. È ragioniere. Si piace giocare gli football.

A casa nostra si mangia molto. =)

~~Colazione~~: nutella e ~~paine~~, marmellata, latte con cereale ...

~~Pranzo~~: brodo di manzo, carne, patate, pesce ...

Cena: non si mangia molto (frutta, ~~paine~~, latte con
cereale ...)

Vivo in una villetta.

Il mio compleanno è il sette febbraio. E il tuo? =)

Primer 2

Mi chiamo Vanja e ho 14 anni. Ho occhi verdi e capelli castani. Sono studentessa del liceo Rudolf Maister di Kamnik. Mi piace giocare a pallacanestro, dormire, uscire con gli amici... Ho due fratelli. Uno si chiama Tilen e l'altro si chiama Urban. Abito nel centro di Brein, una piccola città a 10 km da Lubiana in una villetta asticiera con giardino. Abito con ~~la~~ mia famiglia*. Mio papà si chiama Aleš ed è molto buono. Lui è falegname e lavora in proprio. Mia mamma si chiama Alenka ed è programmatrice. È sorridente e generosa. Mio ~~piccolo~~ fratello Tilen è studente del un liceo ed è stogliat^{ma molto buono} e Urban va in scuola elementare e ha 9 anni. Di sera guardiamo la TV. In casa nostra per colazione si mangia il pane con nutella o con miele o marmellata. Il fine settimana il colazione si mangia alle 10. Per pranzo si mangia carne e patate o pesche con riso e insalata. Il pranzo si mangia alle ~~14~~ 14 o alle 15. Per cena in casa nostra si mangia la frutta ~~o~~ o una minestra o crepes... Cena si mangia alle 7 o alle 8 di sera.

* La casa nostra ha 3 piani e 9 stanze. È abbastanza grande perché abito con mia mamma e mio ~~la~~ nonno.

2.2.7 Aktivne oblike in metode dela: organizacija in izvedba ekskurzije

Pia Lešnik Bučar, Šolski center Rudolfa Maistra, Gimnazija Kamnik

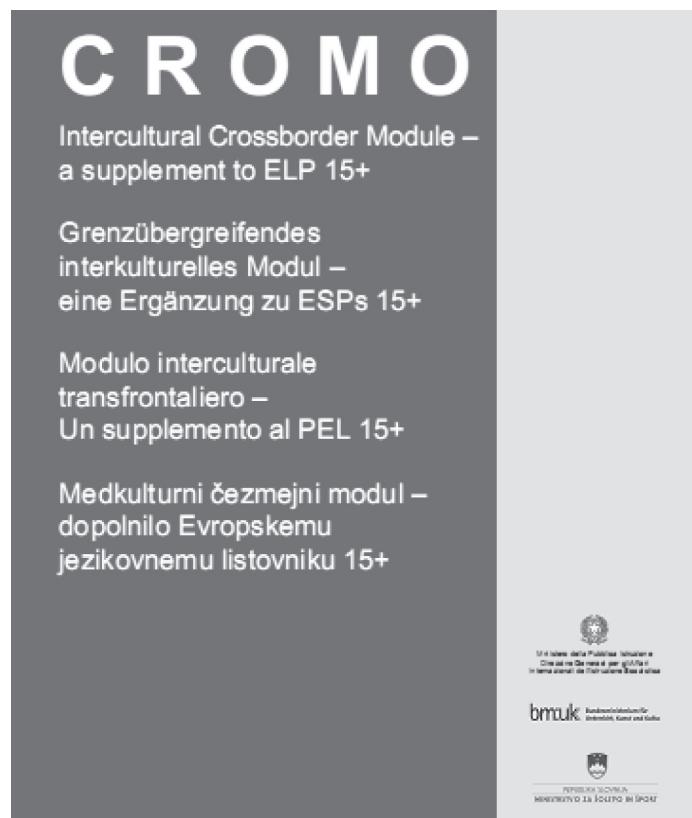
2.2.7.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov gradiva: Organizacija in izvedba ekskurzije

Tema: Kompetenčni pristop

Predviden čas: 4–6 ur + 1 dan ekskurzija

S kolegi smo pri načrtovanju ekskurzij ugotavljali, da so dijaki na ekskurzijah pre-malo aktivni ali celo nezainteresirani za oglede kulturnih znamenitosti. Sklenili smo, da moramo dijake vključiti v organizacijo šolskih ekskurzij, jim dati možnost, da izrazijo svoje želje in dajejo pobude pri njihovem načrtovanju in izvedbi.



Priložnost za drugačno organizacijo in izvedbo ekskurzije nam je omogočilo sodelovanje v projektu CROMO. Dobili smo nalogu, da z dijaki pripravimo ekskurzijo v obmejno območje Italije s Slovenijo. V okviru projekta CROMO naj bi dijaki spoznavali kulture treh mejnih držav (Slovenije, Avstrije in Italije) ter se učili medsebojnega sprejemanja in spoštovanja kultur in jezikov.

Kot projekt, ki so ga finančirale državne oblasti v Italiji, Avstriji in Sloveniji, je CROMO razvil dopolnilno orodje k Evropskemu jezikovnemu listovniku. Posebno pozornost posveča vrednotenju medkulturnih izkušenj ter metakognitivnim jezikovnim strategijam kot prvemu koraku v poslanstvu »premagovanja in preseganja meja«.

2.2.7.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina: prvi in drugi letnik gimnazije

Položaj jezika: tuji jezik

Pričakovana raven znanja: A1

Učni cilji

- *sporazumevalna zmožnost v italijanščini:* urjenje sporazumevalnih vzorcev v izvirnih govornih položajih;
- *medkulturna, družbena in državljanska kompetenca:* dijaki so pripravljeni razumeti pravila ravnanja v različnih družbah; pokažejo zanimanje za druge in spoštovanje do drugih, spoznajo stereotipe, jih ozavestijo; so pripravljeni in so zmožni za konstruktivno sporazumevanje v različnih družbenih položajih, kakovostno medosebno komunikacijo in obvladovanje nesoglasij, razvijanje samozaupanja in empatije (skupinsko delo v šoli in v avtentičnem okolju);
- *sporazumevanje v materinščini:* medsebojna dogovarjanja, predstavitev - javni nastop (pred dijaki drugih razredov), jezikovne primerjave (materinščina - tuji jezik);
- *aktivno in avtentično učenje:* spoznavajo nove (kulturne/družbene) pojave, procese, jezikovne izraze, spoznavajo svoj način učenja v avtentičnem okolju;
- *jezikovni cilji:* dijaki širijo besedišče (delo s slovarji in spletnimi slovarji), razvijajo jezikovno zmožnost (raven tvorjenja povedi).

Pričakovani učni rezultati

Dijak:

- načrtuje ekskurzijo: izbere elemente (medkulturnega) opazovanja;
- poišče vire informacij in jih obdela (ustni, pisni, elektronski), presoja ustreznost vira;
- razvršča informacije (loči pomembne od nepomembnih);
- izbere način dela;
- v skupini deli delo, sodeluje s sošolci v skupini in si izmenjuje znanje, izkušnje (sodelovalno učenje, socialna kompetenca/veščine); zna zagovarjati lastna stališča.

Didaktični pristop

- kompetenčni (kot navedeno zgoraj);
- aktivne oblike poučevanja in učenja (sodelovalno učenje, skupinsko delo, individualno);

- diskusija, debata, terensko delo, delo z viri;
- individualizirano učenje (dijak si sam zada cilj/rezultate in poišče pot do realizacije).

Učila in učni pripomočki: računalnik z dostopom do interneta, pisne publikacije (geografski vodniki in zemljevidi, zgodovinska besedila, turistični prospekti), prosojnica (zapisovanje zamisli pri »viharjenju«), poster z zapisi ciljev, slovarji.

2.2.7.3 Potek učne enote

Motivacija:

V dijakih skušam vzbuditi popotniški in raziskovalni duh, da bi spoznavali določeno italijansko mesto. Kot primer ali zanimivost jih spomnim npr. na Marcu Pola, ki je odkrival neznane kraje in po vrnitvi o njih poročal – tako kot naj bi tudi dijaki po načrtovani in izvedeni ekskurziji.

Vsebinsko načrtovanje (viharjenje) – usmerjanje dijakov s pomočjo (raziskovalnih) vprašanj:

Dijakom predlagam, da sami osmislijo, pripravijo ekskurzijo (v že določen kraj), jo izvedejo in predstavijo.

Z neprestanim usmerjanjem vprašanj (npr. *Kaj bi opazovali, kaj bi radi izvedeli, kaj vas zanima v tujem mestu?*) dijaki določijo cilje opazovanja (ki jih lahko povzamem v tri glavna področja: navade, trgovine/lokali, prostori druženja).

Predloge dijakov zapisujem na tablo (jaz sem uporabila prosojnico, da smo jo lahko uporabili za kontrolo v naslednjih urah).

Z dodatnimi vprašanji in spodbudami utemeljujejo in osmišljajo predloge (*Zakaj se vam zdi to pomembno? Kaj pa če ...? Se tudi drugi strinjate? Kaj še predlagate? Kaj pa potem - ko se vrnete v šolo? Itd.*).

Dijaki sami tudi predlagajo predstavitev svojih izkušenj drugim vrstnikom, ki še bodo šli na to ekskurzijo (ustna predstavitev, postavitev razstave in spominkov), kratek tečaj italijanščine za tiste, ki se tega jezika ne učijo.

Pri pogovoru dijaki ugotovijo, da jim mnoge dobljene informacije ne bodo zadostne, če jih ne bodo znali primerjati s tistimi iz svojega okolja (primerjava opazovanih elementov v dveh kulturnih okoljih). Dogovorijo se, da bodo skupine poizvedele tudi po tovrstnih informacijah.

Načrtovanje dela:

Na učiteljeva vprašanja: »*Kako doseči zastavljene cilje?*«, »*Kako si boste razdelili delo?*« itd. dijaki predlagajo delitev v skupine (po tematskih sklopih) in delitev dela znotraj skupine (spraševalec, zapisovalec, pomočnik – naloge, ki si jih lahko tudi izmenjujejo, da dijak ne opravlja ves čas ene in iste naloge).

Uvod:**1. ura: Ugotavljanje predznanja »Kaj že vem?«**

Dijake vprašam, kaj že vedo o kraju, o deželi, o prebivalcih. Dijaki navajajo svoje izkušnje in to, kar so izvedeli po pripovedovanju znancev, prijateljev, primerjajo med seboj. Nekatere navedbe dijakov zapišem na prosojnico (ob evalvaciji jih ponovno prikažem, da dijaki presodijo ustreznost svojih prvotnih navedb). Sprašujem dijake o utemeljenosti navedenih trditev - razvije se pogovor o stereotipih (Kaj so stereotipi? Naštejo nekaj stereotipov o Slovencih).

Ker dijaki ugotovijo, da zelo malo vedo o izbranem kraju, se dogovorijo, kako bodo poiskali informacije (viri informacij: spleť, prijatelji, starši, zemljevidi, turistični vodniki/priročniki, enciklopedije) in si izmenjali stereotipne predstave. Odločijo se, da se bodo o tem posvetovali z učitelji geografije, zgodovine, umetnostne zgodovine, slovenštine in drugih predmetov (psiholog, socialni delavec).

Zaključek 1. faze: Dogovorimo se, kaj lahko naredijo zunaj pouka, doma, da bi se bolje pripravili na naslednjo uro, saj za naslednjo šolsko uro napovem jezikovne teme.

2. ura: Ugotavljanje predznanja »Kaj že vem?«

Dijake pozovem, naj predvidijo situacije, v katerih bodo morali uporabljati komunikacijske zmožnosti in strategije (ustrezno vedenje/obnašanje) ter vključiti vse svoje razpoložljivo jezikovno znanje. Dijaki zopet navajajo primere, spodbujam jih z vprašanji, med seboj se dogovarjajo, njihove predloge zapišem na tablo.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti:

Dijaki utrjujejo in širijo besedišče, urijo zmožnost govornega sporočanja in sporazumevanja. Vsaka skupina (ki je odgovorna za določeno temo) na svoj list v slovenščini zapiše besede, besedne zveze in povedi, da dobijo nekakšen nabor izrazov, za katere predvidevajo, da jih bodo uporabljali v avtentični situaciji (na ekskurziji). Kolikor znajo, zapišejo tudi v italijanščini.

Skupine si izmenjajo zapiske in vsaka naslednja skupina dopolni besedišče (slovvar) prejšnje skupine. Na koncu predstavniki skupin skupaj z učiteljem komentirajo, učitelj dopolni, pojasni, odpravi napake.

Igra vlog: iz izbranih povedi dijaki v dvojicah oblikujejo dialog in ga predstavijo pred razredom.

Dijaki se dogovorijo, da bodo doma oblikovali jezikovni priročnik (slovar priročnih izrazov) in ga razdelili vsem sošolcem.

Načrtovanje avtentičnega učenja jezika:

Dijaki se dogovorijo, kako bodo na ekskurziji izboljšali svoje znanje italijanščine (zlasti razširili besedišče). Na primer: domnevajo, da bodo v pogovoru z domačini naleteli na nove izraze (ki bodo zabeleženi na snemalniku/mobilnem telefonu), da bodo prepoznali napise na/v trgovini/lokalu ali obcestni tabli in si jih zapisali. Po izvedeni ekskurziji nove izraze predstavijo v razredu.

3. ura: Priprava na ekskurzijo

Dijaki pregledajo gradiva, ki so jih doslej zbrali in pripravili.

Po skupinah predstavijo nove informacije, ki so jih pridobili iz različnih virov (zgodovina, geografija, umetnostna zgodovina).

Ponovijo jezikovno znanje in utrdijo nove izraze.

Dogоворijo se za dokončno delitev dela (tehnične podrobnosti, kdo kaj naredi, prinese ...)

Dogоворijo se za ustrezno vedenje in ravnanje.

Izvedba - terensko delo - skupinsko delo:

Tri skupine s po štirimi dijaki izvedejo načrtovano delo.

Medkulturne teme, predmet preučevanja:**1. Navade**

Kako se domačini vedejo (Kakšnim gestam ali izrazom naj se dijaki izognejo, da ne užalijo domačinov?):

- kako pozdravijo, kako se zahvalijo, kako se odzivajo na prošnjo za pomoč;
- do katere stopnje so pripravljeni ponuditi pomoč (npr. pripravljenost za posredovanje informacij);
- kako izražajo pripadnost določeni kulturi (kako so oblečeni, npr. nosijo naglavne rute, narodne noše itd. Pri tem dijake zanimajo predvsem italijanski vrstniki: kako se pozdravljajo, njihov izgled, ali kadijo, uživajo alkohol, posedajo v gostinskih lokalih (barih), kje se zadržujejo, družijo);
- kako skrbijo za svoje okolje (ali mečejo smeti po tleh, čistijo pasje iztrebke ...); zanima jih urejenost mesta (gneča, promet), je staro ali moderno;
- kako so urejeni napisи (Ali jih razumejo? Npr. WC, smerokazi, opozorila, obvestila, reklame);
- kako se ogovarjajo med seboj itd.

2. Trgovine

- primerjajo cene s cenami v domačih trgovinah (Kamniku, Domžalah, Ljubljani);
- primerjajo ponudbo (npr. oblek, nakita, zabavne elektronike, hrane, spominkov);
- ali imajo trgovine oz. gostinski lokali domača ali tuja imena;
- zapišejo nove/zanimive/nenavadne izraze z izložb;
- čas odprtja (v italijanščini).

3. Prostori druženja za mlade

Dijaki se združujejo v manjše skupine. Predhodno na zemljevidu mesta (na spletu) poiščejo lokacijo šole; ugotavljajo, kje se mladi zbirajo, se jim približajo, se predstavijo, jih ogovorijo in sprašujejo o njihovem šolanju (pomagajo si z angleščino). Nekdo iz skupine pa je zadolžen za opazovanje (in beleženje) njihove nejezikovne komunikacije.

Sklepna faza:

4. ura: Z dijaki se pogovorimo o izvedeni ekskurziji. Predstavijo rezultate/zapiske v razredu.

5. ura: Postavijo razstavo (v avli) in predstavijo/prenesejo izkušnje vrstnikom v izbranih razredih (predstavniki skupin).

6. ura: Evalvacija

»Kaj ste se naučili?« (navedejo jezikovne in medkulturne izkušnje); »Kaj bi ponovili/spremenili?« Sledi pogovor.

Dejavnosti/naloge za preverjanje:

Tonski zapisi intervjujev, opazovanj, zapiski s »terena«.

2.2.7.4 Refleksija

Ko so se na naši šoli začele izvajati medpredmetne ekskurzije v Slovensko Benečijo za prve letnike, se nam je zdelo, da je to ustrezna priložnost za vključitev dijakov v organizacijo ekskurzije. Namesto da bi prepustili vodenje ekskurzije zunanjemu strokovnjaku, smo se osredotočili na dijake v določenem razredu. Dijaki so nas s svojimi inovativnimi predlogi presenetili, še bolj pa s svojo dejavnostjo in angažiranostjo. Tovrstno načrtovanje ekskurzije je bilo res osredotočeno na učence, saj je učitelj le vodil, usmerjal njihove predloge, razmišljanja in delovanja. To pa predvsem s postavljanjem vprašanj. Različni dijaki so se naučili in razvijali različne spremnosti, veštine, znanja – glede na njihove osebne interese in sposobnosti.

Da so pridobili nekaj medkulturnih izkušenj in jih uzavestili, je bilo razvidno iz pogovora z njimi po končni ekskurziji.

Z jezikovnega vidika je bilo pomembno, da so vsi urili in utrjevali sporazumevalno zmožnost v italijanščini, pa čeprav eni bolj, drugi manj. Sicer je tako tudi pri običajnem pouku v razredu in v življenju.

Dijaki so razvijali medkulturno zmožnost, soočali so se s tujo kulturo, tujimi navadami in dogovori.

Zaradi objektivnih okoliščin smo ekskurzijo izvedli v prvem letniku junija 2006, seveda pa bi bilo z jezikovnega vidika še zanimiveje, če bi jo izvedli v višjih letni-

kih. V naslednjem letu je bil izdan *listovnik CROMO*, v katerem so bili zajeti mnogi elementi za opazovanje medkulturne stvarnosti. Z njegovo pomočjo smo v naslednjih letih lažje usmerjali pozornost dijakov na elemente medkulturnosti pri izvedbi ekskurzij v tujino. Pri zaključni evalvaciji s pomočjo listovnika CROMO so dijaki samostojno oblikovali nekakšen priročnik za mlajše dijake, v katerem so predstavili svoje izkušnje in zapisali navodila za uspešne medkulturne izmenjave (izdali so ga pod imenom *Vademecum*).

Prav zato, ker smo po izdaji »medkulturnega listovnika« ugotovili, da znajo dijaki sami kakovostno osmislit in pripraviti ekskurzijo, smo prepričani, da je treba čim več dela v razredu usmeriti na dijaka, izhajati iz njega (njegovih predlogov, potreb), saj je dokument CROMO dokaz, kako ob vodenju dijakovega razmišljanja - tako da učitelj postavlja ustrezna vprašanja - lahko dobimo »prave odgovore«.

Tovrstni pristop (*Inquiry Based Learning*, o katerem je na tujih spletnih straneh objavljenega precej gradiva in izkušenj), pri katerem z učiteljevim moderiranjem dijaki sami postavijo cilje in načrtujejo pot do njih, pri pouku pogosto uporabljam, zlasti ko gre za projektno delo. Pri tem mi dragoceno izkušnjo predstavlja tudi delo z Evropskim jezikovnim listovnikom, saj dijaka navaja na samostojno in odgovorno delo.

Viri

- 1 CROMO: *Medkulturni čezmejni modul – dopolnilo Evropskemu jezikovnemu listovniku 15+. Avstrija/Italija/Slovenija*, 2007.

2.2.8 Timsko poučevanje: Italijanščina in tekstilna tehnologija

Tatjana Kodelja, Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina

2.2.8.1 Osnovni podatki o učni enoti

Naslov gradiva: Zgled timskega poučevanja (italijanščina in tekstilna tehnologija)

Tema: Osnovne tekstilne surovine

Enota: Oblačila

Predviden čas: 2 šolski ur

Sem učiteljica italijanščine v gimnazijskem programu Srednje šole Veno Pilon v Ajdovščini. Pri pouku pogosto uvajam medpredmetno povezovanje, ki ga načrtujem v okviru učnih sklopov. Gre za didaktični pristop, kjer učitelj poskuša določeno učno vsebino/temo podati in obravnavati čim bolj celostno tako, da poskuša isti problem osvetliti z različnih vidikov. Načrtovanje medpredmetne povezave lahko veliko prispeva k doseganju kakovostnega izobraževanja. V današnji pedagoški praksi je namreč pouk močno predmetno strukturiran, zato so učne vsebine, ki sicer tvorijo sklenjeno celoto, razdrobljene in nepovezane. Ta razdrobljenost se kaže predvsem v ločevanju vsebin na posamezne učne predmete. Medpredmetno povezovanje predstavlja način, kako razdrobljene dele celotne učne vsebine znova povezati v razumljivejšo, uporabnejšo in bolj življensko celoto.

Menim, da s tem pristopom pri dijakih spodbujam dejavnost in samostojnost, njihovo znanje je kakovostnejše in trajnejše. Obenem pa razvijam sposobnost sodelovanja v skupini in krepim dijakovo odgovornost.

Med različnimi medpredmetnimi povezavami, ki sem jih izvedla v zadnjih letih, sem izbrala zgled povezovanja italijanščine s tekstilno tehnologijo. Povezovanje se mi je zdelo smiselno, ko smo v drugem letniku obravnavali sklop *Oblačila*.

Učno enoto sem izvedla v razredu, ki je izredno miren, včasih celo pasiven. Pričakovana raven znanja je A2, vendar je vsi ne dosegajo. Cilji, ki sem jih zastavila, so prilagojeni pričakovani ravni: dijaki naj bi opisali svoja oblačila in lastnosti tkanin, iz katerih so ta oblačila izdelana. Povezala sem se z učiteljico tehnologije, skupaj sva načrtovali učni sklop in si razdelili vloge.

Učni sklop je začela učiteljica tehnologije, ki je dijakom s projekcijo, pokazala moderne stvaritve, ki so jih na modni brvi predstavile znane osebe v različnih oblačilih. Učiteljica je nato opisala sestavo različnih tkanin, razdelila materiale na naravne in sintetične, pridobljene s kemičnimi postopki. Dijaki so pozorno poslušali razlagu učne snovi, ki najbrž ni neposredno vezana na noben predmet iz predmetnika drugega letnika, kljub temu pa jih je tema zelo pritegnila. Dijaki so bili ves čas dejavn: iskali so primere iz življenja, poskušali prepoznati materiale in razložili, kaj vse bi lahko izdelali iz določenega materiala.

Prisostvovala sem učni uri in se občasno vključila v učni proces. Na tablo sem zapisovala omenjene materiale v italijanščini in spodbujala dijake, da so na moja

vprašanja v zvezi s temo odgovarjali v italijanščini. V spletnem katalogu so poiskali izdelke in poročali, iz katerih materialov so izdelki (na primer: *Con quali materiali la ditta »Ali« confeziona gli indumenti e la biancheria? Indicate tre tipi di indumenti.*) in podobno. Ob koncu so dobili vzorce blaga in jih nalepili na delovne liste k ustreznemu izrazu v slovarju. Za konec so se dijaki vživiljali v vloge prodajalca in kupca in v druge vloge (na primer: *Siete in Italia per vacanza e disfacendo la valigia scoprите che avete dimenticato la camicia da notte* itd.).

Uspelo mi je vključiti tudi dijake z manj predznanja ali manj dejavne dijake. Bilo je več samostojnega dela in sodelovalnega dela med poukom. Dijaki so ta način dela sprejeli pozitivno. Po njihovem mnenju je bil pouk drugačen in zanimivejši.

V preizkuusu znanja, ki sem ga izvedla dva tedna po obravnavani temi, so nalogi, vezano na oblačila, pozitivno rešili vsi dijaki.

Ovire, ki nastajajo pri takem delu, so težave pri prilagajanju urnika. Problem je tudi čas, ki ga moramo porabiti za medsebojna dogovarjanja in usklajevanja.

V našem šolskem aktivu smo večkrat izvedli uspešne povezave. Zanimiv primer je bila sočasna obravnavava himne in opisa zastave pri vseh tujih jezikih, ki jih ponuja naša šola. Štirje učitelji tujejezikovnega pouka so to temo predstavili svojemu razredu v različnih jezikih. Po obravnavavi so izbrani dijaki usvojeno vsebino predstavljeni drugim oddelkom. Na primer, dijak iz mojega oddelka je v paralelnem oddelku, pri angleščini, predstavil italijansko himno in zastavo.

Mislim, da so medpredmetne povezave koristne, vendar le če je tema življenjska, uporabna in za dijake zanimiva. Izvajamo jo, kadar smo prepričani, da bodo dijaki z obravnavavo pri drugih predmetih poglobili določeno temo in lažje uresničili določen cilj. Skratka, v teh povezavah moramo videti določeno prednost, smisel. Pri tem moramo vložiti precej napora in dodatnega dela v iskanje idej, gradiva in usklajevanje z drugimi učitelji. Ne moremo pa se z drugimi predmeti povezovati le zato, ker se od nas pričakuje, da te povezave izpeljemo.

2.2.8.2 Sestavine učne enote

Ciljna skupina:

2. letnik gimnazije

Položaj jezika:

Italijanščina kot tudi jezik

Pričakovana raven

znanja:

A2

Učni cilji

Dijak:

- pozna sestavo tkanin (naravne, sintetične) in osnovne postopke pridelave (tekstilna tehnologija);
- prepozna vrste tkanin in njihov izvor pri predstavljenih vzorcih (tekstilna tehnologija);

- poimenuje različne tkanine in razbere nekatere lastnosti tkanin (barva, oblika, vrsta tkanine) (italijanščina).

Pričakovani učni rezultati

Dijaki znajo poimenovati dele oblačil, vrste oblačil in modnih dodatkov. Povedo, za katere priložnosti se določeno oblačilo (modni dodatek) uporabi, opišejo sestavo izbranega materiala. Predstavitev izvedejo s pomočjo uporabe IKT (predstavitev v PowerPointu).

Izbira izhodišnega besedila

Besedilo z veljavnega učbenika *Li vuole provare? Vestiti e biancheria* in predstavitev različnih modnih artiklov v PowerPointu.

Didaktični pristop

- medpredmetno povezovanje;
- timsko učenje in poučevanje.

Učila in učni pripomočki: računalnik, videoprojektor, naključno izbran izdelek iz učilnice, vzorci vlaken in tkanin, delovni list s sistematično razdelitvijo naravnih in umetnih vlaken, vzorčki blaga

Viri

- 1 *Ali abbigliamento naturale, Catalogo. Dostopno na spletni strani: <http://www.aliorganicwear.it/catalogo.asp>* (10. 10. 2009).
- 2 *Moda e stile in passerella. Dostopno na spletni strani: <http://www.youtube.com/watch?v=epCEGQxlMrc>* (10. 10. 2009).

2.2.8.3 Potek učne enote

Uvodna motivacija

Z dijaki sem vodila pogovor o tekstilnih materialih, ki so v učilnici (oblačila, nahrbtniki, dežniki ...).

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Sprejemanje besedila

Gostujoči učitelj (učiteljica tekstilne tehnologije) v slovenščini predstavi glavne tekstilne surovine – PowerPoint predstavitev vlaken in tipičnih tkanin iz teh vlaken. S pomočjo vzorcev razloži lastnosti in uporabo materiala in osnovne postopke pridelave.

Učitelj italijanščine ključne besede ob razlagi prevede v italijanščino in jih napiše na tablo.

Dijaki najprej poskušajo prepoznati in opisati tekstilni material, nato dopolnjujejo delovni list. Oblikujejo dvojezični slovar pojmov iz tekstilne tehnologije. Sodelujejo v pogovoru v zvezi s predstavljivijo v slovenščini.

Odziv na sprejeto besedilo

Dijaki odprejo spletni katalog <http://www.aliorganicwear.it/catalogo.asp>. Vključujejo se v pogovor (*Con quali materiali la ditta Ali confeziona gli indumenti e la biancheria? Indicate tre tipi di indumenti.* Itd.). V italijanščini opišejo lastnosti tkanin in navedejo, kaj bi iz njih izdelali. Vživlja se v vlogo kupca in prodajalca (*Siete in Italia per vacanza e disfaccendo la valigia scoprite che avete dimenticato la camicia da notte.*). V dvojicah dialog tudi zapišejo.

Uporaba znanja in pridobljenih zmožnosti

Dijak opiše svoja oblačila in pove, iz katerih materialov so ter opiše lastnosti teh tkanin. Vzorčke vlaken, ki jim jih razdeli učitelj, ustrezno nalepijo na delovne liste.

2.2.8.4 Refleksija

Refleksija učitelja

Iz pasivnih dijakov so se »prelevili« v dejavne dijake. Razumeli so učno snov in usvojili besedišče, kar so dokazali tudi pri preizkusu znanja.

Refleksija dijakov

Pozitivno so ovrednotili pristop. Tema jim je bila zanimiva. Niso imeli težav pri pomnenju besed in besednih zvez, čeprav jih je bilo veliko. Menili so tudi, da je njihovo znanje, pridobljeno na ta način, trajnejše in da izrazov ne bodo pozabili takoj, ko bodo končali z enoto *Oblačila*.

Priloge



Priloga 1: Pojmovni slovar vlaken, tkanin in izdelkov

Priloga 1

Pojmovni slovar vlaken, tkanin in izdelkov

V to razpredelnico so dijaki vstavljeni vzorce blaga in vlaken.

	NARAVNO/naturale	UMETNO/sintetica
VLAKNO/fibra tessile		
TKANINA/stoffa/tessuto/materiale		
IZDELEK/articolo/prodotto		
VZOREC TKANINE/campione di tessuto		
PRILOŽNOSTI ZA UPORABO/occasioni		



2.2.9 Učna dejavnost s problemskim pristopom

Sonja Šuligoj, Srednja ekonomsko-poslovna šola Koper

2.2.9.1 Osnovni podatki o učni dejavnosti

Naslov gradiva: Zgled učne dejavnosti, ki celostno razvija znanje in zmožnosti

Tema: Opis profila osebe na podlagi računa

Enota: Opis osebe

Predviden čas: 1 šolska ura

Že dvajset let sem učiteljica italijanščine, ki jo na ravni tujega in drugega jezika poučujem na Srednji ekonomsko-poslovni šoli v Kopru. V projektu Posodabljanje gimnazialnega programa sem najprej sodelovala kot mentorska učiteljica, letos pa sem članica *Predmetne razvojne skupine* na Zavodu RS za šolstvo, ki skrbi predvsem za uvajanje sodobnih pristopov k učenju in poučevanju. Učiteljem skuša približati didaktični model, ki je usmerjen k razvijanju kompetenc, inovativnosti in ustvarjalnosti, trajnostnemu učenju in obvladovanju življenjskih situacij.

Da bi svojim dijakom čim bolj pomagala razviti sporazumevalno zmožnost v italijanščini, ki je v življenju nujno povezana tudi z drugimi zmožnostmi, skušam v pouku vključevati sodobne načine poučevanja, predvsem pa se trudim izhajati iz življenjskih situacij, iz mladostnikovega vsakdana.

Ugotavljam, da so dijaki veliko bolj motivirani in ustvarjalni in da se jim učenje zdi smiselno, če vedo, da bodo naučeno znanje lahko uporabili v praksi. Vse dijake, na primer, zanima, kako se sporazumeti in obnašati v italijanski trgovini ali gostinskem lokalnu, na blagajni železniške postaje ali kina ipd. Pritegne jih tudi »prepovedan sad«, torej tisto, kar običajno ni predmet učnega načrta in učbeniških gradiv (kletvice, sleng ...). Pri pouku tudi zelo radi uporabljajo sodobno tehnologijo. Celo, ko utrjujemo določeno slovnično strukturo ali besedišče, je odziv dijakov nepriemerljivo boljši, če to počnemo s pomočjo računalnika in spletnih vaj. Veliko raje »klikajo« po tipkovnici, kot pa da bi rešitve vpisovali v delovni list.

Opis osebe ni tema, ki bi dijake zelo zanimala. Poleg tega se v vsakodnevnih življenjskih situacijah mladostnika ne pojavlja prav pogosto (če le ni bil oropan in mora na policijski postaji podati opis storilca, pa še tu lahko navede zgolj zunanje značilnosti). Sploh pa v življenju nimamo velikokrat priložnosti opisati osebe na način, ki smo ga usvojili v šoli. Mladostniki v medosebnih odnosih pogosto uporabljajo nam nerazumljiv način sporazumevanja, posredujejo podatke in opisujejo v šifrah in z gestami. Hkrati pa je opis osebe zelo »šolska« tema: z njo se dijaki srečujejo na vseh stopnjah učenja in pri vseh jezikih. Sklenila sem, da bom to ne ravno privlačno temo obravnavala drugače in pripravila neko neobičajno, zanimivo dejavnost, ki bi dijake bolj pritegnila. Tudi dijakom s slabšim predznanjem bi s tem ponudila možnost dejavnega sodelovanja.

2.2.9.2 Potek učne dejavnosti

Učno uro sem izvedla v drugem letniku pri nadaljevalcih (italijanščina kot drugi jezik), ko je opis osebe eden izmed predpisanih učnih sklopov. Pričakovana raven znanja je B1, vendar približno tretjina dijakov dosega višjo raven (B2 ali B2+), obenem pa približno tretjina ne dosega pričakovane ravni.

Cilj učne ure je predstavitev osebe s pomočjo podatkov, ki jih dijaki pridobijo s problemskim pristopom. Dijak v nalogu vključuje poznavanje nakupovalnih strategij in cenovnih razredov prodajnih izdelkov (vzgoja za potrošnika), natančno opazuje z namenom razbrati relevantne podatke (kraj in čas nakupa, količina ali teža izdelkov, cena, način plačila, popusti in ugodnosti ...). Na podlagi zbranih podatkov sklepa o značajskih lastnostih kupca.

Dejavnost sem izvedla v manjših skupinah, v katerih so sodelovali dijaki z različnim predznanjem. Skupine so oblikovale miselni vzorec, koncept ali predlogo, na podlagi katerih so izvedle in ovrednotile govorni nastop.

2.2.9.3 Refleksija

Refleksija učitelja

Menim, da je tovrstnih dejavnosti pri pouku premalo. Veliko je priložnosti, da učitelj z malo domišljije črpa ideje za pouk iz vsakdanjega življenja. S tem osmisli dejavnost in dijake motivira za sodelovanje.

Refleksija dijakov

Moji dijaki radi raziskujejo, zato je bila naloga, v kateri naj bi na podlagi računa ugotovili značajske lastnosti kupca in sestavili njegov profil, zelo posrečena. Še posebej jih je k delu spodbudil podatek, da osebe, katerim so bili izstavljeni računi, poznajo in da bodo šele po opravljeni nalogi izvedeli, kdo so.

Priloge



Primeri dijakovih izdelkov

Primer 1



Mercator, d.d.
Dunajska 107
1000 Ljubljana
ID št.: SI45884595

PE 5379 - Hipermarket Koper
Dolinska c. 1a
KOPER
05/66-36-800

Datum/čas : 19.01.2010 19:40
Številka fakture : OA003349
Vrsta dokumenta : Račun

Naziv artikla	Cena	Kol.	Vrednost
KRILO Z. PORTOSOL 6551 ✓		8.99	
MAJA Z. SP. MERC. TEJA S. XL CR. ✓	5.69	1	4.55
-20%			2.49
KAKAO NESQUICK 500G ✓			
ČEBULA MERC. 5641B 1KG ✓	0.55	1	0.00
FIZOL ČEŠNEVEČ MERC. 1kg ✓			2.19
KIS JAB.MERC. 1L ✓			0.84
TUNE RIO M.O.D. BOGX4			3.99
SALAMIN KRASKI VP 250G			3.59
EXCELL 10 5,23 KAVA			0.81
COPATI SOB. M. GARDINI 539-46 ✓		12.99	
BALZAM ROSAL LIP B. MILK&HONEY			1.70
ZELATINA DR. DETKER 10G			0.64
CIMET SKORJA MÆSTRO 10G VRE.			0.89
KLINČKI CELI MÆSTRO 10G VRE.			0.46

Vmesna vsota (EUR) : 52.13

ZNESEK PO DAVENIH SKUPINAH
Davna stop. Za plačilo Vračun.DDV

8.50 %	14.45	1.13
20.00 %	37.68	6.28

Skupaj DDV : 52.13 7.41

ZA PLAČILO (EUR) : 52.13
(SIT: 239,640): 12,492.43

-- Plaćeno --
M-PIKA : 52.13

Nakupi s kartico Mercator Pika in zbrane pike vam se hitreje prinesejo dodatni 3-6 % popust na vso ponudbo.

HVALA ZA NAKUP!

www.mercator.si

Število pik na računu : 13
Skupno število pik : 455



Primer 2

HOFER TRGOVINA D.O.O.
KRAJSKA CESTA 1
1225 LUKOVICA

ZA VAS IMAMO ODPRTO
PON-SOB 8:00-21:00

Orhideja 6,99 B
ČOK. S CEL. LESNIKI 300G 1,49 A
V s o t a 8,48

2 Izdel.

Maestro EUR 8,48
PURCHASE TRANSACTION-RECEIPT
Maestro AID:A0000000043060
XXXXXXXXXXXXX4947 EXP:05.13 05
B45CD9E4E9CD246ABDA4DD541BB4B433
TRM-ID/PER: 22013499/1100
TRX-SEQ/REF/AUT:096491/619174/A30410

Total-EFT EUR: 8,48

25.08.2009 15:56

Neto znesek DDV (A) 1,37
DDV 08,5% 0,12
Neto znesek DDV (B) 5,82
DDV 20,0% 1,17

*5611 381/011/002/103 25.08.09 15:50 A-00

PE KOPER

Ankaranska cesta 3b
SI-6000 Koper - Capodistria
ID za DDV: SI91043522
Hvala za nakup!
www.hofer.si

Io credo che questa persona è un uomo di mezza età perché ha comprato dei cioccolatini e un orchidea per una donna. La mia opinione è che quest'uomo non spende troppo denaro perché ha comprato solo un'orchidea. Se sarebbe disposto a spendere di più non comprerebbe solo una. Forse ha comprato questo regalo per la sua donna perché hanno litigato e quest'uomo farebbe un'apologia ricciamente non comprerebbe dei fiori a Hofer e andrebbe da un fioraio.

2.3 Vrednotenje znanja in zmožnosti

Neva Šečerov, Zavod RS za šolstvo, Sonja Šuligoj, Srednja ekonomsko-poslovna šola Koper

2.3.1 Celostno (problemško) vrednotenje znanja in zmožnosti pri pouku italijanščine

Vrednotenje znanja izhaja iz procesov učenja in poučevanja: iz ciljev pouka, obravnavanih vsebin in dijaku poznanih okoliščin, zato odraža učni proces. Če učitelj uvaja problemski pouk, ki spodbuja dijakovo samostojnost, izvirnost, sodelovanje z drugimi, bo tudi proces vrednotenja problemško zastavljen in celosten.

Pri problemško usmerjenem pouku gre za samostojno izbiro rešitev, seznanjanje dijakov z metodami reševanja in njenimi postopki. Za problemski pouk je značilna določena problemska situacija, ki dijakom ni razvidna na prvi pogled in ni rešljiva le z razpoložljivim predznanjem. Dijak mora za razrešitev danega problema vložiti določen napor, da lahko poveže lastne izkušnje in pridobljeno znanje v višjo kakovost znanja. Do spoznanj dijak prihaja z aktivnimi metodami dela: z iskanjem podatkov v različnih virih, z vključevanjem v pogovor, s problemškim učenjem. Za rešitev problema mora sprožiti miselne procese na višji ravni, npr. povzemati besedilo in ga preoblikovati, razbrati glavno misel in vzročno-posledična razmerja v besedilu, posploševati, primerjati, prilagajati se, analizirati, posredovati pomembne informacije, ustvarjalno tvoriti besedilo, oblikovati tezo, jo znati zagovarjati itd.

Problemski pouk pri tujih jezikih zahteva celostno vrednotenje, ki ni usmerjeno le na preverjanje jezikovnega znanja in zmožnosti, ampak vključuje tudi druge zmožnosti, ključne kompetence in pridobljene učne strategije. Poleg preverjanja zmožnosti sprejemanja (branje, poslušanje), pisnega sporočanja (tvorjenje krajsih in daljših pisnih sestavkov) in govornega sporočanja in sporazumevanja (mediacija), naj bi s preizkusi znanj (ustnimi in pisnimi) preverjali tudi druge dijakove zmožnosti in kompetence, npr. uporabo sporazumevalnih strategij (znati se vključevati v pogovor, uporabiti nadomestne strategije pri sodelovanju v pogovoru, znati zaključiti pogovor; obvladati tehnike branja, razbrati pomen besede s pomočjo vizualne iztočnice, konteksta in slovničnih kazalnikov; pri iskanju želenih podatkov uporabiti različne vire, strniti informacije v novo besedilo, znati povezati znanje pridobljeno pri drugih predmetih itd.). Učitelj naj bi zato pri sestavljanju preizkusov znanja omogočal dijaku, da pokaže vse svoje zmožnosti, sposobnosti in znanja, ki jih je pridobil v okviru učnega procesa, interesnih dejavnosti in tudi v življenju. S problemškim pristopom pri pouku in celostnim (problemškim) vrednotenjem znanja bo dijak osmis�il učenje jezika, hkrati pa bo za učenje bolj motiviran.

Vrednotenje znanja vključuje analizo kakovosti učnega procesa ali izdelka, zato da bi sprejeli odločitve, ki vodijo k izboljšanju pouka. Vrednotenje je zato del sistema zagotavljanja kakovosti.

Vrednotenje je proces, ki vključuje preverjanje in ocenjevanje. Preverjanje znanja je sistematično in načrtno zbiranje podatkov o tem, kako dijak dosega učne cilje. Ocenjevanje je pripisovanje številčne vrednosti, ocene, ki je lahko tudi opisna. Učitelj sam presodi, kdaj bo le preverjal učne rezultate in kdaj jih bo ocenjeval. Zato ni vsako preverjanje znanja tudi ocenjevanje.

Pri vrednotenju znanja se spoprijemamo z vprašanjem heterogenosti razreda. Dogaja se namreč, da dijaki pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem/tujem jeziku ne napredujejo enako hitro in niti enako intenzivno, zato ne dosegajo primerljivih ravni znanja. Težave lahko omilimo s skrbno izbiro učnih ciljev, ki jih nameravamo preverjati. V preizkuse znanja pa vključujemo znane okoliščine in tematiko, oblikujemo jasna navodila in uvajamo različne tipe nalog. Opredelimo kriterije vrednotenja znanja, ki so dijaku poznani in razumljivi. Zanj je pomembno, da ve, kaj je cilj preverjanja, na kaj naj bo pozoren in po čem bo učitelj presojal njegov učni dosežek. Kakovostni preizkusi znanj naj upoštevajo raznolikost dijakov glede na njihove zmožnosti, sposobnosti, interese, učni slog. Vključujejo naj naloge na različnih ravneh, tudi tiste, ki uvajajo više spoznavne ravni. Spodbujajo naj učenje z razumevanjem in problemsko učenje. Preizkusi znanja naj ne ponujajo zgolj nalog, ki so le pasivno in mehanično ponavljanje podanih razlag, obravnavanih slovničnih struktur, ki se jih sicer dijaki naučijo, vendar jih kljub intenzivnem urjenju ne znajo uporabiti v življenjskih situacijah. Znanje jezika, ki ni uporabno, in se v življenju ne more izraziti, je le nesmiselno obremenjevanje spomina.

Učitelj naj zato vključuje tiste načine vrednotenja, ki kar najbolj približajo jezikovni rabi v življenju. To so:

2.3.1.1 Neposredno vrednotenje

Učitelj uvaja izvirna besedila in vrednoti razumevanje in jezikovno znanje s pomočjo prostih odgovorov na vprašanja. Dijak svoje odgovore tudi utemelji. Pri tem tvori krajsa (pisna/ustna) besedila na ravni odstavka in tudi daljša besedila, v okviru katerih izraža in zagovarja lastna stališča.

Sledi zgled neposrednega vrednotenja, s katerim preverjamo razumevanje kratkega besedila s pomočjo kratkih odgovorov na vprašanja (A-naloga) in z utemeljitvijo odgovora (B-naloga).

BALLARE È ISTINTIVO

Balliamo per divertirci, per rilassarci, fare amicizia, per far colpo su chi ci piace, balliamo persino per sport (è più divertente che andare in palestra). Insomma, ballare è istintivo. Se ne erano accorti anche i nostri antenati, i quali celebravano con danze rituali i momenti più importanti della vita: le nascite, i matrimoni, un buon raccolto ...

Naloga A: Rispondi alle seguenti domande.

Perché ci piace ballare?

In quali occasioni ballavano i nostri antenati?

Naloga B: E a te piace ballare?

Navodilo: Napiši kratko besedilo v katerem boš opisal svoj odnos do plesa. Opiši svojo izkušnjo v zvezi s to dejavnostjo. Utemelji, zakaj ti je/ni ples všeč.

2.3.1.2 Celostni pristop

Učitelj vrednoti doseženo sporazumevalno zmožnost v drugem jeziku, hkrati pa tudi učne strategije in kompetence (npr. medkulturna, socialna, digitalna kompetenca itd.). Ta način vrednotenja ponazarja naslednja naloga.

Naloga: V skupinah pripravite jedilnik za rojstnodnevno zabavo za sošolca, ki bo 20. junija dopolnil 18 let.

Navodila:

- *Na razpolago imate določen znesek (10 € na osebo).*
- *Število povabljenih je 20, od tega so 3 vegetarijanci.*
- *Sošolec ima vrt in sadovnjak.*
- *Na zabavi se ne toči alkoholnih pijač.*
- *Nekaj denarja namenite tudi dekoraciji.*

Dijak bo moral pri reševanju te naloge, poleg poznavanja postopkov priprave jedi in jezikovnega znanja (jedilnik je v italijanščini), dokazati tudi druge zmožnosti (npr. v tem primeru matematično zmožnost pri izračunu stroškov, estetsko zmožnost pri dekoraciji prostora). Poleg tega bo moral pokazati določeno mero iznajdljivosti (sadja dijak ne kupi, nabere ga v prijateljevem vrtu) itd.

2.3.1.3 Opisno vrednotenje znanja

Opisi dosežkov pri sporočanju in ocenjevalne lestvice posameznih ravni naj bodo smiselnici, jasni in dijakom razumljivi.

Navodilo za govorni nastop:

Delo v skupinah. Oblikujte popotni načrt po Evropi. Izberite vrsto potovanja, kraje, ki jih nameravate obiskati, in prevozna sredstva. Vrišite posamezne etape potovanja v zemljevid. Itinerarij predstavite svojim sošolcem in jih povabite na skupno potovanje. Lastne predstavitve in predstavitve drugih skupin vrednotite na podlagi naslednje ocenjevalne lestvice:

		😊	😐	☹️
Sporočilo	Je sporočilo jasno, je povabilo na potovanje prepričljivo?			
Zgradba	Je besedilo povezano?			
Naloga/ vsebina	So vključeni vsi zahtevani podatki/navodila?			
Jezik	Je predstavitev razumljiva?			
Predstavitev	Je predstavitev zanimiva?			

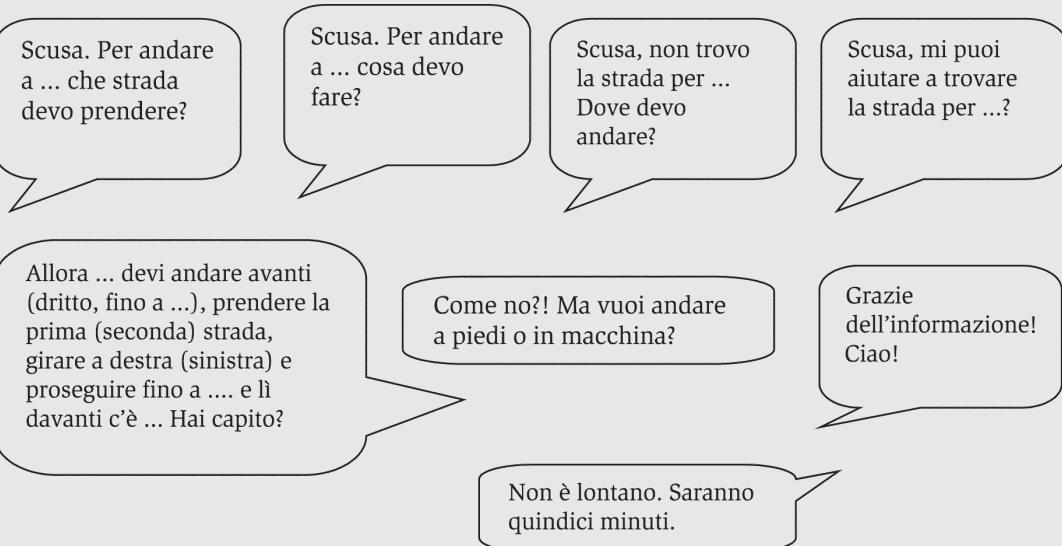
2.3.1.4 Vrednotenje stopnje obvladovanja sporočanjskih položajev v življenjskih okoliščinah

Imenujemo ga tudi pragmatično oz. »izvirno« vrednotenje ali vrednotenje v življenjskih sporočanjskih položajih s pomočjo izvirnih besedil. V nadaljevanju posredujemo zgled govornega položaja, ki se približa izvirnim okoliščinam. Pri pouku učitelj lahko uporablja zemljevid mesta.

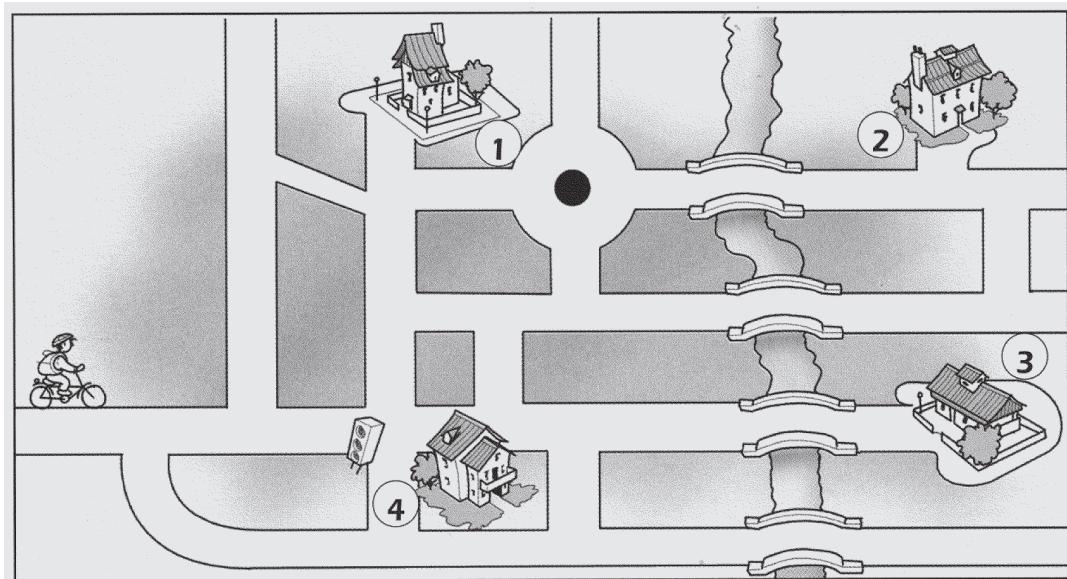
Zgled 1: Orientacija v prostoru

Navodila, prva naloga (dvogovor):

Delo v dvojicah. Eden izmed vaj je kolesar, drugi pešec. Kolesar vpraša za pot pešca, ki mu jo opiše. Lahko si pomagata z izrazi v oblačkih in v okvirju.



andare dritto, al semaforo girare a destra/sinistra, continuare la strada, imboccare la rotonda, oltrepassare il ponte, proseguire dritto passando il semaforo, proseguire fino all'incrocio, dirigersi verso la casa di fronte, tornare indietro



Vir slike: Gruppo Meta (1998). Uno, Corso di italiano per stranieri. Roma: Bonacci editore.

Legenda:

- 1-pizzeria
- 2-scuola di musica
- 3-ambulatorio
- 4-casa del prof che dà lezioni private

Navodilo, druga naloga:

Delo v dvojicah. Eden izmed vaju je kolesar, drugi pešec. Kolesar vpraša za pot pešca, ki mu jo opiše. Lahko si pomagata z izrazi v oblačkih in v okvirju.

Scusi. Per andare
a ... che strada
devo prendere?

Scusi. Per andare
a ... cosa devo
fare?

Scusi, non trovo la
strada per ... Dove
devo andare?

Scusi, mi può
aiutare a trovare
la strada per ...?

Allora ... deve andare avanti
(diritto, fino a ...), prendere
la prima (seconda) strada,
girare a destra (sinistra) e
proseguire fino a e lì
davanti c'è ... Ha capito?

Come no?! Ma vuole andare
a piedi o in macchina?

Grazie
dell'informazione!
Arrivederla!

Non è lontano. Saranno
quindici minuti.

Podčrtaj razlike v povedih, ki se nahajajo v oblačkih prve in druge naloge. Pojasni, v čem se besedila razlikujejo. Oblikuj pravilo.

Rešitve:

Scusa/Scusi; mi puoi aiutare/mi può aiutare; devi andare/deve andare; hai capito/ha capito; vuoi andare/vuole andare; Ciao/Arrivederla.

2.3.1.5 Uporaba raznolikih oblik vrednotenja

Učitelj v učni proces uvaja samovrednotenje, vzajemno vrednotenje, vrednotenje projektnega dela (na daljavo), spremjanje in vrednotenje dijakovega napredka glede na zastavljene vmesne cilje.

Metodo samovrednotenja uvajamo z *Evropskim jezikovnim listovnikom za srednješolce*.

2.3.1.6 Vrednotenje jezikovne zmožnosti (uporaba slovničnih struktur)

Jezikovne zmožnosti ne vrednotimo izolirano, temveč v besedilu, ki ga dijak tvori pri pisnem ali govornem sporočanju in sporazumevanju.

V nadaljevanju posredujeva primer naloge, ki preverja jezikovno zmožnost v kontekstu. Izhodiščno besedilo je preprosto, na ravni A2. Dijaki natančno preberejo izhodiščno besedilo in dopolnijo razpredelnico z zahtevanimi podatki, v naslednji nalogi dopolnjujejo preoblikovano besedilo (pretvorba glagolov iz 3. osebe ednine v 1. osebo, uporaba predlogov (živim v mestu, v državi), poimenovanje hrane, športne discipline). Po predelani prvi in drugi nalogi in po ustnem utrjevanju dijaki dopolnijo intervju. S to nalogo dokazujejo zmožnost samostojnega tvorjenja povedi.

Zgled 2: Sprejemanje besedila in vrednotenje jezikovne zmožnosti

Navodilo 1: Preberi besedilo.

FEDERICA, LA CAMPIONESSA

Federica Pellegrini ha 16 anni. Alle Olimpiadi di Atene ha vinto la medaglia d'argento nel nuoto, 200 m stile libero.

È nata il 5 agosto 1988 a Mirano vicino a Venezia. Vive a Spinea (Venezia). Ama mangiare pane e formaggio e ama ascoltare la musica hip-hop. Il suo gruppo preferito sono gli Evanescence.

Federica è una ragazza normale: studia, ascolta la musica e, naturalmente, nuota molto. Ogni giorno prima di andare a scuola, va a nuotare. Poi nuota ancora dopo la scuola.

Ama molto i leoni. Il suo film preferito è il cartone animato *il Re Leone*. Ha una grandissima collezione di leoni di peluche. Ora tutti la chiamano »la leonessa«.

adattato da Azzurro, la tua rivista di Italiano, 2005

Navodilo 2: Dopolni tabelo z zahtevanimi podatki.

Nome	
Cognome	
Soprannome	
Data di nascita	
Luogo di nascita	
Residenza	
Professione	
Hobby	
Disciplina sportiva	
Film preferito	
Cibo preferito	

Navodilo 3: Dopolni besedilo, v katerem se Federica predstavi.

Ciao, (1) _____ Federica ma tutti mi chiamano la (2) _____. (3) _____ a Spinea in (4) _____. Pratico il (5) _____. Sono campionessa dei (6) _____ stile libero.

Mi piace mangiare (7) _____ e (8) _____ .

Mi piace ascoltare la (9) _____.

Colleziono (10) _____ .

REŠITVE:

- 1) mi chiamo/sono
- 2) leonessa
- 3) vivo, abito
- 4) Italia
- 5) nuoto
- 6) 200 m
- 7) pane
- 8) formaggio
- 9) musica (hip-hop)
- 10) leoni di peluche

Navodilo 4: Dopolni intervju s Federico.

Intervista a Federica Pellegrini.

A: Come ti chiami?

B: _____

A: _____

B: Sedici.

A: Di dove sei?

B: _____

A: _____

B: Pane e formaggio.

A: _____

B: L'hip-hop.

A: _____

B: Nuoto.

A: Qual è il tuo film preferito?

B: _____

A: _____

B: Alle Olimpiadi di Atene.

REŠITVE:

A: Come ti chiami?

B: Mi chamo Federica/Sono Federica.

A: Quanti anni hai?

B: Sedici.

A: Di dove sei?

B: Di Spinea, vicino a Venezia.

A: Che cosa ti piace mangiare?

B: Pane e formaggio.

A: Quale musica ascolti?

B: L'hip-hop.

A: Che cosa fai prima di andare a scuola?

B: Nuoto.

A: Qual è il tuo film preferito?

B: Il Re Leone.

A: Dove hai vinto la medaglia d'argento?

B: Alle Olimpiadi di Atene.

2.3.2 Zgledi nalog

Sledijo zgledi nalog, pri katerih skušava upoštevati načela, ki sva jih posredovali v uvodnem delu besedila tega poglavja. Pri sestavljanju nalog sva se delno zgledovali po tujih virih, vendar vseh nalog nisva preizkusili, zato morda ne ustrezajo vsem meritom, ki jih imajo dobri preizkusi znanja, to so: **veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost**. So pa zato to primeri nalog, ki jih lahko preizkusite v razredu. Dijaki se sami ocenijo glede na opredeljene kriterije.

Verjamema, da bo učiteljem, z njihovimi izkušnjami in z veliko ustvarjalnosti, uspeло sestaviti podobne naloge, ki bodo primernejše in kakovostnejše, saj bodo prilagojene potrebam vaših dijakov in preizkušene v praksi.

2.3.2.1 Sprejemanje besedila in odziv nanj

Zgled 1:

BRALNO RAZUMEVANJE IN ODZIV NA IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

delno pritejeno dvogovorno (intervju), slikovno opremljeno besedilo, 348 besed, jezikovno manj zahtevno z znano (obravnavano) temo, ki je dijaku blizu (šport, interesi).

Raven:

B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: celostno razumevanje, smiselno dopolnjevanje povedi;

jezikovna zmožnost: razumevanje besedišča v zvezi s športno dejavnostjo, tvorba besedila na ravni odstavka.

Druge zmožnosti:

vključevanje strategij sprejemanja: iskanje podatkov, sklepanje;

vključevanje strategij tvorjenja: iskanje rešitev, utemeljevanje lastne izbire.

Vir:

izhodiščno besedilo: Intervista a Valentino Rossi, a cura di Paola Comari, Focus Junior, november 2009.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere temeljno sporočilo intervjuja (intervjuvana, športno dejavnost, interes),
- razumevanje vsebine dokazuje z dopolnjevanjem preoblikovanega besedila,
- sodeluje v intervjuju, razлага, svetuje/ali izraža lastna stališča.

Intervista a Valentino Rossi

Navodilo: Preberi besedilo.

THE DOCTOR VA FORTISSIMO!

Riuscire a »beccarlo« non è stato facilissimo. Alla fine, però, ce l'abbiamo fatta, e proprio alla vigilia di una gara molto importante per lui: quella di Misano in Italia, dove Valentino Rossi ha stravinto riprendendosi così dalla caduta sul circuito di Indianapolis della settimana prima. Sono venuti da tutta Italia per intervistarlo. E siccome l'emozione era tanta, ma il tempo poco, è subito partita una raffica di domande di tutti i tipi.

Ti piace la musica?

Sì, molto: la ascolto sempre, soprattutto il rock e gruppi come Green Day e AC/DC. Da piccolo suonavo anche la chitarra, ma non ricordo più niente. Ogni tanto però faccio il Dj alle feste: mi piace mixare!

Essere così alto ti ha creato problemi come pilota?

Soprattutto quando correvo con le moto piccoline, le 125. Nella MotoGP, invece, è un vantaggio essere più alti.

Come hai fatto a conciliare la scuola con le gare?

Semplice ... ho smesso di andare a scuola! Ho fatto il liceo linguistico per due anni e mezzo, fino a quando ho corso nel campionato europeo. Poi, con il primo anno di mondiale, non era davvero più possibile continuare e purtroppo ho dovuto smettere.

Davvero purtroppo?

Ma sì, a parte gli scherzi, mi dispiace davvero.

Quando cadi in gara cosa provi? Terrore, vergogna ...?

La prima cosa di cui ti preoccupi è di non farti male. Poi però pensi »che somaro che sono stato!«. È proprio quello che mi son detto la settimana scorsa, a Indianapolis.

Usi dei trucchi per non farti riconoscere?

Mi riconoscono molti in Italia e in Spagna. In America e a Londra posso stare tranquillo. Comunque indosso cappello e occhiali. Ma il segreto che funziona di più è... fare presto. Se ti fermi sei finito!

Il tuo sogno nel cassetto?

Svegliarmi presto, andare in spiaggia e poi a pranzo in un ristorante con tanta gente, fare un giro in centro, magari per comprare un paio di scarpe e dei cd, e la sera andare a bere qualcosa con gli amici.

Naloga A: Globalno razumevanje besedila in razumevanje podrobnosti

Navodilo 1: Označi z da (SÌ) ali ne (NO).

	Valentino Rossi:	SÌ	NO
1)	ha un soprannome.		

2)	ha finito il liceo linguistico.		
3)	trascorre le serate con gli amici.		
4)	vuole circondarsi di fan.		
5)	sogna una vita come quella della gente comune.		

REŠITVE: 1. sì; 2. no; 3. no; 4. no; 5. sì.

Navodilo 2: Dopolni besedilo z manjkajočimi izrazi.

Valentino Rossi è il miglior pilota italiano di _____ (7). Ha vinto a Misano ma ha _____ (8) a Indianapolis dopo una _____ (9) sul circuito. I giornalisti, venuti sul posto, gli hanno rivolto _____ (10) domande.

È di statura _____ (11), e questo gli dava dei problemi nelle corse con le moto piccoline. _____ (12) sedici anni ha smesso di frequentare il _____ (13) e ciò gli dispiace.

Non suona più la _____ (14), ma si esibisce come Dj alle feste. Non vuole essere _____ (15) perciò indossa il cappello e gli occhiali e va sempre di _____ (16).

[Označi pravilno rešitev]

meno fretta notte moda

REŠITVE: 7. moto; 8. perso; 9. caduta; 10. varie, numerose ... 11. alta; 12. A; 13. liceo; 14. chitarra; 15. notato, riconosciuto ...; 16. fretta.

Naloga B: Odziv na besedilo, utemeljitev odgovora

Navodilo 1: Svetuj, odgovori in utemelji.

- Da' a Valentino Rossi almeno due consigli su come conciliare l'attività sportiva con lo studio. Per convincerlo devi spiegargli perché dovrebbe seguire i tuoi consigli.
- Ti piacerebbe essere famoso/-a? Elenca almeno due lati positivi e due negativi della notorietà.

I pro: Sì, mi piacerebbe essere famoso/-a perché ...

I contro: No, non mi piacerebbe essere famoso/-a perché ...

VREDNOTENJE ODGOVORA Z UTEMELJITVIJO:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 2:***BRALNO RAZUMEVANJE IN ODZIV NA BESEDILO*****PREDMET PREVERJANJA****Besedilo:**

izvirno dvogovorno (intervju), slikovno opremljeno besedilo, 273 besed, jezikovno srednje zahtevno z znano (obravnavano) temo, ki je dijaku blizu (šola, interesi).

Raven:

B1, B2 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: celostno razumevanje, razumevanje podrobnosti, dokazovanje razumevanja z dopolnjevanjem povedi ali ustrezeno izbiro med danimi možnostmi;

jezikovna zmožnost: razumevanje besedišča v zvezi s šolsko problematiko in osebnimi interesimi, tvorba besedila na ravni odstavka.

Druge zmožnosti:

vključevanje strategij sprejemanja: iskanje podatkov, sklepanje;

vključevanje strategij tvorjenja: iskanje rešitev, uteviljevanje lastne izbire, izražanje lastnih stališč.

Vir:

izhodiščno besedilo: Il mio lavoro è ... giocoliere da Il Messaggero dei ragazzi, januar 2009.

CILJI PREVERJANJA**Dijak:**

- razbere temeljno sporočilo intervjuja (intervjuvanec in njegovi interesi),
- razumevanje vsebine dokazuje z izbiro pravilnih rešitev, z ustreznimi odgovori na vprašanja,
- na podlagi zbranih podatkov ugiba o življenjski poti intervjuvanca,
- posreduje informacijo o lastnih interesih, o možnosti uresničevanja teh interesov ob poklicni karieri.

Naloga A: Bralno razumevanje, branje, razumevanje globalnega sporočila in iskanje podatkov

Navodilo 1: Preberi besedilo.

INTERVISTA A FEDERICO BENUZZI

A 33 anni, Federico Benuzzi non ha ancora deciso se si sente un giocoliere con una laurea in Fisica, o un professore di Fisica con la passione per la giocoleria. E nel dubbio, fa entrambe le cose: insegnava in un liceo di Bologna e si esibisce in spettacoli di giocoleria. Federico è stato il primo italiano che ha lavorato al Circo di San Pietroburgo, nel 2004.

Tra i due ruoli c'è il rischio di fare confusione?

Più che confusione, c'è somiglianza. Giocoleria e fisica si basano sulle stesse leggi e sia il palco sia la cattedra mi consentono di comunicare con gli altri. Mi capita di portare in classe i miei attrezzi per spiegare alcuni concetti. Insegnamento e giocoleria richiedono entrambi impegno e fatica. Ma ripagano con grandi soddisfazioni.

Come hai iniziato a fare il giocoliere?

Per rivalità con mio fratello, che stava imparando: volevo diventare più bravo. Poi lui ha smesso, mentre io ho continuato. Prima da autodidatta, infine frequentando corsi seri, anche all'estero. A chi vuole avvicinarsi a questo mondo, consiglio di comprare tre palline e iniziare a esercitarsi e partecipare a festival e raduni, dove ci si può iscrivere a mini-corsi intensivi. Solo successivamente, di iscriversi a una vera scuola.

Il lavoro di giocoliere può avere una funzione sociale?

Ne sono più che convinto. Tanto che l'estate scorsa sono stato in Tanzania, dove mi sono esibito - gratis ovviamente - in alcuni villaggi e orfanotrofi. Ho voluto portare un messaggio di gioia, ma anche di disciplina e perseveranza, per dimostrare ai bambini che con l'impegno si riesce ad arrivare a un risultato, anche partendo da una situazione svantaggiata.

Navodilo 2: Odgovori na vprašanja.

1) Quali sono le passioni di Federico Benuzzi?

2) Perché Federico porta a scuola attrezzi da giocoliere? [Segna la risposta giusta.]

- Per far divertire i ragazzi.
- Per spiegare i concetti di fisica agli studenti.
- Perché fa confusione tra i due mestieri.
- Perché si sente più giocoliere che insegnante.

3) Chi gli ha insegnato il mestiere del giocoliere? *[Segna la risposta giusta.]*

- Suo fratello.
- Nessuno.
- All'inizio nessuno, poi ha frequentato dei corsi.
- I giocolieri del Circo di San Pietroburgo.

4) In che cosa si assomigliano la fisica e la giocoleria?

5) Che cosa consiglia Federico agli aspiranti giocolieri?

Prima _____

Poi _____

6) Federico si esibito anche in Tanzania. In quali posti?

7) Quanti soldi ha guadagnato Federico in Tanzania?

REŠITVE: 1. Fisica e giocoleria; 2. Per spiegare i concetti di fisica agli studenti; 3. All'inizio nessuno, poi ha frequentato dei corsi; 4. Giocoleria e fisica si basano sulle stesse leggi; 5. Prima di comprare tre palline e iniziare a esercitarsi e poi, di iscriversi ad una vera scuola; 6. In alcuni villaggi e orfanotrofi; 7. Non ha guadagnato niente.

Naloga B: Odziv na besedilo, posredovanje in utemeljitev lastnih stališč

[Pri vrednotenju znanja naj učitelj upošteva merila za vrednotenje krajsega pisnega sestavka].

Navodilo 1: Odgovori na vprašanji, posreduj lastna stališča in jih utemelji.

1. Secondo te Federico sceglierà la carriera di insegnante o di giocoliere? Fa' una supposizione e argomentala. (5 točk)

2. Hai forse degli interessi non strettamente collegati a quello che studi?

- Se la tua risposta è **negativa** spiega perché non svolgi attività extra-scolastiche e non hai altri interessi. (5 točk)

- Se la tua risposta è **positiva** spiega come pensi di conciliare questa passione con lo studio. (5 točk)

VREDNOTENJE ODGOVORA Z UTEMELJITVIJO:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 3:**RAZUMEVANJE VIDEO POSNETKA IN INTERPRETACIJA****PREDMET PREVERJANJA**

Besedilo: video posnetek, oglas za osveščanje, nebesedno izražanje.

Raven: B, B2 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost: *sprejemanje besedila:* globalno razumevanje, razumevanje podrobnosti, dokazovanje razumevanja s kratkimi odgovori na vprašanja;

jezikovna zmožnost: razumevanje in uporaba besed in besednih zvez na temo ekološkega obnašanja, varčevanja z vodo in energijo, poimenovanje vsakodnevnih dejavnosti; razvijanje pravopisne zmožnosti.

Druge zmožnosti: *vključevanje strategij sprejemanja:* opazovanje, sklepanje;

vključevanje strategij tvorjenja: iskanje rešitev, uteviljevanje lastne izbire in stališč;

druge kompetence: poznavanje problematike globalnega pomanjkanja vode, skrb za okolje, odgovorno ravnanje z viri energije, iskanje rešitev problema.

Vir: Izhodiščno besedilo: Spegni la luce ... accendi il cervello, <http://www.youtube.com/watch?v=OxX7gNob2Eg&feature=related> (19. 1 2010).

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- sprejema video posnetek, razbere temeljno sporočilo in podrobnosti,
- razumevanje vsebine dokazuje z ustreznimi odgovori na vprašanja,
- opiše osebo na podlagi njenih dejanj, izraža odobravanje oz. neodobravanje prikazanega vedenja,
- razlaga tehniko izvedbe posnetka in geslo (višja raven).

Naloga A: Sprejemanje sporočila nebesedne iztočnice**Navodilo:** Opiši osebo in odgovori na vprašanja.

1. Descrivi il protagonista dello *spot*. Segui la seguente scaletta:
 - aspetto fisico, nome, età, abbigliamento,
 - ambiente in cui si trova,
 - azioni che compie,
 - comportamento.
2. Quale parte della giornata è rappresentata nello *spot*?
3. Secondo te, questo ragazzo è responsabile? Scegli la risposta e argomenta la tua scelta.
Sì, perché ...
No, perché ...
4. Che cosa fa il personaggio che compare nell'ultima parte dello *spot*?

Naloga B: Odziv na iztočnico, interpretacija in izražanje stališč (višja raven)**Navodilo:** Izrazi svoja stališča.

5. La prima parte dello *spot* è girata in bianco e nero, mentre la seconda a colori. Perché, secondo te?
6. Spiega lo slogan *Spegni la luce ... accendi il cervello*.

Naloga C: Sprejemanje novega besedila na temo nalog A in B, razvijanje bralnega razumevanja in pravopisne zmožnosti**Navodilo:** Preberi navodila za varčevanje z vodo in električno energijo. Prepiši jih v zvezek in na mesto sličic opiši ustrezne besede.**Leggi il seguente vademecum per risparmiare acqua e energia elettrica. Copialo sul quaderno e sostituisci le illustrazioni con le parole corrispondenti.**

Chiudi il  mentre ti insaponi, mentre ti spazzoli i  , lavi i .

Fa' la  invece che il  così utilizzerai meno acqua.

Lava  e  in un apposito contenitore, piuttosto che sotto l'acqua corrente.

Usa la  e la lavastoviglie solo a pieno carico (così puoi risparmiare molti litri di acqua potabile).

Getta i  di carta che usi per struccarti nel  della spazzatura e non nello scarico, per evitare un ulteriore uso dello sciacquone e un conseguente spreco di . Spegni tutte le  non necessarie o tienile accese solo per il tempo in cui servono. Usa dove possibile  a basso consumo.

In estate usa i  solo nelle ore centrali della giornata e sempre regolandoli al minimo.

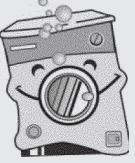
Non tenere gli apparecchi in *stand by* ma interrompi completamente il collegamento alla .

REŠITVE: rubinetto, denti, piatti, doccia, bagno, frutta, verdura, lavatrice, fazzoletti, cestino, acqua, lampade/lampadine, condizionatori, rete

Naloga D: Odziv na sprejeto besedilo, odgovori na vprašanja z utemeljitvijo

Navodilo: Dopolni ustrezne stolpce v spodnji tabeli. Zgleduj se po primerih.

	REGOLE CHE RISPETTO	REGOLE CHE NON RISPETTO
	/	<i>Non spengo mai le luci perché mi dimentico sempre e poi secondo me non consumano tanto.</i>
		

	Lavo i panni solo se ho raccolto abbastanza indumenti da riempire la lavatrice, perché in questo modo faccio meno lavaggi, quindi risparmio acqua e energia elettrica.	/
		
		
		

MERILA ZA OCENJEVANJE ODGOVORA (TRDITVE) Z UTEMELJITVIJO

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Odgovor je utemeljen v smiselnopovezanih povedih (ali povedi).
1	Odgovor je pomanjkljivo utemeljen (je le podan).
0	Odgovor ni podan.

2.3.2.2 Pisno sporočanje

V nadaljevanju posredujeva nekaj zgledov pisnega sporočanja. Dijak pred pisanjem obravnava izhodiščno besedilo, s tem pridobi besedišče in druge sporočanske strukture in lažje pristopi k tvorjenju besedila.

Naloga: Krajši pisni sestavek na izhodiščno temo (varčevanje z vodo)

Navodilo:

Napiši sestavek z 100-120 besedami, v katerem predstaviš temeljni problem pomanjkanja vode in opišeš, kako sam varčuješ z vodo. Predlagaj ukrepe, s katerimi bi lahko omilili problem neenakomerne razpoložljivosti vodnih virov in omejili porabo vode.

AMREF ITALIA

SPRECOMENOSUBITO!

MESE DELL'ACQUA

(22 MARZO-22 APRILE)



Vir : http://www.blimunda.net/wp-content/uploads/2007/05/aldo_gicle3_copier.jpg (citirano 13. 2. 2010)

VREDNOTENJE KRAJŠEGA VODENEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 3.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 4:***OBRAVNAVA IZHODIŠNEGA BESEDILA IN PISNO SPOROČANJE*****PREDMET PREVERJANJA****Besedilo:**

delno prirejeno razlagalno, slikovno opremljeno besedilo, 578 besed, jezikovno srednje zahtevno z znano (obravnavano) temo.

Raven:

B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: temeljno razumevanje besedila, iskanje določenih specifičnih podatkov;

jezikovna zmožnost: razumevanje besedišča v zvezi z družino, s prehrano, poimenovanje dejavnosti v družini;

pisno sporočanje: tvorjenje besedila na podlagi navodil.

Druge zmožnosti:

medkulturna zmožnosti: iskanje podobnosti in razlik med tradicionalno italijansko in slovensko družino;

vključevanje strategij sprejemanja: iskanje podatkov, sklepanje,

vključevanje strategij tvorjenja: ustrezeno vključevanje navodil.

Vir:

izhodiščno besedilo: La famiglia italiana tra ieri e oggi, <http://www.italica.rai.it>.

CILJI PREVERJANJA**Dijak:**

- razbere temeljno sporočilo besedila o družini,
- z različnimi nalogami dokazuje poznavanje izrazov in besednih zvez, ki so povezani z družino,
- razbere podobnosti in razlike med italijansko in slovensko družino (prehranjevalne navade, praznovanja, odnos otrok do staršev itd.),
- s pomočjo navodil in vzorca izhodiščnega besedila tvori kratek pisni sestavek, v katerem opiše tipično slovensko družino (število družinskih članov, vpliv tradicionalne slovenske družine na moderno družino, prehranjevalne navade, vloge v družini, odnos odraščajočih otrok do staršev itd.).

Naloga A: Bralno razumevanje, temeljno sporočilo, iskanje podatkov

Navodilo: Preberi besedilo.

LA FAMIGLIA ITALIANA TRA IERI E OGGI

La struttura della famiglia italiana degli ultimi trenta anni è molto diversa dal modello tradizionale. La famiglia moderna è composta dai genitori ed uno o due figli (raramente, almeno al Centro- e Nord-Italia, più di due), ed entrambi i genitori generalmente lavorano fuori casa. L'Italia odierna è il paese europeo in cui nascono meno bambini.

La famiglia tradizionale, agricola e patriarcale, era invece molto numerosa e riuniva genitori, figli e nipoti sotto lo stesso tetto. Gli uomini lavoravano, mentre le donne erano casalinghe: si occupavano della casa e dell'educazione dei figli.

La trasformazione della famiglia, non ha, tuttavia, ancora cancellato ogni traccia del vecchio modello. Ci sono ancora abitudini e modi di pensare che legano la famiglia del passato a quella del presente.

In primo luogo, a livello della vita quotidiana, le famiglie italiane si riuniscono sempre, per almeno un pasto al giorno, intorno allo stesso tavolo. La cena è un momento di dialogo tra genitori e figli, uno dei pochi nei quali tutti i membri della famiglia hanno la possibilità di stare insieme.

Pane, pasta, frutta, verdura, olio extravergine e il tradizionale bicchiere di vino consumati a tavola in pasti regolari hanno consentito agli italiani di conquistare il record della longevità con una vita media di 78,6 anni per gli uomini e di 84,1 anni per le donne, nettamente superiore alla media europea (cento anni fa la durata media della vita in Italia era di 30 anni).

In secondo luogo, non è raro che uno dei nonni paterni o materni, specialmente se è rimasto vedovo, viva in casa con uno dei figli. Quando non è così, i nonni vivono generalmente nella stessa città di uno dei figli e sono oggetto delle cure dei familiari. Accade di rado, solo se non è possibile assisterli, che i figli chiedano il ricovero in istituti (le cosiddette »Case di riposo«) dei genitori in età avanzata.

Un ulteriore elemento che lega ancora la famiglia italiana di oggi a quella del passato è lo stretto legame affettivo che permane tra i suoi membri, anche quando questi hanno formato nuovi nuclei familiari. Questo legame si manifesta nella forte disponibilità ad aiutare i parenti nelle questioni legate al lavoro o nelle difficoltà economiche.

Anche se vivono lontano, i membri di uno stesso gruppo familiare cercano sempre di ritrovarsi tutti insieme in occasione delle feste religiose (Natale e Pasqua) o di quelle familiari (compleanni, battesimi, prime comunioni, matrimoni, anniversari).

Se confrontiamo, infine, la famiglia italiana con quella americana, emerge un'ultima caratteristica del modello italiano. È molto comune che i figli vivano con i propri genitori molto più a lungo che negli altri paesi occidentali, spesso fino

ai trenta/trentacinque anni. Prima di sposarsi e di formare una nuova famiglia, infatti, è normale, per un giovane italiano, continuare a vivere sotto lo stesso tetto con i genitori e dipendere economicamente da loro.

A differenza dei giovani sloveni che, anche quando vanno a scuola, svolgono lavori stagionali, i giovani italiani che continuano gli studi dopo la scuola dell'obbligo, di solito, non lavorano né durante l'anno scolastico, né durante l'estate e continuano a essere mantenuti dai genitori. Questo è un elemento della mentalità dei giovani e delle famiglie italiane che può stupire uno sloveno; tuttavia, bisogna tenere presente che in Italia è molto difficile trovare un lavoro stagionale e non ci sono leggi che consentano agli studenti di svolgere attività lavorative.

Navodilo 1: Označi, ali je rešitev pravilna (V) ali napačna (F).

	VERO	FALSO
1. In Italia, la famiglia tipica è composta da uno o due membri.		
2. Le donne italiane hanno sempre lavorato fuori casa.		
3. La famiglia consuma insieme i pasti almeno una volta al giorno.		
4. Gli italiani vivono a lungo grazie alla loro alimentazione.		
5. Quasi sempre, i figli si occupano dei genitori anziani che non possono più badare a se stessi.		

Navodilo 2: Izberi ustrezno rešitev.

6. Gli italiani aiutano volentieri i propri parenti quando questi:
- formano una nuova famiglia.
 - hanno bisogno di soldi.
 - sono molto affettuosi con loro.

Naloga B: Razumevanje in uporaba besedišča in stalnih besednih zvez

Navodilo: Dopolni povedi.

L'espressione »sotto lo stesso tetto« significa _____.

La scuola che tutti i ragazzi devono frequentare per legge, è chiamata con l'espressione _____.

Il papà della mamma è il nonno _____.

Naloga C: Pisno sporočanje, odziv na izhodiščno besedilo

Navodilo: Napiši sestavek, ki naj vsebuje od 120 do 140 besed. Upoštevaj navodila.

LA FAMIGLIA SLOVENA	
Struttura, numero di membri	Descrivi il modello tradizionale della famiglia slovena.
Tradizioni, eventi culturali	Nella famiglia moderna cerca le abitudini caratteristiche del modello tradizionale di famiglia.
Cucina tradizionale/cucina »globale«	Presenta le abitudini alimentari della famiglia slovena.
Il ruolo dei singoli membri nella famiglia	Elenca quali sono, secondo te, i doveri dei figli e dei genitori.
Il rapporto tra i genitori e i figli	Spiega quali sono le cause che possono far nascere conflitti in famiglia. Qual è la causa più frequente di litigio a casa tua?

VREDNOTENJE KRAJŠEGA VODENEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 5:

DALJŠI PISNI SESTAVEK, ODZIV NA PREBRANO IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

- Besedilo:** delno priejeno sporočilo, 79 besed, jezikovno srednje zahtevno, z znano (obravnavano) temo iz dijakovega življenja.
- Raven:** B1po SEJO.
- Sporazumevalna zmožnost:** *sprejemanje besedila:* razumevanje prebranega besedila in odziv nanj;
- jezikovna zmožnost:* poznavanje besedišča, sporazumevalnih vzorcev, ki so povezani z učenjem (šolska problematika) in vključevanjem v splet (IKT).
- Druge zmožnosti:** iskanje informacij o šoli, izražanje vtisov in izkušenj.
- Vir:** izhodiščno besedilo: objavljeno na forumu <http://it.answers.yahoo.com/>.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razume vsebino besedila,
- razbere namen sporočila,
- se odziva na izhodiščno besedilo: predstavi šolski sistem v Sloveniji in opiše svoje izkušnje in vtise v prvem letu šolanja na gimnaziji.

Naloga: Pozorno preberi navodilo v italijanščini. Tvorji besedilo z od 100 do 120 besedami, v katerem odgovoriš na sporočilo vrstnice iz Italije.

Navodilo: Napiši sestavek z od 150–180 besedami. Vključi informacije iz iztočnice v italijanščini.

Hai letto la seguente richiesta che una tua coetanea italiana ha pubblicato su un forum giovanile. Tu sei proprio la persona che Pinky stava cercando, perciò aiutala raccontandole anche la tua esperienza scolastica (indirizzo, materie, compagni, insegnanti, regolamento, orario ...).



CHIEDI

[Home >](#)

RISPONDI

[Scuola ed educazione](#)

SCOPRI

[Scuole primarie e secondarie](#)



Pinky

Ciao ragazzi, ho un urgentissimo bisogno di voi.

Questo è il mio primo anno da liceale e già mi trovo a dovervi chiedere aiuto. Il professore di sociologia ci ha assegnato una ricerca sull'ordinamento scolastico nei vari paesi dell'Unione Europea. Io dovrei presentare come funziona la scuola secondaria in Slovenia ma per ora non sono riuscita a trovare nulla ... aiutatemi per favoreeee ...

Beh, già che ci siamo, mi piacerebbe sapere anche come ve la state cavando voi ☺. GRAZIE!!!

<http://it.answers.yahoo.com/>



Ciao, Pinky,
hai trovato proprio la persona che fa per te ☺ ...

VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 6:**DALJŠI PISNI SESTAVEK, ODZIV NA PREBRANO IZHODIŠČNO BESEDILO IN SODELOVANJE V POGOVORU****PREDMET PREVERJANJA****Besedilo:**

delno prirejeno sporočilo, 95 besed, jezikovno zahetvno, ki obravnava mladostniški problem (spolno razlikovanje).

Raven:

B1, B2 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: razumevanje prebranega besedila in odziv nanj;

tvorjenje govorjenega in pisnega besedila, v katerem dijak izraža in utemeljuje lastna stališča;

govorno sporazumevanje in mediacija: predstavitev in izmenjava lastnih stališč.

Druge zmožnosti:

razvijanje kritične presoje, reševanje problemov s pomočjo lastnih izkušenj in znanja, pridobljenega pri drugih predmetih (npr. filozofija, sociologija);

strategije sporazumevanja: dijak se vključuje v pogovor, ki ga tudi ustrezno zaključi.

Vir:

izhodiščno besedilo: Prendila con filosofia (di Cinzia Figus, Focus junior, januar 2010).

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere sporočilo in njegov namen,
- tvori pisno besedilo, v katerem vrstnici svetuje, kako naj razreši problem v zvezi s spolnim razlikovanjem,
- se odziva na problem z izražanjem lastnih stališč,
- v pogovoru posreduje lastna stališča, ki jih tudi zagovarja (govorno sporazumevanje).

Naloga: Spolno razlikovanje

- 1. korak:** Preberi izhodiščno besedilo in razberi Tinino sporočilo.

PRENDILA CON FILOSOFIA...

Salve, amici! Aiutatemi a risolvere il mio problema.

Sono una ragazza ma vesto da ragazzo: seguo il calcio e parlo in slang, cose che ben poche femmine fanno.

Però mi dà fastidio quando LE PERSONE MI SCAMBIANO PER UN MASCHIO!

Tina

- 2. korak:** Preberi misli treh znanih filozofov in razberi njihovo sporočilo. Označi misel, ki se po tvojem mnenju najbolj približa morebitni rešitvi Tininega problema.

- I CONFINI DELL'ANIMA NON LI POTRAI MAI TROVARE, TANTO SONO PROFONDI.

Eraclito

- GLI ESSERI UMANI SONO COME ATTORI MANDATI IN SCENA SENZA UN RUOLO PREDEFINITO: SIAMO NOI CHE, RESPONSABILMENTE, DOBBIAMO SCEGLIERE LA PARTE CHE CI SI ADDICE DI PIÙ.

Jean-Paul Sartre

- BISOGNA DIVENTARE CIÒ CHE SI È.

Friederich Nietzsche

- 3. korak:** Tvorji besedilo z od 150 do 180 besedami, v katerem boš predstavil svoje mnenje v zvezi s stereotipnimi predstavami spolnega razlikovanja ter svetoval Tini, kako naj razreši svoj problem. V uvodu izberi misel izbranega filozofa in utemelji izbiro.

VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

- 4. korak:** V pogovoru sošolcem predstavi lastna stališča do problema spolnega razlikovanja.

Zgled 7:

DALJŠI PISNI SESTAVEK – ODZIV NA PREBRANO IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

delno prirejeno besedilo, 76 besed, jezikovno manj zahtevno, ki obravnava mladostniški problem (anoreksija).

Raven:

A2, B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: razumevanje izhodiščnega besedila in odziv nanj;

tvorjenje pisnega besedila, v katerem dijak posreduje svoje mnenje v zvezi z motnjami hranjenja.

Druge zmožnosti:

razvijanje kritične presoje, primer reševanja problemov s pomočjo lastnih izkušenj in znanja, pridobljenega pri drugih predmetih (npr. biologija, psihologija).

Vir:

izhodiščno besedilo: Detto tra noi, da Il messaggero dei ragazzi, januar 2010.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere sporočilo izhodiščnega besedila,
- se odziva na problem z izražanjem lastnih stališč, povezuje znanje, ki ga je pridobil pri drugih predmetih in iz izkušenj,
- tvori pisno besedilo, v katerem vrstniku svetuje, kako naj pomaga prijateljici, ki trpi za anoreksijo.

Naloga: Motnje hranja

Navodilo: Preberi sporočilo vrstnika. Tvorि besedilo od 150 do 180 besed, v katerem Lorenzu opišeš bolezensko stanje anoreksije in mu svetuješ, kako naj pomaga svoji prijateljici.



a

DETTO TRA NOI ...

Ho conosciuto una ragazza che frequenta la mia compagnia ed è diventata mia amica. Lei però soffre di una brutta malattia che è l'anoressia. Stiamo facendo di tutto per convincerla mangiare, ma lei non ci vuole ascoltare e fa di testa sua. Sono molto preoccupato. Mi dispiace vederla così. Cosa posso fare?

Lorenzo 15 anni

Vir: <http://www.tantasalute.it/articolo/anoressia-il-governo-vuole-debellarla/3850/> (15. 1. 2010).

VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 8:

ODZIV NA RAZLIČNE PROBLEMSKE SITUACIJE

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo: izjave posameznikov o problemih, 89 besed.

Raven: B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost: *sprejemanje besedila:* razumevanje izhodiščnega besedila in odziv nanj;

tvorjenje pisnega besedila, v katerem dijak svetuje osebam, kako rešiti problem, ki so ga izpostavili (pisna ali ustna naloga).

Druge zmožnosti: razvijanje kritične presoje, zmožnost empatije, primer reševanja problemov s pomočjo lastnih izkušenj.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere pomen izjav o problemih,
- se vživlja v položaj sogovornika,
- svetuje.

Naloga: Dajanje nasvetov

Navodilo: Posreduj nasvet in pri tem upoštevaj naslovnika⁴⁶.

A CHI TI DEVI RIVOLGERE (DESTINATARIO)	SITUAZIONE O DIFFICOLTÀ DA AFFRONTARE	IL TUO CONSIGLIO
Il tuo amico del cuore	Mi sono innamorato ma lei non lo sa.	
L'insegnante di italiano	Non trovo i miei occhiali.	
I tuoi genitori	Siamo molto preoccupati per te.	
Il tuo compagno di banco	Ho paura del test di matematica.	
Una signora anziana al supermercato	Che fila lunga che c'è alla cassa.	
Una mamma preoccupata	Mio figlio non vuole studiare.	
Le tue amiche	Non abbiamo fatto il compito.	
Il tuo vicino di casa	Il mio cane non torna da due giorni.	

MERILA ZA OCENJEVANJE:

Dijak prejme po eno točko, če upošteva zahteve naloge (8 točk), 2 točki prejme za vezljivost in jezikovno pravilnost sporočila (skupaj 10 točk).

⁴⁶

Pri naslovniku se upošteva register (slogovna in zvrstna zaznamovanost)

Zgled 9:

**DALJŠI PISNI SESTAVEK, ODZIV NA PREBRANO IZHODIŠČNO
BESEDILO**

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

delno prirejeno besedilo, 151 besed, jezikovno manj zahtevno, ki obravnava problem zaupanja do soljudi.

Raven:

A2, B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: razumevanje izhodiščnega besedila in odziv nanj;

tvorjenje pisnega besedila, v katerem dijak izbere izhodišče, ki obravnava problem zaupanja do soljudi, in obravnava problematiko s posredovanjem lastnih stališč in izkušenj.

Druge zmožnosti:

razvijanje kritične presoje, reševanje problemov s pomočjo lastnih izkušenj.

Vir:

izhodiščno besedilo: Di chi ti fidi ciecamente? Il messaggero dei ragazzi, januar 2010.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere sporočilo izhodiščnega besedila,
- tvori pisno besedilo, v katerem izraža lastno mnenje o problemu zaupanja svojim prijateljem, staršem, znancem,
- rešuje problem s pomočjo lastnih izkušenj.

Naloga: Reševanje problemov, izražanje in utemeljevanje lastnih stališč

Navodilo: Natančno preberi besedilo. Izberi osebo, ki razmišlja podobno kot ti in izbiro utemelji. Napiši sestavek od 150 do 180 besed, v katerem boš sporočil, ali si zaupljiv oz. nezaupljiv in zakaj. Opiši dogodek, ki je vplival na oblikovanje tvojega odnosa do soljudi.

A CONFRONTO: DI CHI TI FIDI CIECAMENTE?

Mi fido ciecamente delle mie amiche, so che a loro posso dire tutto e non mi tradiranno mai! La fiducia è la base salda di ogni rapporto e non deve essere mai tradita, perché senza fiducia non c'è amicizia né amore.

Camilla, 15 anni

Non sono uno che non si fida: anzi, a volte do troppa fiducia anche a gente che non lo merita. Non penso di essere un buon amico perché spesso trascurò i miei amici e preferisco stare solo. Comunque cercherò di migliorare.

Marco, 15 anni

Non sono molto fiducioso nei confronti degli altri. Sono abbastanza diffidente perché quando mi fidavo dei miei amici, puntualmente mi deludevano.

Alessandro, 16 anni

In questo periodo non so più in chi aver fiducia: mi sembra che tutte le amicizie siano finite. Per fortuna ci sono i miei genitori che mi aiutano sempre!

Marta, 15 anni

VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3: Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 10:

DALJŠI PISNI SESTAVEK – ODZIV NA PREBRANO IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

delno prirejeno besedilo, 147 besed, manj jezikovno zahtevno, ki obravnava mladostniški problem (odnosi v družini).

Raven:

A2,B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: razumevanje izhodiščnega besedila in odziv nanj;

tvorjenje pisnega besedila, v katerem se dijak vživilja v vlogo brata, ki ima težave s svojo mlajšo sestro.

Druge zmožnosti:

razvijanje empatije.

Vir:

izhodiščno besedilo: Detto fra noi, Il messaggero dei ragazzi, januar 2010.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere sporočilo izhodiščnega besedila,
- tvori pisno besedilo, v katerem izraža lastno mnenje o odnosih v družini.

Naloga: Predstavitev problema z drugega zornega kota

Navodilo: Na uredništvo rubrike DETTO FRA NOI je prispelo pismo Alessie, ki se pritožuje nad svojim bratom. Napiši podobno pismo, ki ga nasloviš uredništvu, vendar v vlogi njenega brata in z njegovega zornega kota.

Camera per... due!

Vivo un problema che mi crea innumerevoli difficoltà e questo è legato al fatto che devo condividere la camera da letto con mio fratello che ha 16 anni. Qualche volta prevalgono la gelosia, l'invidia ma soprattutto i dispetti.

Ogni sera la stessa storia: tutti e due vogliamo usare il computer.

Quando mio fratello è nervoso e suona il pianoforte devo subire tutti i suoi errori: il problema è che lui è sempre nervoso! Se poi sto per accendere la playstation, lui si mette a suonare e quindi devo spegnerla.

Mio fratello è una grande risorsa? Non penso proprio. Se gli domando una cosa che non ho capito a scuola, dice che ha da fare e deve studiare ... mentre se ne sta steso sul letto.

E poi tocca sempre a me pulire e riordinare la camera.

Come posso fare per risolvere questo problema?

Alessia, 13 anni

VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA:

Glej poglavje 2.1.3; Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

Zgled 11:

PREDSTAVITEV LASTNEGA ODNOŠA DO DOLOČENE TEME

PREDMET PREVERJANJA

- Besedilo:** odziv na iztočnice v razpredelnici, 41 besed, jezikovno zahtevno besedilo, ki obravnava ekološko problematiko.
- Raven:** B1, B2 po SEJO.
- Sporazumevalna zmožnost:** *sprejemanje besedila:* razumevanje navodil, poznavanje ekološke problematike; *tvorjenje pisnega besedila,* v katerem dijak opiše svoj prispevek k varovanju narave.
- Druge zmožnosti:** poznavanje ekoloških načel (področje zdrave prehrane, ločevanje odpadkov, ekološka prevozna sredstva, varčevanje z energijo (elektrika, ogrevanje)).
- Vir:** izhodiščno besedilo: Detto fra noi, Il messaggero dei ragazzi, januar 2010.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razume navodila,
- tvori pisno besedilo na ravni odstavka (dopolnjuje besedilo), opiše načine obnašanja, ki preprečujejo onesnaževanje okolja, izraža skrb za naravo.

Naloga: Naloga odprtega tipa, predstavitev lastnega odnosa do varovanja okolja

Navodilo: Preberi iztočnice v naslednji razpredelnici. Na kratko opiši svoj prispevek k varovanju okolja, skladno z vsebinou iztočnic.

SALVAGUARDIAMO IL NOSTRO PIANETA

Comportamento ecologico	Il tuo impegno a salvaguardare la natura
<i>Acquistare frutta di stagione e locale</i>	
<i>Partecipare alla raccolta differenziata</i>	
<i>Muoversi senza inquinare</i>	
<i>Non sprecare acqua</i>	
<i>Risparmiare energia</i>	

MERILA ZA OCENJEVANJE ODGOVORA (TRDITVE)

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Sporočilo je ustrezno in podano v smiselnopovezanih povedih.
1	Sporočilo je delno ustrezno.
0	Sporočilo ni razumljivo oz. ne ustreza zahtevam naloge.

Zgled 12:

ODGOVOR NA VPRAŠANJE IN UTEMELJITEV

PREDMET PREVERJANJA

- Besedilo:** odgovori na vprašanja z utemeljitvijo, 147 besed, jezikovno manj zahtevni vprašalnik.
- Raven:** A2, B1 po SEJO.
- Sporazumevalna zmožnost:** *sprejemanje besedila:* razumevanje vprašanj v zvezi z božično-novoletnimi prazniki in odgovor z utemeljitvijo;
tvorjenje povedi ali krajšega besedila na ravni odstavka, v katerem dijak izbere odgovor na vprašanje in utemelji svojo izbiro (pisno).
- Druge zmožnosti:** zmožnost izražanja čustev, vtisov ob božično-novoletnih praznikih.
- Vir:** izhodiščno besedilo: vprašalnik o preživljjanju novoletnih praznikov.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razume vprašanja,
- sodeluje v anketnem vprašalniku z izbiro ustreznega odgovora in s tvorjenjem kratkega pisnega besedila (na ravni odstavka), v katerem izbiro tudi utemelji.

Naloga: Utemeljitev odgovorov v vprašalniku

Navodila: Izpolni naslednji vprašalnik. Izberi in označi ustrezen odgovor, utemelji svojo izbiro.

Ma cosa rende uniche le feste di fine anno?

L'albero decorato, le vacanze, i doni inaspettati, stare insieme ai propri cari, magari la neve...

Che cosa non cambieresti mai delle tue feste di Natale?

- l'emozione di scartare i regali
- l'emozione di addobbare l'albero
- l'emozione di rivedere nonni, zii e cugini

Non cambierei ... perché ...

La definizione più appropriata per la festa di Capodanno:

- unica
- festosa e magica
- noiosa

La festa di Capodanno è ... perché ...

Le feste natalizie iniziano ...

- quando i negozi espongono le decorazioni
- quando incominciano le vacanze
- con il brindisi di fine anno

Quando ... perché ...

Non è Natale se:

- non hai festeggiato
- manca l'albero
- non hai ricevuto regali

Non è Natale se ... perché ...

Dove vorresti festeggiare il prossimo Anno Nuovo?

- a casa con la famiglia
- sulla neve
- fuori con i tuoi amici

Vorrei festeggiare il prossimo Anno Nuovo ... perché ...

MERILA ZA OCENJEVANJE ODGOVORA (TRDITVE) Z UTEMELJITVIJO

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Izbrani odgovor je utemeljen v smiselnopovezanih povedih.
1	Izbrani odgovor je pomanjkljivo utemeljen.
0	Izbrani odgovor ni utemeljen.

Zgled 13:
USTVARJALNO PISANJE

PREDMET PREVERJANJA

- Besedilo:** izvirno pesemsko besedilo.
- Raven:** B1, B2 po SEJO.
- Sporazumevalna zmožnost:** *sprejemanje besedila:* razumevanje globalnega sporočila besedila, posredno izraženih (prenesениh) pomenov, razumevanje pomena družinskega praznika, izražanje svojih občutij in želja;
tvorjenje besedila, v katerem dijaka napišeta voščilo (ustvarjalno pisanje);
jezikovna zmožnost: poznavanje značilnosti besedilne vrste (voščilo).
- Druge zmožnosti:** *zmožnost izražanja čustev,* občutij in vtipov ob družinskem prazniku;
zmožnost uporabe besednih in nebesednih izraznih sredstev pri izražanju želja;
zmožnost sodelovanja, delo v dvojicah.
- Vir:** izhodiščno besedilo: Buon Natale http://www.paolo-gatti.it/wp-content/uploads/buon_natale.gif.

CILJI PREVERJANJA

- Dijaka:
- razbereta glavno misel besedila, si izmenjata stališča,
 - razumeta prenesene pomene besed,
 - napišeta voščilo svojim priateljem, pri tem uporabita tudi nebesedna izrazna sredstva.

Navodilo: Preberi besedilo v novoletni jelki. Odgovori na vprašanja.

A
chi
ama
dormire
ma si sveglia
sempre di buon
umore, a chi saluta
ancora con un bacio, a
chi lavora molto e si diverte di
più, a chi va in fretta in auto ma
non suona ai semafori, a chi arriva
in ritardo ma non cerca scuse, a chi spegne
la televisione per fare due chiacchieire, a chi è
felice il doppio quando fa a metà, a chi si alza presto
per aiutare un amico, a chi ha l'entusiasmo di un bambino
e pensieri da uomo, a chi vede nero solo quando è buio
A chi non aspetta Natale
per essere
Migliore

Buon Natale

avtor: Paolo Gatti: <http://www.palogatti.it>

- 1) A chi è dedicata la poesia a forma di alberello?
- 2) Qual è il messaggio della poesia?
- 3) Spiega il significato della frase »chi è felice il doppio quando fa a metà«.
- 4) Spiega il significato della frase »chi vede nero solo quando è buio«.

Navodilo: Delo v dvojicah. Oblikujta voščilnico z od 50 do 60 besedami. Lahko posnemata vzorec smrečice ali ustvarita drugačno obliko voščila.

MERILA ZA VREDNOTENJE ZNANJA (VOŠČILNICA)

2 točki za sporočilnost (in uporabo jezika)

2 točki za ustvarjalnost

2 točki za estetski videz

(skupaj 6 točk)

2.3.2.3 Merila za vrednotenje pisnih sestavkov

V nadaljevanju posredujeva merila za vrednotenje pisnih sestavkov:

- naloga odprtega tipa (odstavek)
- krajsi pisni sestavek,
- daljši pisni sestavek.

1. MERILA ZA VREDNOTENJE NALOGE ODPRTEGA TIPOA

Višja zahtevnostna raven

Cilj preverjanja: odziv na prebrano besedilo z utemeljitvijo lastnih stališč

Raven: B1 in B1+ po SEJO

Dolžina sestavka: od 50 do 60 besed

Vrednost naloge: 5 točk

Pisni sestavek na ravni odstavka: Odgovor na vprašanje s posredovanjem in utemeljitvijo lastnih stališč

Vrednotimo:

- 1 **sporočilnost:** upoštevanje značilnosti besedilne vrste, jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge (na primer: utemeljitev izbire med danimi možnostmi, navajanje zahtevanih informacij, odziv na neko problematiko izhodišče itd.)
- 2 **vezljivost:** smiselna in logična povezanost sestavka (raven odstavka ali kratkega besedila)

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
3	Sestavek v celoti zadosti zahtevam naloge. Sporočilo je jasno, utemeljitev podana.
2	Sestavek delno zadosti zahtevam naloge ali utemeljitev je delno podana. Sporočilo je razumljivo.
1	Sestavek zadosti le nekaterim zahtevam naloge, podana so stališča, vendar niso utemeljena.
0	Sestavek je vsebinsko neustrezen ali nerazumljiv oziroma ga dijak ne napiše.

Vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Sestavek je v celoti smiselno povezan.
1	Sestavek je smiselno povezan le v posameznih delih.
0	Sestavek ni smiselno povezan.

Nižja zahtevnostna raven

- Cilj preverjanja: odziv na prebrano besedilo, posredovanje in preprosta utemeljitev lastnih stališč
- Raven: A2 po SEJO
- Dolžina sestavka: raven kratkega odstavka ali povedi
- Vrednost naloge: 5 točk

Pisni sestavek na ravni odstavka oz. povedi: odgovor na vprašanje, posredovanje lastnih stališč

Vrednotimo:

- sporočilnost:** upoštevanje značilnosti besedilne vrste, jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge (na primer: izbira med danimi možnostmi, navajanje zahtevanih informacij, odziv na neko problemsko izhodišče ali preprosta utemeljitev itd.)
- vezljivost:** smiselna in logična povezanost sestavka (raven odstavka/povedi ali kratkega besedila)

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
3	Sestavek zadosti zahtevam naloge. Sporočilo je jasno, podana je preprosta utemeljitev.
2	Sestavek delno zadosti zahtevam naloge, sporočilo je še razumljivo, stališča so podana, vendar niso utemeljena.
1	Sestavek ne zadosti zahtevam naloge, stališča so pomanjkljivo podana in niso utemeljena.
0	Sestavek je vsebinsko neustrezen ali nerazumljiv oziroma ga dijak ne napiše.

Vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Povedi so smiselno povezane.
1	Povedi niso vedno smiselno povezane.
0	Povedi niso smiselno povezane.

2. MERILA ZA VREDNOTENJE KRAJŠEGA VODENEGA PISNEGA SESTAVKA

V naslednji razpredelnici posredujeva merila za vrednotenje vodenega pisnega sestavka na višji in nižji zahtevnostni ravni.

Višja zahtevnostna raven

Cilj preverjanja: odziv na besedno ali nebesedno iztočnico, posredovanje in utemeljevanje lastnih stališč

Raven: B1, B2 po SEJO

Dolžina sestavka: od 100 do 120 besed

Vrednost naloge: 10 točk

Vrednotimo:

- 1 **Sporočilnost:** jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge (posredovanje zahtevanih informacij, odziv na neko izhodišče, utemeljitev lastnih stališč itd.).
- 2 **Jezik:** ustreznost besedišča, jezikovna pravilnost (pravopisna, oblikoslovna in skladenjska pravilnost).
- 3 **Vezljivost:** smiselna, logična povezanost med povedmi v odstavku in besedilu.

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
4	Sestavek zadosti vsem zahtevam naloge. Sporočilo je jasno. Utetmeljitev lastnih stališč je podana.
3	Sestavek zadosti skoraj vsem zahtevam naloge. Sporočilo je jasno, a stališča so delno utemeljena.
2	Sestavek le delno ustreza nalogi, zadosti le nekaterim zahtevam, kljub temu se sporočilo da razbrati.
1	Podani so le nekateri nepovezani podatki (besede), sporočilo ni razumljivo.
0	Sestavek je vsebinsko neustrezen ali ga dijak ne napiše.

Jezik, besedišče

Točke	Opisni kriteriji znanja
4	Besedišče je ustrezno. Sestavek je skoraj brez napak.
3	Besedišče je ustrezno, vendar skromnejše. V sestavku so jezikovne napake.
2	Besedišče je osnovno, skromno ali se ponavlja. Jezikovne napake so pogoste.

1	Besedišče je osnovno, mestoma neustrezno ali nerazumljivo. Številne jezikovne napake otežujejo razumljivost sporočila.
0	Zapis je nerazumljiv ali nečitljiv.

Vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Povedi so smiselno povezane v odstavke oz. besedilo.
1	Povedi so le občasno povezane.
0	Povedi niso smiselno povezane.

OPOMBA: Pisni sestavek je ocenjen z 0 točkami, če je vsebinsko neustrezen, če je nečitljiv ali če ga dijak ne napiše.

Nižja zahtevnostna raven

Cilj preverjanja: odziv na besedno ali nebesedno iztočnico, posredovanje in utemeljevanje lastnih stališč

Raven: A2, A2+ po SEJO

Dolžina sestavka: od 100 do 120 besed

Vrednost naloge: 10 točk

Vrednotimo:

- Sporočilnost:** jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge (posredovanje zahtevanih informacij, odziv na neko izhodišče s posredovanjem lastnih stališč itd.).
- Jezik:** ustreznost besedišča, jezikovna pravilnost (pravopisna, oblikoslovna in skladenska pravilnost).
- Vezljivost:** smiselna, logična povezanost med povedmi v odstavku in besedilu.

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
4	Sestavek zadosti vsem zahtevam naloge. Sporočilo je jasno.
3	Sestavek zadosti skoraj vsem zahtevam naloge. Sporočilo je jasno.
2	Sestavek le delno ustreza nalogi, zadosti le nekaterim zahtevam, kljub temu se sporočilo da razbrati.
1	Podani so le nekateri nepovezani podatki (besede), sporočilo ni razumljivo.
0	Sestavek je vsebinsko neustrezen ali ga dijak ne napiše.

Jezik, besedišče

Točke	Opisni kriteriji znanja
4	Besedišče je ustrezno. Sestavek je skoraj brez napak.
3	Besedišče je ustrezno, vendar skromnejše. V sestavku so jekovne napake.
2	Besedišče je osnovno, skromno ali se ponavlja. Jekovne napake so pogoste.
1	Besedišče je osnovno, mestoma neustrezno ali nerazumljivo. Številne jekovne napake otežujejo razumljivost sporočila.
0	Zapis je nerazumljiv ali nečitljiv.

Vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
2	Povedi so smiselno povezane v odstavke oz. besedilo.
1	Povedi so le občasno povezane.
0	Povedi niso smiselno povezane.

OPOMBA: Pisni sestavek je ocenjen z 0 točkami, če je vsebinsko neustrezen, če je nečitljiv ali če ga dijak ne napiše.

3. MERILA ZA VREDNOTENJE DALJŠEGA PISNEGA SESTAVKA

V naslednji razpredelnici posredujeva merila za vrednotenje daljšega pisnega sestavka na višji in nižji zahtevnostni ravni.

Višja zahtevnostna raven

- | | |
|-------------------|---|
| Cilj preverjanja: | odziv na besedno ali nebesedno iztočnico, posredovanje in utemeljevanje lastnih stališč |
| Raven: | B1+, B2 po SEJO |
| Dolžina sestavka: | od 180 do 200 besed |
| Vrednost naloge: | 20 točk |

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
7-8	Sporočilo je jasno. Dijak upošteva vse iztočnice. Izčrpno navede vse zahtevane informacije ali ustrezno izraža in zagovarja lastna stališča.
5-6	Sporočilo je razumljivo. Dijak upošteva večino iztočnic. Navede nekatere zahtevane informacije ali svoja stališča utemelji pomanjkljivo.
3-4	Sporočilo je še razumljivo. Dijak upošteva le nekaj iztočnic. Navede nekatere zahtevane informacije, stališča le navede, a jih ne utemelji.

1-2	Sporočilo je komaj razumljivo. Dijak navede posamezne nepovezane podatke.
0	Besedilo je vsebinsko neustrezno oziroma ga dijak ne napiše.

Slog in besedišče

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Besedišče in slog ustreza besedilni vrsti.
1-2	Besedišče je skromno ali se ponavlja, slog le delno ustreza.
0	Besedišče in slog sta neustrezna.

Zgradba, vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Besedilo je v celoti smiselno povezano in ustrezeno členjeno.
1-2	Deli besedila ne tvorijo celote, občasno so nepovezani ali se ponavljajo.
0	Dijak tvori posamezne nepovezane povedi.

Jezik

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Besedilo je jezikovno ustrezeno, pravopisne in druge napake so zanesljive.
1-2	Besedilo je jezikovno le delno ustrezeno ali zelo skromno. Kandidat uporablja pretežno osnovne jezikovne strukture s številnimi jezikovnimi napakami.
0	Besedilo je nerazumljivo.

Nižja zahtevnostna raven

- Cilj preverjanja: odziv na besedno ali nebesedno iztočnico, posredovanje lastnih stališč s preprosto utemeljitvijo
- Raven: A2 +, B1 po SEJO
- Dolžina sestavka: od 150 do 170 besed
- Vrednost naloge: 20 točk

Sporočilnost

Točke	Opisni kriteriji znanja
7-8	Sporočilo je jasno. Dijak upošteva vse iztočnice. Navede zahtevane informacije ali/in posreduje svoja stališča.

5-6	Sporočilo je razumljivo. Dijak upošteva pretežno vse iztočnice in navede večino zahtevanih informacij.
3-4	Sporočilo je še razumljivo. Dijak ne upošteva vseh iztočnic in navede le nekatere informacije.
1-2	Sporočilo ni razumljivo, dijak le navede nekatere nepovezane podatke.
0	Besedilo je vsebinsko neustrezno oziroma ga dijak ne napiše.

Besedišče

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Besedišče je osnovno, a ustreza besedilni vrsti.
1-2	Besedišče je skromno ali se ponavlja.
0	Besedišče ni ustrezeno.

Zgradba/vezljivost

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Deli besedila tvorijo celoto. Dijak ustrezeno razvija misli.
1-2	Dijak tvori posamezne nepovezane povedi.
0	Dijak ne tvori povedi.

Jezik

Točke	Opisni kriteriji znanja
3-4	Besedilo je jezikovno ustrezeno, čeprav dijak uporablja pretežno osnovne jezikovne strukture.
1-2	Besedilo je jezikovno še ustrezeno, čeprav vsebuje številne jezikovne napake.
0	Zaradi jezikovnih napak je besedilo nerazumljivo.

2.3.2.4 Govorno sporočanje in sporazumevanje

V nadaljevanju posredujeva dva primera nalog, s katerima preverjamo zmožnost govornega sporočanja in sporazumevanja. Prva naloga je intervju z dijakom v zvezi s preživljanjem prostega časa, druga naloga pa predstavitev (opis) dijakovega nahrbtnika. Zmožnost govornega sporazumevanja preverjamo z intervjujem učitelja z dijakom, zmožnost govornega sporočanja pa z dijakovo samostojno predstavitvijo. Trajanje predstavitev (ali intervjuja) omejimo na največ 5 minut in jo (ga) izvajamo v štirih korakih, ki jih natančneje opisujeva v nadaljevanju.

Odgovore (dijakov odziv) ocenjujemo v razponu od 0 do 2 točki. Če je dijakov odgovor (odziv) popoln oz. ustrezan, je ovrednoten z dvema točkama. Če dijak pri

odgovorih potrebuje učiteljevo pomoč (dodatna vprašanja, nebesedno podporo) ali posreduje pomanjkljive odgovore ali opise, je del naloge ovrednoten z 1 točko. Z 0 točkami pa je ovrednoten napačen ali neustrezen odgovor/opis oz. če se dijak ne odziva. Polovičnih točk ne dodeljujemo.

Intervju in predstavitev, ki ju posredujeva v nadaljevanju, sta namenjena dijakom začetnikom (A2) in nadaljevalcem (B1). Pri nadaljevalcih se pričakuje samostojno tvorjenje (krajšega) besedila in natančneješo utemeljitev izbire. Pri začetnikih pa pričakujemo tvorjenje povedi oz. preprostih besedil (na ravni odstavka) in zelo enostavno utemeljitev z občasno učiteljevo podporo.

Naloga: Primer govornega sporazumevanja, intervju na temo Moj prosti čas

Navodilo: Skušaj se vživeti v vlogo intervjuvanca in opiši svojo dejavnost v prostem času ali hobi.

V vlogi intervjuvanca »TV-gledalcem« predstaviš svojo dejavnost v prostem času ali hobi, in sicer:

- na kratko opišeš svoj delovni dan in izbrano dejavnost (svoj konjiček),
- utemeljiš svojo izbiro.

Potrudi se, da bo intervju potekal čim bolj naravno. Na začetku intervjuja boš odzdrivil, povedal svoje ime in priimek, naziv šole in razred, ki ga obiskuješ. Intervju pa boš končal s pozdravom in izrazil upanje, da si bil uspešen pri opisu svojih interesov.

PAZI! Intervju ne sme trajati več kot 5 minut.

Z intervjujem o dejavnostih v prostem času preverjam:

- dijakovo zmožnost tvoriti besedilo (poved), s pomočjo katerega (katerih) opiše lastne interese,
- dijakovo obvladovanje strategij za sodelovanje v pogovoru (začeti pogovor, v njem sodelovati in ga dokončati, se zahvaliti, pozdraviti, znati poslušati in ne presegati dodeljenega časa).

1. korak (1 točka)

Intervju se začne z nekaj vlijudnostnimi frazami ob pozdravu (na primer učitelj dijaka lahko vpraša, kako se počuti, ali je pripravljen na intervju ...) in s kratko predstavitvijo dijaka (ime priimek, šola, razred ...).

Vrednost prvega koraka je 1 točka: Če je bil dijakov odziv ustrezен (dijak odzdravi, pove svoje ime in priimek ...), se ga ovrednoti z 1 točko.

2. korak (1 točka)

Napoved teme intervjuja.

Vrednost drugega koraka je 1 točka: Dijak je ovrednoten z 1 točko, če napove temo (preživljanje prostega časa).

3. korak (6 točk)

Jedrni del intervjuja je predstavitev dejavnosti v prostem času. Dijak:

- predstavi svoj tipični delovni dan

Vrednost odgovora 2 točki, če je odgovor popoln oz. dijak poda informacijo v ustrezeno oblikovanem besedilu oz. povedi;

- opiše izbrano dejavnost ali hobi

Vrednost odgovora 2 točki, če je odgovor popoln oz. dijak poda informacijo v ustrezeno oblikovanem besedilu oz. povedi;

- utemelji, zakaj se ukvarja s to dejavnostjo

Vrednost odgovora 2 točki, če dijak izbiro utemelji in jo poda v ustrezeno oblikovanem besedilu.

4. korak (2 točki)

Dijak intervju konča

Vrednost odgovora 2 točki, če dijak pozdravi in zaključi intervju v upanju, da je svoje interese ustrezeno predstavil.

1. MERILA ZA VREDNOTENJE INTERVJUJA

INTERVJU O PREŽIVLJANJU PROSTEGA ČASA

	Dijak:	Točke	
		Možne	Dosežene
1. Pozdrav, stik	odzdravi, se predstavi (ime priimek, šola, razred)	1	
2. Napoved teme intervjuja	napove dejavnost v prostem času ali hobi, ki jo/ga namerava opisati	1	
3. Predstavitev svojega prostega časa	predstavi svoj delovni dan	2	
	opiše dejavnost v prostem času ali hobi	2	
	utemelji, zakaj obiskuje to dejavnost ali utemelji, zakaj se ukvarja z določenim konjičkom	2	
4. Zaključek in pozdrav	zaključi intervju v upanju, da je ustrezeno opisal svoje interese, pozdravi spraševalca oz. »poslušalce«	2	
	SKUPAJ:	10	

Naloga: Primer govornega sporočanja, predstavitev na temo Moj nahrbtnik

Navodilo: Opiši svoj nahrbtnik in glede na njegovo vsebino predstavi svoje značajske lastnosti.

- Predstavi se in napovej nalogu.
- Opiši zunanji videz nahrbtnika in naše predmete v njem.
- Utemelji, zakaj potrebuješ te stvari.
- Povej, česa nimaš in zakaj.
- Kaj nahrbtnik pove o tebi?

Potrudi se, da bo predstavitev potekala čim bolj sproščeno. Na začetku intervjuja boš povedal, kdo si in kaj je tvoja naloga. Svojo predstavitev boš končal s pozdravom in izrazil željo, da je bila predstavitev zanimiva.

PAZI! Predstavitev ne sme trajati več kot 5 minut.

Na podlagi opisa nahrbtnika dijaki predstavijo svoje značajske lastnosti. S tem preverjamo:

- dijakovo zmožnost tvorjenja povezanega in razumljivega govorjenega besedila ali povedi,
- dijakovo zmožnost utemeljevanja in sklepanja,
- dijakovo zmožnost obvladovanja strategij tvorjenja govorjenih besedil pri govornem nastopu (znati nastopati, jasno predstaviti ali nazorno prikazati izbrano temo itd.).

1. korak (1 točka)

Dijak pozdravi, se predstavi in napove nalogu

Vrednost prvega koraka je 1 točka: Če je bil dijakov odziv ustrezен, se ga ovrednoti z 1 točko.

2. korak (2 točki)

Z drugim korakom se začenja jedrni del predstavitve. Dijak opiše svoj nahrbtnik in našteje predmete v njem.

Vrednost odgovora je 2 točki, če je opis ustrezен (npr. opredeli barvo nahrbtnika, velikost, koliko je star, v kakšnem stanju je ...) v primerno oblikovanem besedilu oz. povedi.

3. korak (6 točk)

Dijak utemelji:

- zakaj potrebuje naštete predmete

Vrednost odgovora je 2 točki, če je odgovor popoln oz. dijak poda informacijo v ustrezeno oblikovanem besedilu oz. povedi;

- pove, česa nima v nahrbtniku in zakaj
Vrednost odgovora je 2 točki, če je odgovor popoln oz. dijak poda informacijo v ustrezeno oblikovanem besedilu oz. povedi;
- na podlagi podanih informacij sklepa o svojih značajskih lastnostih
Vrednost odgovora je 2 točki, če dijak iz podanih informacij in utemeljitve smiselno predstavi svoje značajске lastnosti.

4. korak (1 točka)

Dijak konča svojo predstavitev

Vrednost odgovora je 2 točki, če dijak ustrezno dokonča nalogu (npr. končal sem, čas je potekel, moram se posloviti itd.) in izrazi upanje, da je bila predstavitev zanimiva).

2. MERILA ZA VREDNOTENJE GOVORNE PREDSTAVITVE

PREDSTAVITEV ZNAČAJSKIH LASTNOSTI NA PODLAGI OPISA NAHRBTNIKA

	Dijak:	Točke	
		Možne	Dosežene
1. Pozdrav, stik	pozdravi, se predstavi in napove nalogu	1	
2. Opis nahrbtnika	opiše svoj nahrbtnik in našteje predmete v njem	2	
3. Utемeljitve in sklepanja na podlagi opisa	pove, zakaj potrebuje naštete predmete pove, česa nima v nahrbtniku in zakaj pove, katere značajske lastnosti razkriva njegov nahrbtnik	2 2 2	
4. Zaključek	dokonča predstavitev v upanju, da je bila slednja zanimiva	1	
	SKUPAJ:	10	

2.3.3 Zgled diagnostičnega preizkusa znanja

Na enem izmed delovnih sestankov Razvojne predmetne skupine in skupine mentorskih učiteljic na Zavodu RS za šolstvo smo sprejeli sklep, da skupaj pripravimo preizkus znanja, ki bi ob jezikovnem znanju preverjal tudi dijakove kompetence in usvojene sporazumevalne strategije. Dogovor je bil, da k sodelovanju povabimo čim več učiteljev italijanščine in preizkus znanja izvedemo na celotni populaciji. To je priložnost, da dobimo okvirno informacijo o prvih rezultatih uvajanja posodobitev v gimnaziskem programu.

Iz letne delovne priprave, ki smo jo pripravili v okviru Predmetne razvojne skupine in skupine mentorskih učiteljic, smo izbrali drugi letnik gimnazije. Izbrali smo temo preverjanja, opredelili dolžino besedila in zahtevnost, cilje in zmožnosti ter kompetence, ki jih bomo preverjali (npr. zmožnosti sprejemanja in tvorjenja pisnih besedil). Določili smo naloge, s katerimi naj bi preverjali dijakovo govorno sporočanje in sporazumevanje. Oblikovali smo tudi vprašanja, ki naj bi bila v pomoč pri učiteljevi in dijakovi refleksiji po končanem preizkuusu znanja.

Izsledki diagnostičnega preizkusa znanja bodo pomagali Predmetni razvojni skupini in skupini mentorskih učiteljev ter vsem vključenim učiteljem pri sprejemaju dogоворов in rešitev, ki naj bi pozitivno vplivali na pouk in zagotavljal kakovostnejše učne dosežke.

V nadaljevanju posredujeva diagnostični preizkus znanja za italijanščino kot tuji in kot drugi jezik, rezultate vprašalnika in zbirnik učiteljevih ter dijakovih razmišljanj.



Diagnostični preizkus znanja iz italijanščine
za drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre,
drugi letnik gimnazije, šolsko leto 2009/10

MERILA ZA OCENJEVANJE

	ZMOŽNOST	Št. točk
1. DEL	BRALNO RAZUMEVANJE	10
2. DEL	PISNO SPOROČANJE	20
SKUPAJ		30

BRALNO RAZUMEVANJE

- I *Preberi besedilo in odgovori na vprašanja.*

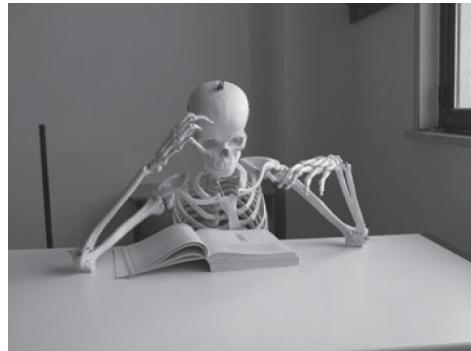
[6 točk]



<http://skuola.tiscali.it/>

[Entra in chat.](#)

Conosci nuovi amici nella nostra chat. Parla dei tuoi problemi a scuola.



Crisi da compiti

Giorni passati a mangiare panettoni, a scartare regali, a uscire con gli amici: da domani questi non saranno che ricordi appartenenti a tempi che sembreranno lontanissimi. Da domani, infatti, torno alla solita routine: campanella alle 8.00, zaini in spalla e via alle lezioni. Interrogazioni, scrutini e compiti in classe diventeranno purtroppo dei compagni di viaggio scomodi. E da qui a giugno ci saranno ben poche vacanze. Ho bisogno di un vademetum per sopravvivere. Per favore, aiutatemi!

sbardy

La risposta del tutor: Ecco alcuni consigli da seguire

A SCUOLA

- Ascolta con attenzione spiegazioni e interrogazioni.
- Durante le spiegazioni prendi appunti.
- Partecipa alla lezione chiedendo spiegazioni.
- Non dare retta ai compagni disattenti.
- Intervieni solo quando è permesso.
- Sii disponibile, rilassato e di buon umore.

A CASA

- Fa' un preciso programma della giornata.
- Prepara una »mappa« della settimana.
- Alterna in modo intelligente le ore di studio al divertimento e alle attività di tempo libero.
- Se ti senti stanco, interrompi lo studio per qualche minuto.
- Concentrati sempre su ciò che fai.

1. Perché lo studente è entrato in *chat*?

 ___/1

2. Qual è il suo nome in codice?

 ___/1

3. Qual è lo slogan del sito?

 ___/1

4. Da quale informazione hai capito che il testo parla delle vacanze natalizie?

 ___/15. Nella frase *E da qui a giugno ... E da qui significa* [cerchia la soluzione giusta]

- da questo edificio
 - dal 7 gennaio
 - dal 24 dicembre
 - dall'inizio della scuola
-
- ___/1

6. Che cosa si può aspettare lo studente fino a giugno?

 ___/1**II** *Preberi tutorjeve nasvete in navedi tistega, ki ga ne upoštevaš v šoli ter tistega, ki ga ne upoštevaš doma. Utemelji svojo izbiro.*

[4 točke]

1. A scuola non ___/2
2. A casa non ___/2



PISNO SPOROČANJE**[20 točk]****III Tvoribesedilo, ki naj obsega od 120 do 150 besed. Upoštevaj naslednja navodila.**

Navodila: Na podlagi slušne/vidne iztočnice in transkripcije besedila (v prilogi) predstavi avtorja pesemskega besedila:

- zunanjost, narodnost/kraj rojstva oz. bivanja,
- značajske lastnosti,
- interesi, poklic,
- odnos do soljudi in pogled na svet.

Priloga: Izhodiščno besedilo

Lorenzo Jovanotti Cherubini, Stefano Fontana. 2005.

Tanto tanto tanto

http://www.youtube.com/watch?v=HRVVOZ_NRX0



Che stai facendo? Lavoro.
Che cosa cerchi? L'oro.
Hai uno scopo? Credo.
Dove ti trovi? In Italia.
E come vivi? Suono.
Di dove sei? Toscano.
Qual è il tuo aspetto? Meno sereno di un tempo, ma non per questo stanco.
A cosa pensi? Al deserto.
Qual è il tuo impegno? Immenso.
Ed il tuo tempo? Denso.
Che risultati hai? Alti e bassi.
Che risultati hai? Alti e bassi.
Rido di me, di te, di tutto ciò che di mortale c'è e che mi piace.

Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto

Come va il mondo? Male.
Come va il mondo? Bene.
Come va il mondo? Male.
Come va il mondo? Bene.
Rido di me, di te, di tutto ciò che di mortale c'è e che mi piace.

Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto

Sei felice? Quanto quanto quanto tanto tanto tanto tanto ...
Qual è il tuo impegno? Quanto quanto quanto tanto tanto tanto tanto ...
Innamorato? Quanto quanto quanto tanto tanto tanto tanto ...
Come va il mondo? Quanto quanto quanto tanto tanto tanto tanto ...

Che cosa fai? Vivo.
Quando sei in forma? Scrivo.
Innamorato? Credo.
E lei ti ama? A suo modo.
Come va il mondo? Male.
Come va il mondo? Bene.
Che dice il cielo? Tuona.
E la chitarra ... suona!!!
Sei felice? A volte.
Hai distrazioni? Molte.
E la salute? Buona.
E la chitarra ... suona!!!
Cosa ti piace? Viaggiare.
Tra il dire e il fare? Il mare.
Cosa ti piace? Viaggiare.
Tra il dire e il fare? Il mare.
Cosa ti piace? Viaggiare.
Tra il dire e il fare? Il mare.

Rido di me, di te, di tutto ciò che di mortale c'è e che mi piace.

Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto
Tanto tanto tanto tanto tanto

Navodila diagnostičnega preizkusa znanja za nadaljevalni program (drugi jezik na narodno mešanem območju slovenske Istre)

1. BRALNO RAZUMEVANJE IN ODZIV NA IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

delno prirejeno dvogovorno, slikovno opremljeno besedilo, 193 besed, jezikovno manj zahtevno, z znano (obravnavano) temo iz dijakovega življenja.

Raven:

drugi jezik na narodno mešanem območju, B1 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: bralno razumevanje, temeljno razumevanje in iskanje določenih podatkov iz besedila s pomočjo nebesedne podpore;

jezikovna zmožnost: poznavanje besediča, sporazumevalnih vzorcev, ki so povezani z učenjem in vključevanjem v splet (IKT).

Druge zmožnosti:

vključevanje strategij sprejemanja: iskanje podatkov, sklepanje;

vključevanje strategij tvorjenja: tvorjenje besedila in utemeljevanje.

Vir:

izhodiščno besedilo: Crisi da compiti /<http://skuola.tiscali.it/>/ (15. 1. 2010).

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere temo besedila, poročevalca in naslovnika,
- razbere namen sporočila,
- zazna kulturno podobnost/različnost,
- poišče določene specifične podatke (tudi iz nebesednih ponazoril),
- prepozna lastne učne strategije in zna utemeljiti, zakaj ne sledi vsem nasvetom, ki jih posreduje urednik spletne strani (v besedilu tutor).

MERILA ZA OCENJEVANJE

Vrednost naloge: 10 točk

Naloge od 1. do 6. so za vsak pravilen odgovor ovrednotene z eno točko. Nalogi 7. in 8. pa sta ovrednoteni z dvema točkama, in sicer ena točka za posredovano informacijo (odgovor) in ena točka za utemeljitev.

REŠITVE:

1. *È in crisi per i troppi compiti da fare/per problemi a scuola (več možnih odgovorov).*
2. *Sbardi.*
3. *Al paradiso dello studente.*
4. *Mangiavano panettoni (scartavano regali).*
5. *Dal 7 gennaio.*
6. *Compiti, scrutini, interrogazioni.*

2. PISNO SPOROČANJE**PREDMET PREVERJANJA**

(Bralno/slušno) razumevanje
izhodiščnega besedila:

Pesemsko besedilo z vidno/slušno in besedno iztočnico, 339 besed, jezikovno nezahtevno z znano (obravnavano) temo.

(Pre)tvorba besedila:

Predstavitev osebe, 120 do 150 besed.

Raven:

Drugi jezik na narodno mešanem območju, B1 po SEJO.

Vir:

Izhodiščno besedilo: Pesemsko besedilo z video posnetkom, http://www.youtube.com/watch?v=HRVVOZ_NRX0.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- sprejema pesemsko besedilo avtorja Lorenza Jovanottija Cherubinija: *Tanto tanto* s pomočjo video predstavitve (vidni/slušni prenosnik in transkripcije besedila v prilogi - branje besedila); razume bistveno sporočilo in razbere določene specifične podatke;
- na podlagi sprejetega izhodiščnega besedila **pretvori** pesemsko besedilo v predstavitev osebe: zunanji videz, kraj bivanja, narodnost, značajske lastnosti, interesi, poklic, odnos do soljudi in pogled na svet.

MERILA ZA PISNI SESTAVEK

- 1 sporocilnost:** jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge (izražanje lastnih stališč, utemeljitev izbire med danimi možnostmi, dajanje zahtevanih informacij, odziv na problemsko izhodišče, pretvorba besedila na podlagi izhodiščnega besedila itd.).
- 2 besedišče in slog:** ustreznost besedišča, sloganova in funkcionalna zaznamovanost (*register*).
- 3 zgradba:** upoštevanje besedilne vrste, vezljivost/povezanost in razčlenjenost besedila.
- 4 jezik:** jezikovna pravilnost (pravopisna, oblikoslovna in skladenska).

MERILA ZA ITALIJANŠČINO KOT DRUGI JEZIK (B1 po SEJO)

Vrednost naloge: 20 točk

Število točk, s katerim je bil ovrednoten pisni sestavek, pomnožimo z 2.

Sporočilnost

Točke	Merilo
4	Sporočilo je jasno. Dijak vključi vse iztočnice. Izčrpno navede vse zahtevane informacije, ustrezno izraža lastna stališča, ki jih tudi utemelji.
3	Sporočilo je razumljivo. Dijak vključi večino iztočnic. Navede nekatere zahtevane informacije in svoja stališča utemelji, čeprav pomanjkljivo.
2	Sporočilo je še razumljivo. Dijak vključi le nekaj iztočnic. Navede nekatere zahtevane informacije ali stališča le predstavi in jih ne utemelji.
1	Sporočilo je komaj razumljivo. Dijak navede posamezne nepovezane podatke.
0	Besedilo je vsebinsko neustrezno ali nerazumljivo oziroma ga dijak ne napiše.

Slog in besedišče

Točke	Merilo
2	Besedišče in slog ustreza besedilni vrsti.
1	Besedišče je skromno ali se ponavlja, slog le delno ustreza.
0	Besedišče in slog sta neustrezna.

Zgradba

Točke	Merilo
2	Besedilo je v celoti smiselno povezano in ustrezno členjeno. Dijak ustrezno razvija misli.
1	Deli besedila ne tvorijo celote, občasno so nepovezani ali se ponavljajo.
0	Dijak tvori posamezne nepovezane povedi.

Jezik

Točke	Merilo
2	Besedilo je jezikovno ustrezno, pravopisne in druge napake so zanemarljive.
1	Besedilo je jezikovno le delno ustrezno ali zelo skromno. Kandidat uporablja pretežno osnovne jezikovne strukture s številnimi jezikovnimi napakami.
0	Besedilo je nerazumljivo.



Diagnostični preizkus znanja iz italijanščine kot tujega jezika
(za drugi letnik gimnazije, šolsko leto: 2009/10)

MERILA ZA OCENJEVANJE

	Zmožnost	Št. točk
1. del	Bralno razumevanje	10
2. del	Pisno sporočanje	20
Skupaj		30

BRALNO RAZUMEVANJE

I Preberi strip in odgovori na vprašanja ali izberi ustrezeno trditev. [6 točk]

Oggi è successa una cosa divertente al lavoro.

Basta papà!

Mi dispiace... come non detto... Scusa... fai come vuoi...

Non mi piace quando si raccontano le cose a voce invece di scriverle nel blog.

Ho un'idea!

Se volete avere un blog, potreste scrivermi tutte le cose noiose di cui parlate a cena.

Io le potrei leggere nel tempo libero, e così potremmo cenare in pace.

Se non parliamo, possiamo smettere di cenare insieme!

Questa è proprio una buona idea!

1. Dove si trova la famiglia?
2. Chi sono i membri della famiglia?
3. Il figlio propone ai suoi genitori di [Označi ustrezno trditev]:
 - smettere di cenare insieme.
 - parlare di cose divertenti.
 - leggere nel tempo libero.
 - comunicare tramite Internet.
4. Con chi è stato scortese il figlio?
5. Il figlio si è poi scusato?
6. Il comportamento del figlio [Označi ustrezno trditev]:
 - rende tristi i genitori.
 - sorprende i genitori.
 - non interessa ai genitori.
 - fa arrabbiare i genitori.

II Odgovori na vprašanja in utemelji svojo izbiro.**[4 točke]**

1. A te piace parlare durante i pasti? Perché?
2. Ti piace scrivere nei blog? Perché?

PISNO SPOROČANJE**[20 točk]****III Tvor besedilo, ki naj obsega od 80 do 100 besed. Upoštevaj naslednja navodila.**

Navodilo: Na podlagi slušne/vidne iztočnice in transkripcije besedila (v prilogi) napiši predstavitev avtorja pesemskega besedila:

- zunanjost, narodnost,
- kraj rojstva oz. bivanja,
- interesi,
- poklic,
- značajske lastnosti.

Priloga: Izhodiščno besedilo Lorenzo Jovanotti Cherubini, Stefano Fontana. 2005: Tanto tanto tanto (glej diagnostični preizkus znanja za drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre)



Navodila za vrednotenje diagnostičnega preizkusa znanja

1. BRALNO RAZUMEVANJE IN ODZIV NA IZHODIŠČNO BESEDILO

PREDMET PREVERJANJA

Besedilo:

prevedeno dvogovorno, slikovno opremljeno besedilo, strip, jezikovno manj zahtevno, z znano (obravnavano) temo iz dijakovega življenja.

Raven:

tuji jezik, A2 po SEJO.

Sporazumevalna zmožnost:

sprejemanje besedila: celostno razumevanje in iskanje določenih podatkov iz besedila s pomočjo nebesedne podpore, zaznava odnosov med družinskim članom (zahtevno!);

jezikovna zmožnost: poznavanje besedišča v zvezi z družino, razumevanje opravičila.

Druge zmožnosti:

vključevanje strategij sprejemanja: iskanje podatkov, sklepanje (dijak razbere odnose med člani družine;

vključevanje strategij tvorjenja: tvorjenje povedi, utemeljitev izbiro.

Vir:

Izhodiščno besedilo: Strip (Bralno razumevanje 1. naloge)

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- razbere bistveno sporočilo in njegov namen,
- s pomočjo nebesednega dela besedila poišče določene specifične podatke,
- iz dialoga razbere odnose med družinskim članom,
- zna utemeljiti izbiro: zakaj uporablja *blog* oz. zakaj ga ne uporablja; zakaj se s starši pri kosilu/večerji pogovarja oz. ne pogovarja.

MERILA ZA OCENJEVANJE

Vrednost naloge: 10 točk

Naloge od 1. do 6. so za vsak pravilen odgovor ovrednotene z eno točko. Nalogi 7. in 8. sta ovrednoteni z dvema točkama, in sicer ena točka za posredovano informacijo (odgovor) in ena točka za utemeljitev.

REŠITVE:

1. *A tavola/A cena.*
2. *(Il) papà, (la) mamma, (il) figlio.*
3. *d*
4. *Con il padre/papà.*
5. *Sì.*
6. *b*

2. PISNO SPOROČANJE**PREDMET PREVERJANJA**

**(Bralno/slušno) razumevanje
izhodiščnega besedila:**

pesemske besedilo z vidno/slušno in besedno iztočnico, 339 besed, jezikovno nezahtevno z znano (obravnavano) temo.

(Pre)tvorba besedila:

predstavitev osebe, 100 do 120 besed.

Raven:

tuji jezik, A2 po SEJO.

Vir:

Izhodiščno besedilo: Pesemske besedilo z video posnetkom.

CILJI PREVERJANJA

Dijak:

- sprejema pesemske besedilo avtorja Lorenza Jovanottija Cherubinija: *Tanto tanto* s pomočjo video predstavitve (vidni/slušni prenosnik in transkripcija besedila v prilogi - branje besedila). Razume temeljno sporočilo in razbere določene specifične podatke;
- na podlagi sprejetega izhodiščnega besedila pretvori pesemske besedilo v predstavitev osebe: zunanji videz, kraj bivanja, narodnost, interesi, poklic, značajske lastnosti.

MERILA ZA PISNI SESTAVEK

1. **Sporočilnost:** jasnost in razumljivost sporočila, upoštevanje zahtev naloge, (izražanje lastnih stališč, utemeljitev izbire med danimi možnostmi, dajanje zahtevanih informacij, odziv na neko problemsko izhodišče, pretvorba besedila na podlagi izhodiščnega besedila itd.).
2. **Besedišče in slog:** ustreznost besedišča, slogovna in funkcionalna zaznamovanost (*register*).
3. **Zgradba:** upoštevanje besedilne vrste, vezljivost/povezanost in razčlenjenost besedila.
4. **Jezik:** jezikovna pravilnost (pravopisna, oblikoslovna in skladenska).

MERILA ZA ITALIJANŠČINO KOT TUJI JEZIK (A2 po SEJO)

Vrednost naloge: 20 točk

Število točk, s katerim je bil ovrednoten pisni sestavek, pomnožimo z 2.

Sporočilnost

Točke	Merila
4	Sporočilo je razumljivo. Dijak vključi vse iztočnice. Navede zahtevane informacije ali/in opiše svoja stališča.
3	Sporočilo je razumljivo. Dijak vključi pretežno vse iztočnice in navede večino zahtevanih informacij.
2	Sporočilo je še razumljivo. Dijak vključi nekaj zahtevanih informacij in navede posamezne informacije.
1	Sporočilo ni razumljivo, kandidat le navede nekatere nepovezane podatke.
0	Besedilo je vsebinsko neustrezno ali nerazumljivo oziroma ga dijak ne napiše.

Besedišče

Točke	Merila
2	Besedišče je osnovno, a ustreza besedilni vrsti.
1	Besedišče je skromno ali se ponavlja.
0	Besedišče ni ustrezeno.

Zgradba

Točke	Merila
2	Deli besedila tvorijo celoto.
1	Dijak tvori posamezne nepovezane povedi.
0	Dijak ne tvori povedi.

Jezik

Točke	Merila
2	Besedilo je jezikovno ustrezeno, čeprav dijak uporablja pretežno osnovne jezikovne strukture z napakami.
1	Besedilo je jezikovno še ustrezeno, čeprav vsebuje številne jezikovne napake.
0	Zaradi jezikovnih napak je besedilo nerazumljivo.

V nadaljevanju sva vključili tudi vprašalnik, s katerim preverjam učiteljev odziv.

Obrazec za učitelje in dijake

Rezultati diagnostičnega preizkusa znanja (DPZ)

1. letnik gimnazije, šolsko leto 2009/2010

SKUPNO ŠTEVILLO DIJAKOV, KI SO OPRAVLJALI DPZ: _____

Število točk										
BRALNO RAZUMEVANJE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Število dijakov, ki so dosegli:										

Število točk										
PISNO SPOROČANJE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Število dijakov, ki so dosegli:										

SKUPNO ŠTEVILLO DOSEŽENIH TOČK (bralno razumevanje in pisno sporočanje)	
Število točk	Število dijakov
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

SKUPNO ŠTEVILLO DOSEŽENIH TOČK (bralno razumevanje in pisno sporočanje)	
Število točk	Število dijakov
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Splošni vtis učitelja

1. V čem je preizkus znanja drugačen? _____
2. Kaj so prednosti? _____
3. Kaj so slabosti? _____
4. Kje so bile težave? _____



5. Ali so rezultati primerljivi z dosedanjimi pisnimi ocenami dijakov ?

- so enaki
- pri DPZ so boljši rezultati
- pri DPZ so slabši rezultati

Splošni vtis dijakov (V čem je preizkus znanja drugačen ? Kje so prednosti, kje težave?)

2.3.3.1 Vrednotenje rezultatov diagnostičnega preizkusa znanja z refleksijo

O diagnostičnem preizkusu znanja

V drugem tednu januarja 2010 smo v drugih letnikih slovenskih gimnazij izvedli diagnostični preizkus znanja (v nadaljevanju DPZ), ki sva ga zasnovali in pripravili znotraj Predmetne razvojne skupine za italijanščino.

DPZ se razlikuje od običajnih preizkusov, ki jih v šoli izvajamo pri pisnem preverjanju znanja, saj v obeh sklopih (bralno razumevanje in pisno sporočanje) celostno preverja znanje in zmožnosti dijakov.

Zmožnost razumevanja izhodiščnega besedila in odziv nanj

Dijak v slikovno podprtrem besedilu z znano temo:

- razume celostno sporočilo oz. razbere bistvo sporočila,
- poišče določene specifične podatke,
- sklepa o podatkih, ki v besedilu niso neposredno izraženi (npr. namen, avtorja, naslovnika, okoliščine, medosebne odnose),
- se odziva na izhodiščno besedilo: izraža vtise, opiše izkušnje in pokaže odnos do besedila oz. teme,
- utemeljuje in zagovarja svoje poglede, razmišljanja, stališča, vedenje.

Pri tej nalogi ne ocenujemo jezika, slovnice in pravopisa, temveč le razumevanje besedila oz. odziv nanj in utemeljitev lastnih stališč.

Zmožnost pisnega sporočanja

Dijak na podlagi besedne in nebesedne podpore (besedilo, slika, strip, pesem):

- tvori jasna in razumljiva sporočila, pri tem upošteva dane iztočnice in besedilno vrsto,
- izraža in utemeljuje lastna stališča,
- pretvori izhodiščno besedilo v drugo besedilno vrsto,
- povzame vsebino besednega in nebesednega dela besedila.

To naložo ocenujemo po naslednjih kriterijih: sporočilnost, besedišče in slog, vezljivost, zgradba in jezik.

Druge zmožnosti

K reševanju nalog dijak pristopa problemsko, je samokritičen, zmore analizirati lastno vedenje oz. učne navade (*Quale consiglio (non) segui e perché? A te piace parlare durante i pasti? Ti piace scrivere nei blog?*).

Dijak poleg sporočanskih zmožnosti obvladuje/uporablja:

- strategije za preoblikovanje besedila ali nebesedne iztočnice: izbere re-

levantne podatke iz besednega in nebesednega dela izhodiščnega besedila in jih smiselno strne v novo besedilo,

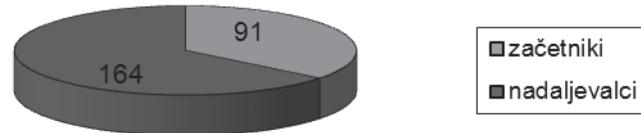
- zmožnost logičnega sklepanja (npr. ugotavljanje značajskih lastnosti osebe, ki nastopa v video-posnetku),
- zmožnost natančnega opazovanja (video posnetek, slikovno opremljeno besedilo z najstniškega foruma),
- zmožnosti, ki jih vključuje pri odzivu na problemsko izhodišče (izhaja iz lastnih izkušenj, jih upoveduje, razlaga, svetuje).

Jezikovna zmožnost se kot parcialna zmožnost ne preverja/ocenjuje posebej, izolirano iz konteksta, temveč je kot nepogrešljiva sestavina sporočanja vključena v merila za ocenjevanje sporočanjskih zmožnosti.

Vzorec

DPZ je opravljalo 255 dijakov v 15 oddelkih oz. skupinah. Prvi del preizkusa je bil diferenciran glede na predznanje dijakov, torej različen za začetnike (A1 – A2) in nadaljevalce (B1 – B2). V drugem delu, ki je bil skupen za vse dijake, pa sva različno raven predznanja upoštevali pri sestavi nalog in v merilih za ocenjevanje pisnega sestavka.

Dijaki, ki so opravljali DPZ (255 dijakov)



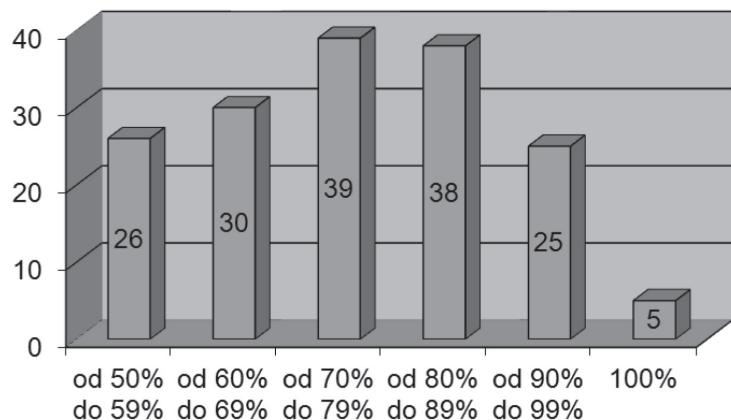
Rezultati

Na podlagi vprašalnikov, ki so jih po opravljenem preizkusu izpolnili učitelji v sodelovanju z dijaki, ugotavljamo, da so bili pri DPZ uspešnejši nadaljevalci. Njim se je preizkus zdel lažji od običajnih pisnih preizkusov znanja pri rednem preverjanju v šoli. Začetniki so imeli težave predvsem z razumevanjem besedišča v izhodiščnem besedilu, ki je bilo podprtlo z nebesedno iztočnico (strip) in pri pisnem sestavku. Menijo namreč, da ne poznajo dovolj besedišča za opis osebe (nekatere lastnosti osebe naj bi razbrali iz video-posnetka, druge iz pesemskega besedila). Učitelji ugotavljajo, da nepoznavanje posameznih jezikovnih struktur (npr. *passato prossimo*) dijakov ni oviralo pri reševanju naloge, saj so razbrali temeljno vsebino besedila.

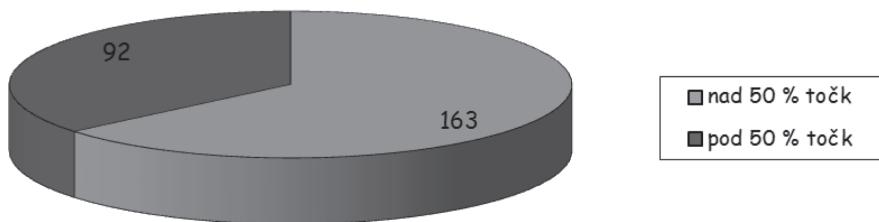
Od 255 dijakov jih je 163 doseglo več kot 50 odstotkov možnih točk, kar predstavlja 64 odstotkov, 63 dijakov ali 36 odstotkov pa jih je doseglo manj kot 50 odstotkov možnih točk.

26 dijakov oz. 10 odstotkov je doseglo med 50 in 59 odstotkov točk, 30 dijakov oz. 12 odstotkov je doseglo med 60 in 69 odstotkov točk, 39 dijakov oz. 15 odstotkov je doseglo med 70 in 79 odstotkov točk, 38 dijakov oz. 15 odstotkov je doseglo med 80 in 89 odstotkov točk, 25 dijakov oz. 10 odstotkov je doseglo med 90 in 99 odstotkov točk, 5 dijakov oz. 2 odstotkov je doseglo 100 odstotkov točk.

Število dijakov, ki so dosegli nad 50 % točk



Razporeditev dijakov glede na dosežene točke

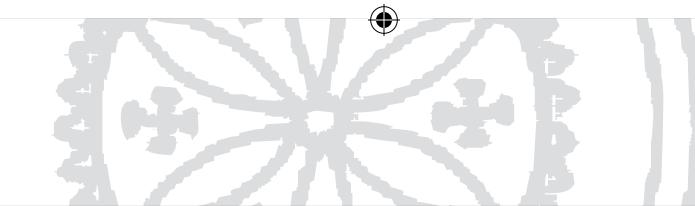


Vtisi in odziv

Splošni vtis učiteljev je bil večinoma pozitiven, DPZ se jim je zdel drugačen, zanimiv in inovativen, podali pa so nekaj kritičnih pripomb in predlogov, o katerih smo se v Predmetni razvojni skupini pogovorili in jih bomo upoštevali pri nadaljnjih tovrstnih preizkusih. Vsekakor pa naj bi bil omenjeni preizkus učiteljem ideja za redne šolske preizkuse, ki naj znanje in zmožnosti preverjajo celostno in se ne omejujejo na preverjanje posameznih struktur ali besed in besednih zvez.

Iz odgovorov v vprašalniku je razvidno, da se je tako učiteljem kot dijakom DPZ zdel drugačen, in sicer:

- vsebuje hkrati vidno in slušno iztočnico (video-posnetek),
- dijaki so se moralni »značiti«, pravilno usmeriti pozornost na poslušanje besedila in opazovanje osebe na video-posnetku,
- zahteva dobro poznavanje jezika,



- ni »tipičnih« slovničnih nalog, eksplizitnega preverjanja jezikovnih struktur,
- vključuje uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije,
- se ne nanaša neposredno na trenutno obravnavano snov, potrebno je bolj »splošno« znanje,
- merila za ocenjevanje so drugačna.

Učitelji so videli prednosti predvsem v tem, da:

- se slovnice ne ocenjuje posebej, da je vključena v besedilu (preverja se jo hkrati s sprejemanjem besedila),
- preizkus zajema raznovrstne dijakove zmožnosti in spremnosti,
- se izkaže dejansko, »splošno« znanje v neobičajni, »ne-šolski« situaciji (dijaki so morali upoštevati skupek okoliščin, zato so bili manj osredotočeni na nekatere posamezne zmožnosti, kar pa je značilno tudi za stvarne življenske situacije),
- je pristop k preverjanju znanja drugačen, zanimivejši, celosten,
- omogoča kreativno pisanje.

Učitelji so videli slabosti oz. težave predvsem v:

- zagotavljanju ustrezne IKT-opreme (učilnica z medmrežjem in s kako-vostnimi zvočniki),
- izvedbenih vprašanjih, npr. kdaj predvajati video posnetek,
- slabi kakovosti fotokopij (nekatere sestavine izhodiščnega besedila so bile slabo vidne),
- zapletenih, ponekod dijakom nerazumljivih navodilih oz. vprašanjih,
- primanjkljaju določenega besedišča in jezikovnih struktur, ki jih dijaki še niso usvojili ali pa so jih pozabili,
- premalo razdelanih merilih za ocenjevanje pisnega sestavka,
- nezadostnem upoštevanju natančnosti pri jeziku (učitelji se ne strinjamjo, da se pri nalogah odprtrega tipa ne upošteva jezikovne pravilnosti).

Posamezni učitelji pa so menili tudi, da:

- DPZ ni usklajen s cilji splošne mature,
- so nekateri dijaki k reševanju pristopili neresno, torej rezultati niso bili stvarni,
- morda niso pravilno upoštevali meril za ocenjevanje,
- je izbrano pesemska besedilo za začetnike prezahtevno.

Glede primerljivosti s prejšnjimi pisnimi ocenami dijakov ugotavljamo, da so bili rezultati tega preizkusa:

- pri treh razredih (skupinah) enaki,
- pri dveh razredih boljši,
- pri osmih slabši,
- za dve skupini pa učitelji tega podatka niso navedli.

Splošnega vtisa dijakov o DPZ-ju ne moremo enotno povzeti, saj so bili njihovi odzivi zelo različni. Pri mnogih je bil odziv pozitiven, preizkus se jim je zdel zanimiv in relativno lahek. Za druge dijake pa je bil zahteven, v nekaterih točkah nerazumljiv.

Učitelji so vtise dijakov strnili takole:

- Dijakom se je zdel najtežji del slušno razumevanje, besedilo se jim je zdelo skromno in težko so karkoli napisali.
- Način preverjanja jim je bil všeč. Čeprav so napisali zelo skromen sestavek, bi z veseljem kaj podobnega ponovili (še kdaj pisali tovrstne teste). Motila so jih le pretežka vprašanja za razumevanje besedila (mnogih izrazov niso razumeli). Večina dijakov doslej ni poznala besedišča za opis oseb (zato so se težko izražali) niti glagolskih oblik preteklika, a jih to ni motilo.
- Bralno razumevanje je bilo bistveno lažje kot običajno.
- Dijaki so v anketi, ki sem jo izvedla po pregledu popravljenih preizkusov, izrazili nezadovoljstvo zaradi sestave preizkusa. Večini se je zdel težji od tistih, ki so jih pisali do sedaj. Večina ni videla v njem nobene prednosti, nasprotno, več kot polovica jih je imela težave pri pisanju pisnega sestavka, saj besedila niso razumeli, ali se niso znali izraziti. V anketi sem jih tudi vprašala, ali je odsotnost nalog iz poznavanja jezička prednost ali pomanjkljivost. Več kot polovica jih meni, da pri takih nalogah laže dokažejo, da so se določene strukture naučili, kot pa pri prostem sestavku, kjer jih skromno besedišče pri tem ovira.
- Dijakom se je zdel najtežji del slušno razumevanje, besedilo se jim je zdelo skromno in težko so karkoli napisali.
- Večji obseg od običajnih preizkusov, zahtevno besedišče. Točkovanje zadnje naloge je drugačno.
- Dijakom je bil preizkus všeč, nekateri bi žeeli manj pisanja in več nalog alternativnega oz. izbirnega tipa. Video jim ni bil všeč, ker niso vedeli, kaj pisati.
- Besedilo pri bralnem razumevanju je lažje, vprašanja so drugače zastavljena. Moraš znati opazovati, svoboda izražanja (pri zadnjih nalogah – kar sami mislijo). Navodila so presplošna in pomanjkljiva, dijaki pogrešajo navodila v italijanščini.
- Težek jim je bil pisni sestavek, ker se niso znašli, saj so navajeni, da se prej vse preveri, poleg tega se niso še učili natančnega opisa osebe.



- Dijaki predlagajo zanimivejše pesmi (Laura Pausini, Andrea Bocelli). Strip je bil pretežek, tudi nerazumljiv, dijaki niso razumeli bistva.
- Nekaterim je bil preizkus zelo všeč, drugim pa sploh ne (pesem sama). Prvi del se je večini zdel zelo lahek, drugi pa težji. Splošen vtis – zanimivo.
- Dijakom je bil test sicer všeč (vključno z videom), a priznavajo, da so določene stvari (besede) pozabili, ker jih že dalj časa niso utrjevali. Sicer se jim preizkus ni zdel težak.
- Dijaki niso vajeni takšnega tipa nalog in takšnega načina preverjanja. Med pisnim sporočanjem so se preveč posvečali posnetku in »pozabili«, da je treba napisati sestavek.

Pa še nekaj izjav dijakov, kot so jih zapisali:

- *Preizkus znanja je vseboval vizualno podporo in mi imel slovničnega dela. Pod prednosti štejemo boljšo predstavo zaradi vizualne podpore. Med slabosti tega preizkusa štejemo: težka prepoznavnost karakteristike človeka, ki ga samo opazuješ. Pri sošolcih ni bilo motivacije in mi bilo slovničnega dela, kjer se lahko pridobi precej točk.*
- *Nimam nekega posebnega mnenja. Prvi del mi ni bil pretirano všeč, drugi del pa mi je zdel zanimiv in mi je šel veliko lažje od rok.*
- *Meni je bilo težko. Za spis je bilo premalo podatkov.*
- *Zame je bilo premalo časa, saj nisem uspela vsega napisati.*
- *Preizkus mi je bil všeč. Zelo je bil zanimiv ter tudi zabaven.*
- *Je zanimivo, vendar zelo, zelo težko!*
- *Težko!*
- *Prva naloga se mi je zdela lažja kot pri navadnem testu, druga pa težja.*
- *Ta test se mi je zdel bolj zanimiv kot ostali, ampak je bil zame drugi del težji kot pri drugih testih.*
- *Boljše kot navadni testi, lažje in zanimivejše.*
- *Mislim, da je ta preizkus znanja bil zelo zanimiv. Z njim lahko profesorca preveri naše znanje italijanščine, nam pomaga izboljšati svoje znanje, izgovorjava.*
- *Test se mi je zdel lažji kot ostali testi. Zadnji del pa mi ni bil tako zanimiv. Pri spisu je bilo potrebno malo več razmišljat.*
- *Boljše kot test, ampak vseeno »kr neki«. Nisem imela dovolj časa za rešit.*
- *Zanimivo.*
- *Diagnostični preizkus se mi je zdel zanimiv, saj je vseboval slušno/vidne naloge.*

Sklepne ugotovitve

Po opravljeni analizi diagnostičnega preizkusa ugotavljamo, da smo bili pri nekaterih točkah premalo pozorni oz. nismo predvideli nekaterih težav.

Ena izmed slabosti, ki so se razkrile pri vrednotenju nalog, so bila premalo razdeljana merila za ocenjevanje nalog odprtrega tipa, ki so vsebovala le dve možni točki (ena točka za posredovanje informacije ali odgovor, ena točka za utemeljitev). Zaradi tega ta naloga ni dovolj razlikovala med dijaki, ki so zelo preprosto in na kratko oz. jezikovno komaj sprejemljivo odgovorili in utemeljili odgovor, in tistimi, ki so pravilno uporabili ustrezno besedišče in jezikovne strukture ter tvorili smiselnopovezane povedi.

Navajava primere odgovorov, ki so bili ovrednoteni z dvema točkama, čeprav niso enakovredni. Primeri niso popravljeni, zato vsebujejo številne jezikovne in skladenske napake.

- *A casa non prepara una »mappa« della settimana. Io non preparo una mappa perché non è bisogno.*
- *A scuola non intervengo solo quando è permesso, perché non facenno neanche i miei compagni di classe. I molti professori sono d'accordo con questo.*
- *A casa non faccio un preciso programma della giornata, perché poi non faccio niente di questo.*
- *A scuola non sono disponibile o sia rilassata e non sono sempre di buon umore. Come faccio ad esserlo se qualche insegnante non mi piace ed è noioso?! Rilassata sono quando non c'è nessun esame e nessuna interrogazione, ma quando ci sono ...*
- *A scuola non ascolta con attenzione, spiegazioni e interrogazioni. Lo sa che questo non è proprio bene se non ascolto con attenzione, spiegazioni e interrogazioni ma a me qualche lezione è proprio noiosa.*
- *A scuola non ascolto con attenzione spiegazioni e interrogazioni perché mi annoiano. Alcuni professori spiegano in modo molto monotono e quindi non attraggono la mia attenzione. Oppure avvolte può essere anche interessante ma sono io che sono assonata o di mal umore.*
- *A casa non faccio un preciso programma della giornata, infatti a casa non faccio nulla, si forse tra una pubblicità trovo il tempo per fare una cosa utile come dedicarmi alla scuola ... Per me un programma non esiste, perché non sarei capace di portarlo a termine; meglio decidere all'ultimo minuto cosa fare.*

Pri pripravi podobnih preizkusov znanja bova torej upoštevali, da morajo biti naloge odprtrega tipa ovrednotene z več kot le dvema točkama. V merila bova vključili sporočilnost, vezljivost in upoštevanje približne dolžine besedila. Zaradi sprememb meril bova dopolnili tudi navodilo za nalogo (npr. vključiti število besed).

Pri analizi rezultatov sva opazili, da mnogi dijaki nimajo usvojenih strategij tvorjenja oz. preoblikovanja besedila. V navodilu za pisni sestavek moramo bolje pojasniti zahteve naloge in ga dopolniti z: izlušči/razberi ustrezne informacije in jih preoblikuj v novo besedilo.

Tudi pri pripravi vprašalnika za učitelje sva spregledali nekatere pomembne podatke, ki so temeljni za uspešno analizo preizkusa. Vprašati bi morali, na primer, tudi po ravni znanja dijakov. Tako sva morali raven določati glede na kraj, v katerem stoji šola, kar pa ni vedno mogoče (npr. Koper, Nova Gorica). Zaradi pomanjkljivosti v vprašalniku analiza ni tako natančna in poglobljena, kot sva si žeeli.

Ugotavljava, da sta priprava nalog in analiza diagnostičnega preizkusa zelo zahtevni nalogi. Zunanje preverjanje namreč pripravlja, izvajajo in analizirajo skupine, v katerih sodelujejo strokovnjaki z različnih področij.

Prepričani pa sva, da je bilo kljub začetniškim težavam in nekaterim nedoslednostim vredno izpeljati DPZ. Zelo sva zadovoljni, da se je toliko učiteljev odzvalo kljub neugodnemu terminu (konec ocenjevalnega obdobja, testi ...) in tako pripomoglo k ugotavljanju znanja in zmožnosti, ki jih obvladajo naši dijaki po prvem letu šolanja na gimnaziji. Verjameva, da je bil DPZ s svojim drugačnim pristopom pozitivna izkušnja tako za dijake kot za učitelje. Pričakujeva, da sva s tem preizkusom le prikazali celosten način preverjanja znanja in zmožnosti. Učitelji pa naj sami presodijo, kako se bodo pri nadalnjem delu zgledovali po njem.

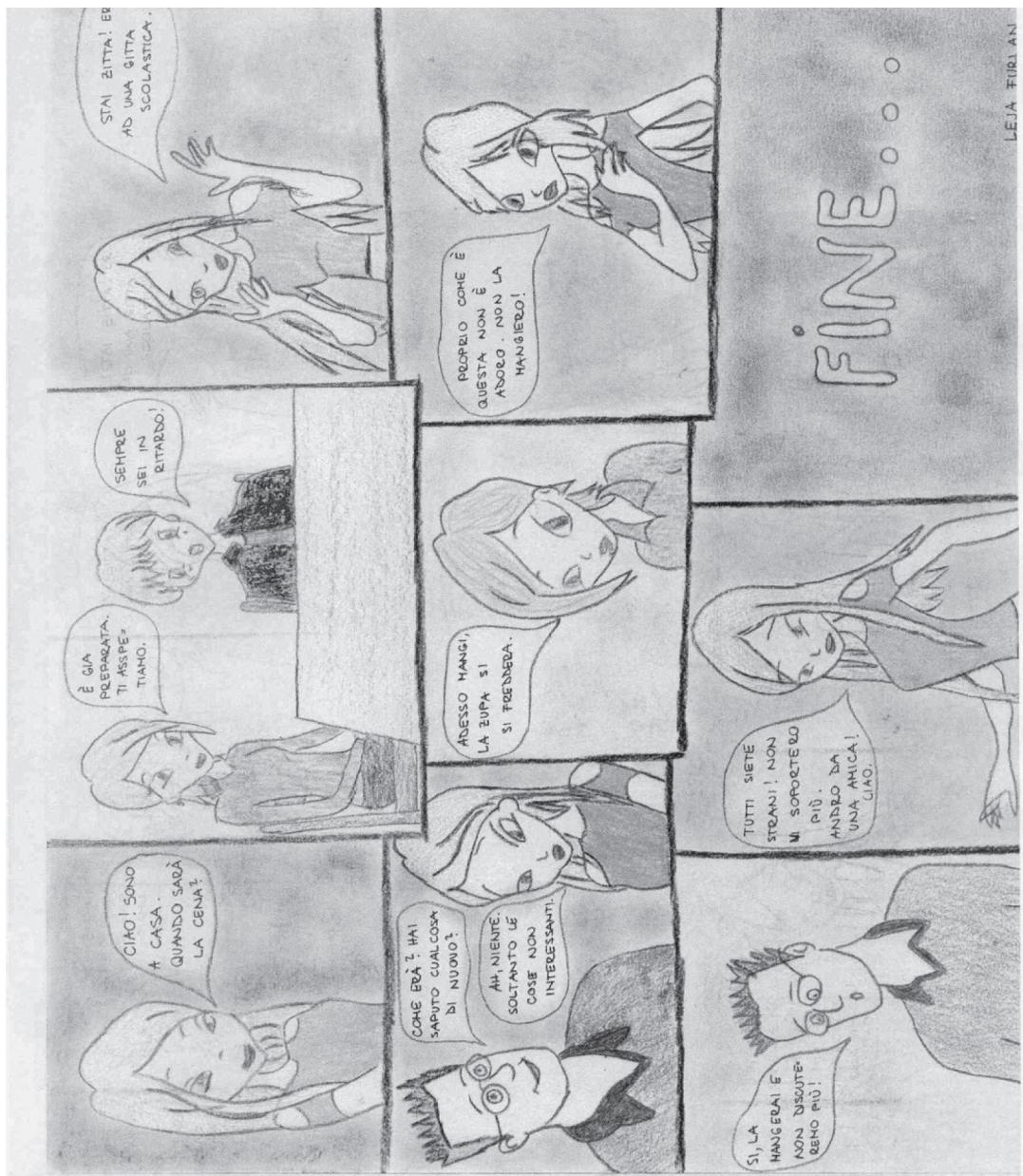
Prepričani sva, da je za ugotavljanje dejanskih dijakovih zmožnosti tak način preverjanja primernejši od »klasičnih« preizkusov znanja, ki ločeno preverjajo posamezne zmožnosti ali jezikovne strukture in besedišče. Seveda pa se moramo zavedati, da je celostno naravn preizkus znanja in zmožnosti lahko uspešen le, če pri pouku tujega jezika spodbujamo pridobivanje in razvijanje kompetenc, ki so potrebne za obvladovanje mnogovrstnih življenjskih situacij. Pri pouku italijanščine moramo zato, poleg pridobivanja jezikovnega znanja, razvijati tudi kompetence, ki se najbolj izražajo v uporabnih nalogah. Te namreč kar najbolj zaobjemajo sestavine naravnega učenja, ki omogoča trajno znanje.

Ob koncu želiva še pokazati, kako so nekateri učitelji uspešno »nadgradili« DPZ s tem, da so iz danih iztočnic pripravili še dodatne naloge. Ena izmed učiteljic je v izhodiščnem besedilu bralnega razumevanja dobila idejo za domačo nalogo: dijaki so morali narisati strip ali napisati dialog, ki ponazarja situacijo v njihovi družini. To je inovativen in ustvarjaljen zgled pretvorbe besedila oz. aplikacija obravnavane teme na lastne izkušnje.

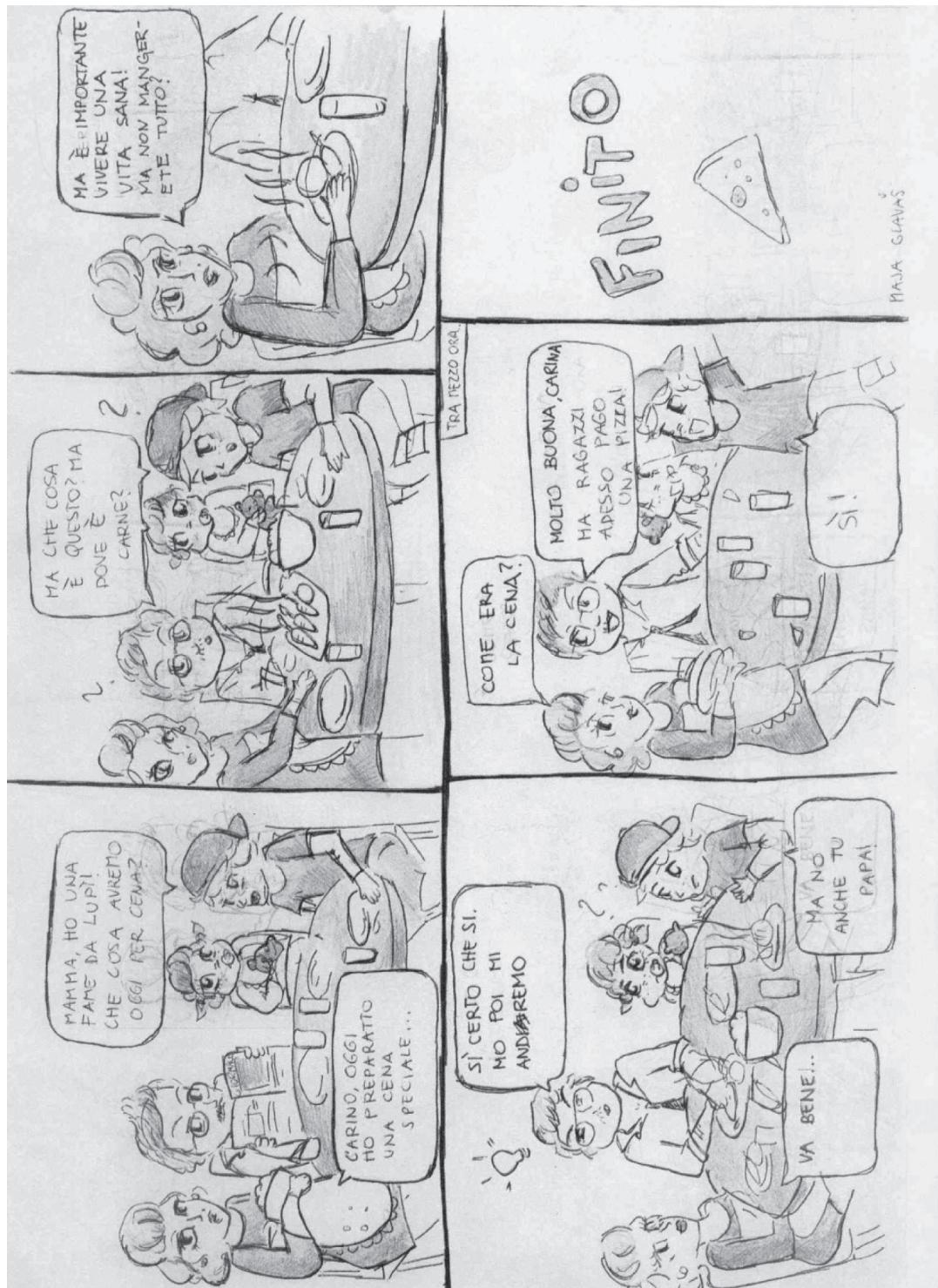
Izdelka, ki nam ju je prijazno posredovala učiteljica Tanja Kodelja s Srednje šole Veno Pilon Ajdovščina, pa ne potrebujeta komentarja. Iz dijakovih odzivov je razbrati, da se jim naloga ni zdela obremenjujoča ali celo odveč.

Strip na temo izhodiščnega besedila preizkusa znanja
(primer preoblikovanja besedila v drugo besedilno vrsto)

Primer 1



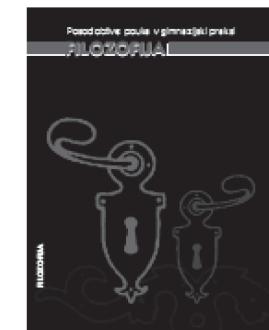
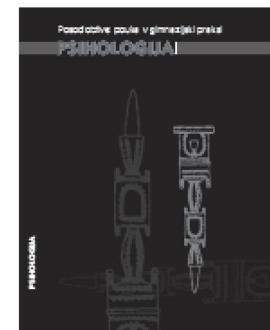
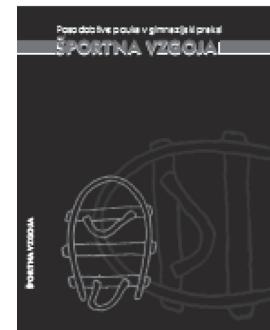
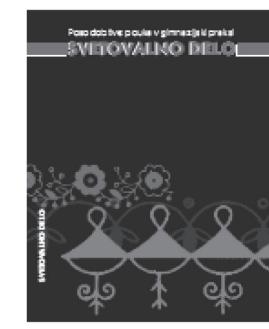
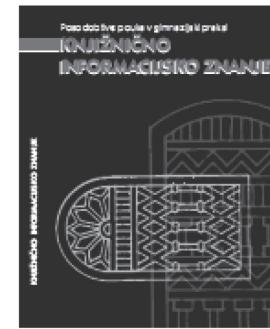
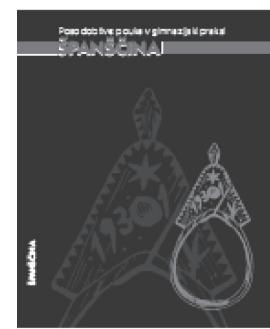
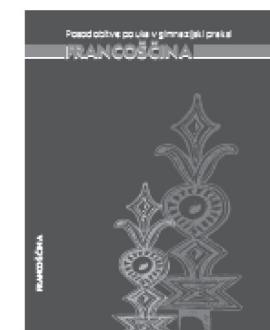
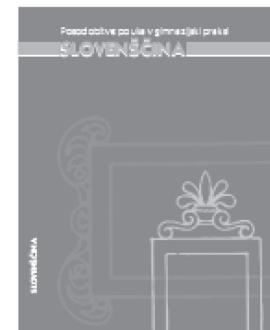
Primer 2

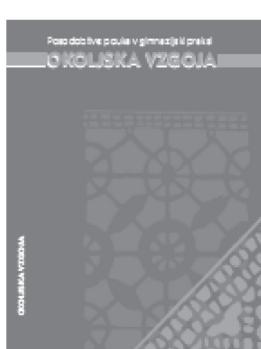
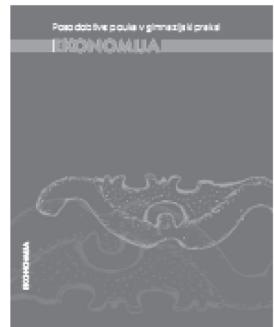
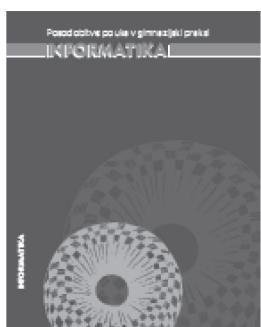
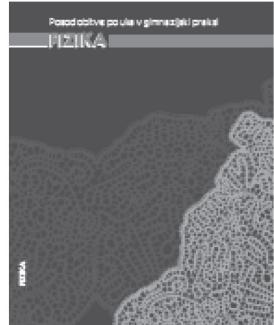
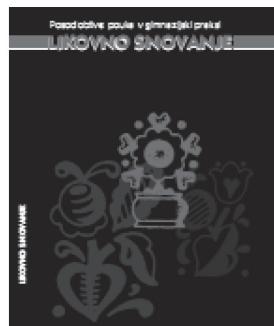
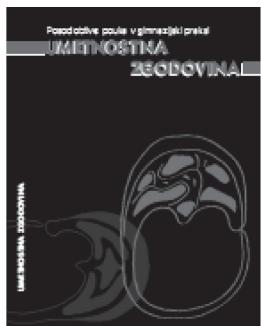
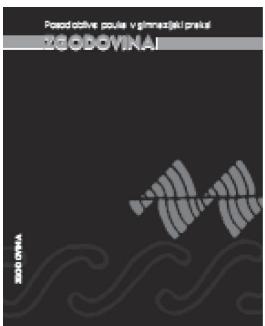


Primeri uvajanja novosti v praksi



V zbirki Posodobitve pouka v gimnazijski praksi bodo izšle naslednje knjige:





Na naslovnici

TORILO, lesena okrogla, pičel pedenj široka in do pol pednja globočka, iz enega kosa lesa izstružena ali izdolbena skodela za odcejanje sira. Skodele so imele nekoliko navzven nagnjen obod in naluknjanno dno, za olepšanje zunanje oblike sira, pa so jih olepšali z okraski v zarezovalni oblikki. Kot motivi se na torilih pogosto pojavljajo eno-kraki križ, malteški križ, rozeta ali simbol IHS, pa tudi srce, križci in žlebiči.

(povzeto po: Cevc, T. (1987). *Velika Planina. Življenje delo in izročilo pastirjev*. Ljubljana: DZS, str. 43)

ISBN 978-961-234-939-4



9 789612 349394