



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Learning to Disagree

TEACHERS' GUIDE



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
za 21. vek

 **Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contents

Uvod

	4
1. del: Projekt	5
1.1: Vrednote in načela: Kaj navdihuje in usmerja naš miselni proces?	5
1.2: Zakaj bi morali dialog, razprava in debata potekati v razredih?	7
1.3: Pomembne definicije	8
1.3.1 Opredelitev, kaj mislimo z dialogom, razpravo in debato	8
1.3.2 Opredelitev, kaj mislimo s stališčem	10
1.3.3 Opredelitev, kaj mislimo s kompetenco	10
2. del: Priročnik za učitelje za podporo pri uporabi razprave, debate in dialoga kot metod poučevanja	12
2.1: Pogoji: Kako lahko zagotovimo ustrezne pogoje v razredu, da so lahko vsi učenci uspešni in da napredujejo pri dialogu, debati in razpravi?	12
2.1.1 Področja, ki se nanašajo na učitelja in učence	12
2.1.2 Razporeditev učilnice in določitev normativov	12
2.1.3 Določitev naloge	13
2.1.4 Vodenje razreda med dejavnostjo	14
2.1.5 Načrtovanje učenja: Kako lahko uporabimo poizvedno vprašanja za formuliranje in ocenjevanje znanja?	14
2.2 Katere strategije poučevanja so najprimernejše za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu?	17
2.2.1: Strategija: Miza na večerni zabavi	19
2.2.2: Strategija: Potovanje z balonom	20
2.2.3: Strategija: Hitri zmenki	22
2.2.4: Strategija: Boksarski dvoboj	23
2.2.5: Strategija: Postati oseba na sliki	25
2.2.6: Strategija: Posoda za ribe	26
2.2.7: Strategija: Štirje vogali	28
2.2.8: Strategija: Tihi pogovor za pogrinjkom	29
2.2.9: Strategija: Igranje vlog	31
2.2.10: Strategija: Vse stoječe soglasje	32
2.2.11: Strategija: Debata, osredotočena na rešitev	34
2.2.12: Strategija: Dialog za razvoj empatije	35
2.3 Izkušnje iz zgodovine kot akademske discipline	36
3. del: Ocenjevanje kompetenc	38
3.1 Formativno in sumativno ocenjevanje	39
3.2 Ocenjevanje kompetenc v "Learning to Disagree"	41
3.3 Orodja za ocenjevanje	42
3.3.1 Spraševanje kot orodje za ocenjevanje	42
3.3.2 Uporaba rubrike	46
3.3.3 Postavke ocenjevanja	47
3.3.4 Samoocenjevanje ali medsebojno ocenjevanje učencev	48
3.3.5 Uporaba ustnega ocenjevanja	50
3.3.6 Povezovanje učenja – ocenjevanje strategij poučevanja, ki so primerne za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu	50
3.4 Sklepne ugotovitve o ocenjevanju	52
Dodatek 1: Diagram argumenta (Dwyer, 2017)	53
Dodatek 2: Ocenjevanje predstavitev	55
Dodatek 3: Ocenjevanje plakatov	58
Dodatek 4: Ocenjevanje s pomočjo grafičnih organizatorjev	59
Dodatek 5: Ocenjevanje s pomočjo dejavnosti za pogrinjkom	61
Dodatek 6: Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja	62
Dodatek 7: Izhodni listki	63

Uvod

Ta priročnik za učitelje je bil napisan v okviru projekta "Learning to Disagree", ki ga financira Erasmus EUROCLIO+. Izdelan je bil v podporo poučevanju in ocenjevanju dialoga, debate in razprave v razredu, kjer je lahko vsebina, občutljiva in sporna. Priročnik je razdeljen na tri dele. Del A predstavlja projekt in pojasni ozadje, zakaj naj bi se v razredih odvijali dialog, razprava in debata. Definicije, pomembne za projekt, so podane skupaj z jasno navedbo, kako se bodo uporabljale v tem projektu. Definicije vključujejo dialog, razprave, debate, stališča in kompetence s posebnim poudarkom na socialnih in državljskih kompetencah. Del B je priročnik za poučevanje, del C pa priročnik za ocenjevanje. Slednja sta napisana, da se medsebojno dopolnjujeta in se uporabljata skupaj. Oba spremljata vsebino in učna gradiva projekta "Learning to Disagree", ki je dostopen na www.historiana.eu, in sta sestavljena iz:

- dvanajstih sklopov gradiva "Varieties of Viewpoints",
- učnih priprav z uporabo nekaterih stališč,
- dejavnosti e-učenja z uporabo gradiva "Varieties of Viewpoints".

The Priročnik je bil napisan z učitelji zgodovine in državljske vzgoje ter raziskovalci iz vse Evrope z uporabo večperspektivnih gradiv iz več različnih skupnosti. Ta priročnik ni napisan za snovalce šolske politike. Ker upamo, da bo dokument zanimiv za učitelje prakse, vas vabimo, da si ogledate dokument "potrebe ocenjevanja", če želite izvedeti več o teoriji, na kateri temelji ta priročnik, vključno s pregledom nekatere pomembne literature.

1. del: Projekt

1.1: Vrednote in načela: Kaj navdihuje in usmerja naš miselni proces?

»Zgodovinska učilnica mora biti prostor, ki vznemirja in izziva. Ko se učimo zgodovino, se ves čas srečujemo z drugimi in drugačnostjo. Srečujemo se z nenavadnim (in odkrivamo, da je presenetljivo znano) in srečujemo se z znanim (in odkrivamo, kako je čudno).«

Christine Counsell

(Vir: »Kako učenje zgodovine spreminja učence?« v okviru »Kaj pomeni razmišljati zgodovinsko?« – Zapisnik prvega izobraževalnega seminarja Društva za zgodovinski dialog in raziskave (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.), Nikozija, Ciper 2004.)

Projekt temelji na izjavi manifesta EUROCLIO, ki navaja, da kakovostno izobraževanje o zgodovini, dediščini ali državljanski vzgoji ...

...ne poskuša posredovati ene resnice o preteklosti. Razblinja zgodovinske mite in stereotipe ter ozavešča o dejstvu, da se preteklost dojema različno glede na posameznikovo ozadje. Na odgovoren način obravnava občutljive in sporne teme v zgodovini ter spodbuja dolgoročno spravo v razdeljenih družbah.

...se zaveda, da je njen pomen povezan s sedanjimi izkušnjami in izzivi. Uvaja globalne vidike in zajema različne razsežnosti preučevanja preteklosti ter obravnava raznolike človeške vrednote, prepričanja, stališča in nagnjenja. Zajema kulturno, versko in jezikovno raznolikost in uporablja "zgodovino okoli nas" kot učinkovit način za slikovito razumevanje preteklosti.

...temelji na kompetencah, vključno s kognitivnimi, funkcionalnimi, osebnimi in etičnimi komponentami. Prispeva k razvoju ključnih kompetenc in temeljnih spretnosti razmišljanja in konceptov kot tudi sposobnosti za razumevanje in analizo vprašanj in dogodkov. Vključuje pedagoške in ocenjevalne strategije, ki krepijo samostojno učenje, motivacijo in vključenost.

(Vir na: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EuroClio priznava, da dobro izobraževanje o zgodovini, dediščini in državljanski vzgoji presega poenostavljena pojasnila ali odgovore. Prizadevajo si razumeti kompleksnost družbenih dogodkov in procesov: različne dimenzije (socialne, politične, ekonomske, kulturne itd.) in njihovo medsebojno povezanost, večvzročnost, vpliv sprememb in kontinuiteto skozi čas.

Obstajajo nekatera načela, ki zagotavljajo, da so dialog, razprava in debata v razredu v skladu s tem manifestom, njihov opis pa sledi v nadaljevanju:

- a. Osredotočenost mora biti vedno na snovi, ne pa na slogu. Čeprav obstajajo dobro uveljavljeni ugledni slogi razpravljanja, ki označujejo retorične in predstavitvene veščine

razpravljavca, to ni tisto, kar je pomembno v razredu. Namesto tega se je potrebno osredotočiti na učinkovito komunikacijo, ki podpira vse trditve s preverljivimi dokazi. To pomeni, da lahko druge osebe preverijo trditve, ki so podane z namenom, da ugotovijo njihovo verodostojnost. Učence je potrebno vedno spodbujati, da govorijo s pozicije znanja, tako da lahko znanje o preteklosti podprejo s svojimi argumenti.

- b. Medtem ko se vsako stališče lahko izpodbija glede zaključkov, ki izhajajo iz razpoložljivih dokazov, se oseba, ki izraža stališče, spoštuje in se obravnava z dostojanstvom. Enako velja za ljudi iz preteklosti, ki so predmet dialoga, razprave in debate. Vsi ljudje, nekdaj in danes, so vredni spoštljive obravnave, dokler se z lastnimi besedami in dejanji ne izkažejo za drugačne.
- c. Vsakdo ima pravico do kakršnega koli stališča, ki ga želi. Vendar pa to še ne pomeni, da imajo vsa stališča enako veljavo ali da imajo ljudje pravico do izražanja stališč, ki bi lahko povzročila škodo. Veljavna stališča, izražena v razredu, so tista, ki temeljijo na preverljivih dokazih. Dokazi bi nam morali pomagati pri potrjevanju, da zatrjevana dejstva obstajajo. Udeleženci bi se morali dogovoriti o osnovnih dejstvih (kaj se je zgodilo). Dokazi se uporabljajo tudi zato, da bi prepričali druge, da je dana razlaga (zakaj so se dogodki zgodili, kaj so pomenili, zakaj so pomembni) verjetna in verodostojna. Glede interpretacij je lahko veliko nestrinjanja, glede osnovnih dejstev pa ne. Včasih lahko učenci izražajo svoja stališča, ki jih drugi ocenjujejo kot skrajna. V razredu, kjer so dialog, razprava in debata normativ, bodo takšna stališča, tako kot vsa druga, avtomatično preverjena glede njihove dokazljivosti in kritizirana s preverljivimi dokazi.
- d. Odnosi udeležencev med dialogom, razpravo in debato v razredu ne bi smeli biti v nasprotju s temeljnimi človekovimi pravicami. Če učenci izražajo stališča, ki so v nasprotju s temeljnimi človekovimi pravicami, lahko učitelj to uporabi kot priložnost za soočenje, saj so ta stališča problematična, ravno zato, ker so v nasprotju s temeljnimi človekovimi pravicami, ki so potrjene s strani mednarodne skupnosti. Izražanje te vrste stališč predstavlja priložnost za poučevanje o človekovih pravicah.
- e. Raznolikost mnenj je znak zdrave demokratične družbe in jo je potrebno spodbujati. Konflikt ni napačen, je gonilo napredka človeštva. Vendar pa je konflikte potrebno reševati konstruktivno. Učenci se morajo naučiti, kako izraziti svoje mnenje na način, da se počutijo slišane in lahko konstruktivno prispevajo k razvoju družbe, ki je svobodna in demokratična. Prav tako se morajo naučiti prisluhniti drugim, na dokazih utemeljenim stališčem, z veliko mero doveznosti, tudi če se z njimi ne strinjajo.
- f. Poskus prepričevanja je le redko del dialoga in razprave. Tudi pri debati v razredu glavni poudarek ne bi smel biti na prepričevanju. Zapletenih zadev ni mogoče preprosto rešiti in le redko imamo dve jasni strani, ki podpirata trditev. Namesto tega bi moral proces

dialoga, razprave in debate izboljšati raven znanja vseh, ki sodelujejo. Deloma se to zgodi z raziskovanjem razlik in kompleksnosti, da bi lahko dosegli globlje in širše razumevanje.

- g. Nekatere teme so občutljive in/ali sporne in lahko vzbujajo močna čustva. Učitelji se morajo usposobiti, kako jih obravnavati. Učenci prihajajo k pouku z lastno preteklostjo. Odgovornost učitelja je, da vsem učencem zagotovi, da čutijo podporo in da lahko konstruktivno sodelujejo v dialogu, razpravi in debati o teh temah. Neprimerno je pričakovati, da bodo učenci brez izkušenj o tem, kako sodelovati v dialogu, razpravi in debati, začeli s temi temami.

Dialog, debata in razprava sodijo med veščine. Na primer, pri pouku zgodovine je večina tem v preteklosti. Izbrano temo najprej obravnavamo tako, da razumemo preteklost. Pomembnost teme in njen vpliv na sedanost lahko analiziramo in vrednotimo. Učencem je potrebno pomagati, da pridobijo znanje o obravnavani temi, preden se jih spodbudi k dialogu, razpravi ali debati.

1.2: Zakaj bi morali dialog, razprava in debata potekati v razredih?

Načela iz 1. poglavja zgoraj so nakazala naše razmišljanje. V razpravi smo kot projektna skupina učiteljev zgodovine in državljanske vzgoje iz cele Evrope prišli do naslednjih izjav o tem, zakaj menimo, da so dialog, razprava in debata pomembni v razredih.

- Da bi lahko samozavestno in konstruktivno sodelovali v družbi, se morajo mladi naučiti argumentirati svoja stališča. Verjamemo, da je nestrinjanje in prerekanje del človeške vrste in da so zdrave družbe tiste, v katerih večina ljudi ve, kako se prepirati brez nasilja in škode.
- Zgodovina ni preteklost. Je akademska disciplina, ki si prizadeva razumeti preteklost. Zgodovinska resnica se v osnovi izpodbija z debato in razpravo. To pomeni, da se je mogoče sporazumeti o nekaterih ugotovljenih dejstvih, o njihovem pomenu pa se le redko doseže soglasje.
- Včasih se zgodovina, kot jo poučujejo v šolah, lahko zdi, da je nespremenljiv del znanja. Z razpravo, debato in dialogom učenci spoznajo, da obstaja veliko na dokazih utemeljenih mnenj. Tako imajo priložnost sodelovati in spoznati, da njihov glas prav tako šteje.
- Razprava, debata in dialog v razredu spodbujajo mlade pri svojem učenju. Običajno so v ustni obliki, kar omogoča učencem govoriti pred pisanjem. Za mnoge mlade to podpira razvoj kompleksnega mišljenja in pisanja.
- Šola mora biti tudi prostor, kjer lahko mladi preizkušajo zamisli in raziskujejo nove načine

razmišljanja ter spreminjajo svoja stališča brez strahu pred sodbo. Prav tako lahko varno izkusijo, kakšen je občutek, če si narobe razumljen in se izpodbijajo prevzeta stališča. S tem se učijo in razvijajo ob strokovni podpori učiteljev.

1.3: Pomembne definicije

1.3.1 Opredelitev, kaj mislimo z dialogom, razpravo in debato

Oxfordov angleški slovar (OUP 1993) in Chambersov etimološki slovar (Chambers Harrap 1988) opredeljujeta izraze kot sledi:

Dialog: pogovor, diskurz. Pogovor med dvema ali več oseb; verbalna izmenjava mnenj; diskusija. Od sredine 20. stoletja pa povzema tudi pomen razprave ali diplomatskega stika med predstavniki dveh narodov ali blokov; izmenjava predlogov, dragocena ali konstruktivna komunikacija med različnimi skupinami. Etimologija izvira iz grške besede *diálogos*, sorodna *dialégesthai* – govoriti izmenično, se pogovarjati drug z drugim. *Dia* – prek, med + *legéin* – govoriti.

Razprava: preučitev (točke) z argumentom itd.; debata; izmenjava stališč; pogovor. Etimološki koren besede izvira iz latinske besede *debateus*, preteklega deležnika *discutere* (stavka narazen). *Dis* – narazen + *quatere* – pretresti.

Debata: kamen spotike v argumentu, razprava; zlasti formalna razprava o zadevi v formalnem zakonodajnem telesu ali na javnem zborovanju. *Prepirati*, *razpravljati*, zlasti formalno na javnem zborovanju itd.; imeti v mislih, preučiti, pretehtati. Zdaj že arhaičen pomen v zgodnjem srednjem veku je bil *prepirati se*, *boriti se*, *ugovarjati* in etimologija to tudi odraža: *de* – navzdol + *batre* – premagati.

V mesecu avgustu 2018 je posebna skupina učiteljev iz vse Evrope podala naslednje misli o načinu opredelitve besed in odnosu med njimi.

Dialog: med dvema ali več oseb, ki si izmenjujejo ideje. Osebe v dialogu so pripravljene spremeniti svoja stališča. Je brez pravil in organizacije. Vendar pa obstaja sokratski pomen, ki vključuje voden dialog. Nekdo v dialogu lahko poskuša najti opredelitev problema. Zato je dialog lahko tudi zelo strukturiran. Dialog ne poteka nujno okoli spornega vprašanja. Mogoče ga je razumeti, da temelji bolj na vrednotah.

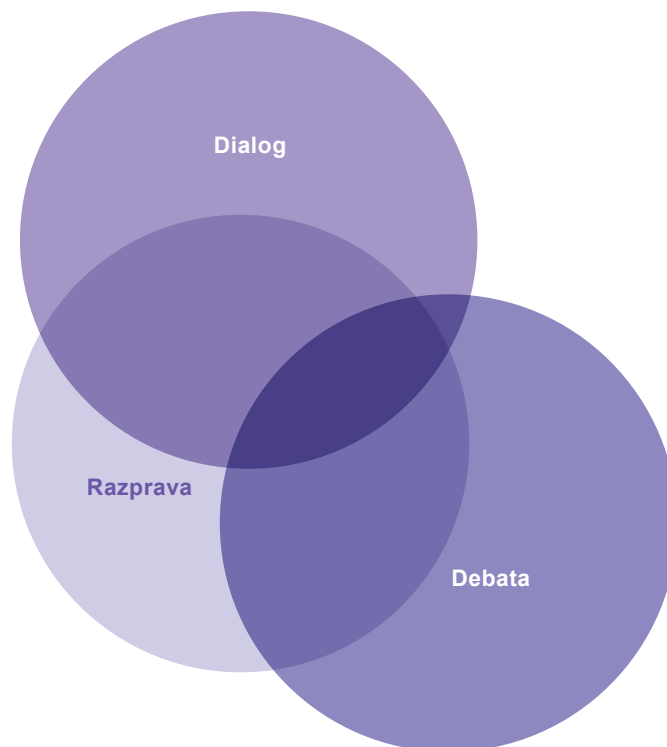
Razprava: zdi se, da gre bolj za neformalni, krožni in dvosmerni pogovor. Osebe v razpravi so bolj pripravljene spremeniti svoja stališča. Mnoga vprašanja so lahko del razprave. Je brez pravil in organizacije. V španščini ima razprava različne pomene – pogovorni boj. Obstaja

večja verjetnost polemike kot v primeru dialoga.

Debata: je bolj razlika v stališčih, izmenjava idej s stranmi, ki jih je potrebno sprejeti. Debata je nekaj, kjer različne strani zagovarjajo svoja stališča in so zato morda manj pripravljene, da bi jih spremenile, čeprav se njihova stališča kasneje lahko spremenijo. Večinoma se dojema kot dvostranska, s ciljem odgovoriti na eno izmed spornih vprašanj. Debata pomeni pripravo, pravila, organizacijo in predstavitev. Ima bolj uveljavljen postopek, ki se ga je morda potrebno naučiti. Debato je v razredu mogoče razširiti tudi na bolj dialoško komunikacijo.

Zanimivo je omeniti podobnosti in razlike med definicijami iz slovarjev in dojemANJI skupine učiteljev zgodovine iz vse Evrope. Obstaja podobnost v tem, da je debata dojeta bolj formalno in bolj nasprotujoče kot dialog in razprava. Tudi razumevanje razprave ni enako v smislu podrobne preučitve vseh vidikov obravnavane točke.

V primeru slovarskih opredelitev in dojemanja učiteljev obstaja prekrivanje, kar bi lahko ponazorili kot:



Ta shematski prikaz je le eno stališče. Pomembna beseda v zadnjem stavku pred shemo je "lahko", ne pa "bi morali". Med delom na tem projektu smo imeli zanimive razprave o shemi. Na primer, turška kolegica bi narisala kroge, tako da med dialogom in debato sploh ni bilo prekrivanja. Prav tako je poudarila, da za dialog ni posebne turške besede in bi zaznala več prekrivanja med dialogom in razpravo. Ko razmišljate o tej temi in delate s temi tremi izrazi, se bodo vaša mnenja verjetno spreminjala v smislu ravnovesja med njimi.

Pojdimo od tu naprej

Čeprav priznavamo, da bo uporaba izrazov in njihovo prekrivanje vedno predmet dialoga in/ali razprave in/ali debate, smo v tem projektu sprejeli naslednji pristop.

1. Priznati precejšnje prekrivanje izrazov in se izogibati strogemu razlikovanju med njimi, hkrati pa priznati splošno sprejeta stališča, kot sledi:
 - a. Razprava in dialog sta manj formalna kot debata, njun sestavni del pa je pogovorno izražanje.
 - b. Razprava je del dialoga in debate.
 - c. Razprava in debata sta povezani z opredelitvijo stališč za njihovo preučitev, dialog pa je bolj konstruktiven (v smislu vzpostavitve (metaforične) strukture).
2. Uporabiti namene učenja za opredelitev sprejetega pristopa in se osredotočiti na praktične pristope, za katere je znano, da so učinkoviti v razredih.

1.3.2 Opredelitev, kaj mislimo s stališčem

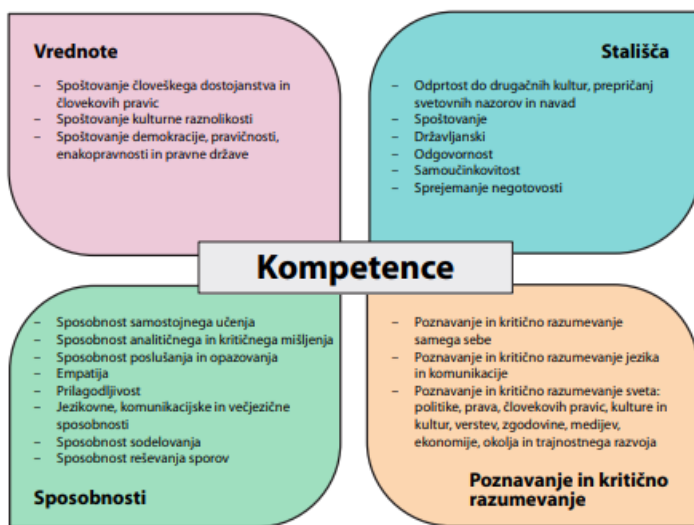
Stališče je opredeljeno kot pogled, ki smo ga prevzeli iz preteklosti, oziroma pogled na preteklost. Podoben pristop z uporabo bližnje preteklosti se lahko uporabi pri pouku državljanske vzgoje. Vsak sklop "Raznolikosti stališč" zagotavlja večperspektivno vsebino o ključnih temah, opredeljenih v učnem načrtu.

1.3.3 Opredelitev, kaj mislimo s kompetenco

Na začetku razprave o razvijanju kompetenc sta Rychen in Salganik (2003) v okviru dela DeSeCo ponudila koristno opredelitev le-teh. Predlagala sta, da je kompetenca ključna, če izpolnjuje naslednja tri splošna merila: prispeva k visoko cenjenim rezultatom na ravni posameznika in družbe; je pomembna za izpolnjevanje pomembnih, kompleksnih zahtev in izzivov v širokem spektru kontekstov; in je pomembna za vse posameznike (str. 44). Evropska komisija je Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje opredelila kot:

Kombinacijo znanj, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost (Evropska komisija, 2007, str. 13).

Zanimivo je, da koncept vrednot ni vključen v ta Evropski referenčni okvir (2018). Referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo, uporabljen v tem projektu, opisuje kompetence v štirih širokih kategorijah in zajema vrsto vrednot, odnosov, spretnosti in znanj ter kritično razumevanje. Slika 1 ponuja pregled tega okvira.



Slika 1: Vir Kompetence za demokratično kulturo (Svet Evrope, 2016)

Razvoj kompetenc pomeni občutek za aktivnost (biti zmožen delovati v svojem imenu), kjer sta dejanje in vrednota hkrati tako osebna kot zasebna, istočasno pa tudi javna. Javni vidik je formalno mogoče oceniti. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, trajnostno in uspešno življenje v mirnih družbah, zdrav način življenja in aktivno državljanstvo. Razvijajo se v okviru vseživljenjskega učenja, od zgodnjega otroštva skozi celotno odraslo dobo, in sicer s formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem v vseh okoljih, tudi v družini, šoli, na delovnem mestu, v soseski in drugih skupnostih (Uradni list Evropske unije, 2018, str. 7).

Poročilo Eurydice o državljski vzgoji (2017) poudarja pomen različnih pristopov poučevanja in učenja pri državljski vzgoji, od aktivnega, interaktivnega, kritičnega, sodelovalnega in participativnega učenja do celostnih pristopov izobraževanja in učenja skozi obšolske dejavnosti. Izziv je razmišljati o tem, kako lahko poučujemo in ocenjujemo tovrstno učenje. O tem bomo razpravljali v naslednjih dveh poglavjih.

2. del: Priročnik za učitelje za podporo pri uporabi razprave, debate in dialoga kot metod poučevanja

2.1: Pogoji: Kako lahko zagotovimo ustrezne pogoje v razredu, da so lahko vsi učenci uspešni in da napredujejo pri dialogu, debati in razpravi?

Izkušnje in sposobnosti posameznega učitelja, doslednost stroke ter kakovost uporabljenih strategij poučevanja in virov so ključnega pomena za učinkovito poučevanje v razredih. Vendar pa obstajajo tudi posebna področja, ki vplivajo na učinkovitost uporabe dialoga, debate in razprave z učenci. To so področja tega poglavja. Prosimo, preberite nadaljevanje poglavja, ki obravnava poudarjene vsebine.

2.1.1 Področja, ki se nanašajo na učitelja in učence

- Učitelj mora biti zelo dobro seznanjen z učno temo, vključno z njenim ozadjem in spornimi točkami. Učitelj bo imel ključno vlogo pri osredotočanju učencev na podkrepitev stališč s preverljivimi dokazi, s katerimi lahko širijo znanje in poglobljeno raziskujejo vsebino. To pa ne bo mogoče, če učitelj ne pozna teme in virov, ki se uporabljajo kot dokaz za zadevno področje.
- Učitelji morajo priznati lastne predsodke in poglede na zadevno temo. Njihovi pogledi so lahko utemeljeni na dokazih in so veljavni, toda vsak vidik je le del celote in je sporočen z dovtetnostjo, kontekstom in izkušnjami. Zavedajoč se teh dejstev učiteljem pomaga pri podpori učencem, da v celoti raziščejo lastne zamisli. Biti bolj razgledan (glejte zgoraj) pomaga učitelju, da lažje prepozna lastne predsodke in poglede.
- Učitelj mora poznati učence v svojem razredu, njihove pretekle izkušnje in sposobnosti ter se, kolikor je le mogoče, zavedati kakršnih koli osebnih razlogov, zakaj nekatere teme morda niso primerne zanje (morebiti ob določenem času) ter zakaj in kako bodo učenci morda potrebovali pomoč pri sodelovanju in učenju.
- Učitelj mora postati strokovnjak presojanja strategij poučevanja, ki so najbolj primerne za temo in njegove učence. Nekatere strategije običajno niso primerne za sporne, čustvene in občutljive teme.
- Učitelj mora vzpostaviti standarde spoštovanja do ljudi in dokazov, ki se pričakujejo od učencev. Učitelj mora prav tako dati vedeti, da je v redu, da si oseba premisli in da se trditve izkažejo za napačne, s tem da se ves čas osredotoča na vsebino in ne na osebo, ki jo je izrekla.

2.1.2 Razporeditev učilnice in določitev normativov

- Razmisliti je potrebno o fizični ureditvi učilnice, preden lahko potekajo dialog, debata in razprava. Nekatere razporeditve stolov in miz so bolj primerne kot druge; na primer, vrste za pisalnimi mizami imajo drugačen učinek kot stoli v krogih. Vendar pa bodo včasih učenci potrebovali mize, kamor lahko odlagajo svoje stvari. Razmisliti morate tudi o tem, kako lahko učenci najlažje slišijo, vidijo in sodelujejo.
- Morda bi bilo primerno, da se pred dejavnostjo z učenci dogovorite o kodeksu ravnanja. Se pravi, da bi dosegli soglasje glede pravil za spoštljivo, dosledno in osredotočeno obnašanje. Za povečanje odgovornosti v okviru kodeksa je dobra zamisel, da začnete s pomisleki učencev o tem, kako se pogovarjati o določeni temi. Vprašajte jih, kaj jim je všeč in kaj ne, in jih prosite, naj razmislijo, kaj bi pomagalo, da bi sodelovali. Še ena uporabna zamisel je primerjati primere dobrih in slabih debat in spodbuditi učence k prepoznavanju značilnosti. Kodeks ravnanja lahko nato vključuje elemente, kot so dogovorjena pravila o odnosu, tonu, ustreznem jeziku, postopku in posledicah, če se pravila ne spoštujejo. Včasih je lahko primerna tudi zaupnost izven razreda ali vsaj dogovor, da se kodeks še naprej upošteva tudi po končanem pouku.
- V zvezi s tem bi bilo mogoče opredeliti nekatera pričakovanja. Na primer, da se bodo učenci ukvarjali s kompleksnimi vprašanji, zagovarjali svoja mnenja, vendar poslušali in se učili od drugih, da bodo pripravljene zahtevati in dopuščati, si deliti čas in prostor, da bodo pripravljene spreminjati stališča, delati na prepoznavanju področij strinjanja in nestrinjanja ter da se ne bodo osredotočali na prepričevanje. V okviru tega bo pomagala javna opredelitev meril za ocenjevanje.
- Učence bo morda potrebno naučiti, kako preveriti veljavnost vira in kako je bil vir razlagan. V nadaljevanju boste našli povezavo do uporabnega preskusa za preverjanje zanesljivosti virov CRAAP. Učence vodi skozi niz korakov, da ugotovijo: aktualnost, ustreznost, natančnost, pristojnost in namen vira.

2.1.3 Določitev naloge

- Potem ko so učenci že pridobili ustrezno znanje, mora učitelj opredeliti, kaj se je potrebno naučiti, s tem da določi splošno sprejeta dejstva, sporna vprašanja in točke, kjer obstaja soglasje ali kjer to ni potrebno.
- V skupnosti za poučevanje zgodovine obstaja precejšnje strokovno soglasje, da je določitev poizvednega vprašanja, ki bo strukturiralo učenje, dobro porabljen čas učnega načrta. Poizvedno vprašanje je splošno vprašanje, ki oblikuje in povezuje učenje. Ima močno pojmovno osredotočenost in nam omogoča, da sporna vprašanja formuliramo pozitivno. Gre za pristop, ki se uporablja tudi v drugih disciplinah. Formulira smisel

učenja, ki lahko vključuje dialog, razpravo in debato ter mora biti povezan s ključnimi spornimi točkami. O tem je podrobneje razloženo v poglavju, ki sledi.

- Večperspektivni pristop k poučevanju temelji na uspešnem dialogu, razpravi in debati v razredu. »Večperspektivnost je način gledanja in predispozicija k gledanju na zgodovinske dogodke, osebnosti, razvoj, kulture in družbe z različnih zornih kotov z izdelavo postopkov in procesov, ki so temeljnega pomena za zgodovino [in sorodne teme] kot disciplino« (Stradling, 2003). V zvezi s tem je pogosto koristno določiti kompleksno in večplastno nalogo. Se pravi, ne posegajte po preprostih, črnobelih stališčih. Takšen pristop pogosto povzroči ahistorično razmišljanje in lahko spodbuja lažno delitev. To nas pripelje nazaj k znanju. Bolje, kot so učitelji in učenci poučeni o tematiki, večja je verjetnost, da bodo lahko razbrali točke povezovanja. Hkrati pa bodo lahko razumeli, kako so mogoča raznolika stališča in sporna narava rekonstrukcije preteklega dogodka.

2.1.4 Vodenje razreda med dejavnostjo

Nekateri učenci so lahko bolj sposobni sedeti in poslušati kot drugi. Učitelji morajo razmisliti o tem, kako bodo spodbudili sodelovanje vsakega učenca. Razmisliti morajo tudi o tem, kako obrzdati glasnejše in samozavestnejše učence, ki imajo glavno besedo pri dejavnosti. Obstajajo različne splošne strategije spraševanja, s katerimi lahko zagotovite, da vsi sodelujejo. Na primer:

- Lahko obstaja pravilo, da sme vsakdo podati svoje mnenje le enkrat v vsakem krogu. To pomeni, da se učenec ne more vključiti drugič, dokler ne bodo vsi podali svojega prvega mnenja. To je lahko koristno za pomoč učencem, da resnično dobro premislijo, kaj želijo povedati in povzamejo svoja stališča.
- Učitelj lahko napiše vsa imena učencev na palčke lizik (ali palčke za mešanje kave). Oseba, ki postavi vprašanje ali lahko spregovori, je oseba, katere ime se izvleče na palčki iz kozarca.
- Učitelj lahko zavrne učenca z dvignjeno roko in preprosto izbere drugega, da se odzove.
- Dati učencem čas, da sami razmislijo o temi, nato delijo svoje ideje z vrstniki in skupino, je način, kako razvijati razmišljanje, graditi na samozavesti in spodbuditi k sodelovanju čim več učencev. To je znano kot metoda "Razmišljaj – V paru – Deli" (ang. Think-Pair-Share).
- Učitelj zastavi vprašanje enemu učencu in nato prezre njegov odgovor (namesto da bi takoj odgovoril, učitelj vpraša druge učence, kaj si mislijo/naj razpravljajo o tem, kar je bilo rečeno).

2.1.5 Načrtovanje učenja: Kako lahko uporabimo poizvedno vprašanja za formuliranje in ocenjevanje znanja?

Prvo vprašanje pri načrtovanju dejavnosti ali pouka ali zaporedja učnih dejavnosti za učence je: »Kaj želim, da se učenci naučijo ob koncu?« To na videz preprosto vprašanje je težje opredeliti, kot se sprva zdi. Vendar brez jasnega pomena za učenje, ki ga je potrebno doseči, bo čas, preživet z učenci, manj učinkovit. Prek odgovora na to vprašanje lahko učitelj potem napiše učne cilje. Ti jasno nakazujejo vsak posamezni vidik učenja, ki ga je potrebno doseči, in usmerjajo preostali učni načrt.

Drugo vprašanje, ki si ga zastavimo, je: »Kako naj vem, da je bilo doseženo znanje, ki ga želim?« To je, kako bom med poučevanjem ocenil, da učenci prejemajo znanje in da se bodo ob koncu naučili, kar želim, da se naučijo? Pa tudi, kako bom ob koncu ocenil, da je bilo znanje pridobljeno? In še, kako bom ocenil, ali so učenci iz te dejavnosti/pouka/zaporedja učnih dejavnosti prejeli tisto znanje, ki želim, da ga ohranijo v prihodnje? Spet na ta vprašanja ni lahko odgovoriti. V okviru tega projekta je bil pripravljen poseben priročnik o ocenjevanju. Bistveno je, da ne pozabimo, da ocenjevanja ni mogoče dodati na koncu. Načrtovanje ocenjevanja se začne kmalu po začetku celotnega procesa načrtovanja. Načrtovanje ocenjevanja je ključni del učnega načrta.

Tretje vprašanje, ki si ga zastavimo, je: »Kakšno poizvedno vprašanje lahko razvijem, da bo formuliralo znanje, ki ga želim doseči?« Poizvedno vprašanje je naslov učnega načrta in mora vključevati učenje. To je lahko vprašanje končne ocene. Proces razmišljanja o poizvednem vprašanju je koristen pregled o tem, ali so cilji učenja in ocenjevanja jasni in izvedljivi. Je tudi priložnost za razmislek, ali je tisto, kar se načrtuje, pravzaprav pouk zgodovine ali pouk, kot je državljanska vzgoja, kjer je v ospredju vprašanje z namenom spodbujanja moralne in etične presoje. Na primer, temo, kako ljudje preživijo pod pritiskom, lahko preučujemo na način, kot bi temi pristopil akademski zgodovinar ali pa na način nekoga, ki želi preučiti etiko in moralo tega vprašanja. Zgodovinar lahko zastavi vprašanje, kot je: »Kateri pogoji in stališča so vplivali na odločitve ljudi, ki so bili pod pritiskom?« Učitelj državljanske vzgoje pa lahko zastavi vprašanje, kot je: »Kako nam lahko zgodovinski vidik pomaga pri presoji odločitev ljudi, ko so bili pod pritiskom?« Poizvedna vprašanja delujejo bolje, če odražajo debato v živo. To pomeni, da je zgodovinsko poizvedno vprašanje tisto, ki se ukvarja z vidikom, ki ga argumentirajo akademski zgodovinarji, državljansko poizvedno vprašanje pa se ukvarja s temo, ki je pomembna v sodobni družbi.

Po dobljenih odgovorih na ta vprašanja se načrtovanje lahko nadaljuje. Lahko je napisano kot podroben učni načrt. Odločitve, ki jih je potrebno sprejeti, bodo vključevale naslednje:

- *Na kateri točki bo potekala razprava, dialog in/ali debata.* Običajno so te oblike

komunikacije učinkovitejše, ko imajo učenci dovolj časa, da se seznanijo ali pridobijo dovolj znanja, da lahko vsebinsko dokažejo svoja stališča (to je, da lahko uporabijo dokaze za utemeljitev svojih trditev), kar jim omogoča raziskati temo poglobljeno in večplastno. Pri razmišljanju o stopnji znanja, ki ga učenci zahtevajo, je lahko koristno razmišljati o znanju na treh ravneh. "Tematska raven" je specifično znanje, ki ga potrebujejo o tem vprašanju. "Časovna raven" je znanje, ki ga potrebujejo o času in kraju, ki ga preučujejo. "Raven širšega znanja" se nanaša na široko pojmovno razumevanje, na primer, kjer se ruska revolucija vklopi v zgodovino političnega razvoja 20. stoletja. Razpravo, dialog in/ali debato je mogoče bolje zasnovati okoli pristnih zgodovinskih debat pri pouku zgodovine ali na temah, ki so pomembne za sodobno družbo pri pouku državljske vzgoje.

- *Stališče, ki ga bo učitelj zavzel v razpravi, dialogu in/ali debati.* Učitelj ni nikoli popolnoma nepristranski. Vendar se lahko odloči za čim bolj nepristransko vlogo ali pa namerno zavzame stališče. Če je učitelj čim bolj nepristranski, bi bilo potrebno čim bolj zmanjšati vpliv na stališča in čim manj skušati ugajati učitelju, da bi bilo več prostora za nove poglede in vprašanja. Učencem se morda to zdi nenaravno in jih postavlja v položaj, kjer se od njih pričakuje, da bodo imeli lastna stališča, medtem ko je njihov učitelj tega oproščen. To morda tudi ne bo ustrezalo učiteljevi osebnosti. V vsakem primeru lahko učenci preprosto izražajo svoja stališča. Če učitelj zavzame stališče, se lahko učenci z njim strinjajo ali mu nasprotujejo in učitelj ni izvzet iz podajanja stališča. Nekaterim učencem se bo morda težko prerekati s svojim učiteljem ali pa bodo imeli občutek, da mu morajo nasprotovati, tudi če nimajo nasprotujočih si pogledov. Prav tako je lahko težje ločiti dejstvo od mnenja, ko učitelj govori.
- Kako pomagati učencem, da jim bo mar. Kot je bilo že rečeno, hujskanje k tekmovalnosti in želja po prepričevanju nista v pomoč v okviru dialoga, razprave in debate v razredu. Namesto tega mora učitelj razmišljati o tem, kako bo učence spodbudil, da jim bo mar ali da jih bo stvar dovolj pritegnila, da se bodo potrudili, seznanili in oblikovali argumente o njej ter jo želeli v celoti raziskati. Lahko se tudi zgodi, da je tema tako občutljiva in/ali sporna, da je učencem že mar in bodo nastopili z močnim osebnim mnenjem. V tem primeru se bo morda potrebno osredotočiti na pomoč učencem, da jim bo mar tudi za alternativne vidike. Poglavje dejavnosti in učnih načrtov vključuje primere, kako učencem pomagati pri ukvarjanju z gradivom.
- Vprašanja, ki bodo potrebna za podporo dialogu, razpravi in/ali debati. Odgovori na učiteljeva vprašanja niso isto kot razprava, debata in dialog, vendar je za njihovo podporo pomembno kakovostno spraševanje učiteljev. Na primer, učitelji lahko vzdržujejo in poglobijo razpravo z uporabo svojih vprašanj, da delujejo kot "hudičev advokat". Poglavje dejavnosti in učnih načrtov vključuje primere spraševanja. Učitelji, ki so manj samozavestni pri vodenju dialoga, razprave in/ali debate v razredu bodo morda želeli

svoja vprašanja zapisati za različne stopnje dejavnosti ali pouka, da bi zagotovili doseganje želenega znanja.

- Kako ocenjevati. Prosimo, oglejte si del priročnika o ocenjevanju tega projekta. Tudi tukaj je potrebno ponovno navesti namen ocenjevanja. Ko učitelji ocenjujejo, spoznavajo, kaj vedo njihovi učenci. Nato se morajo odločiti, kaj bodo z novim znanjem storili. Ali ga bodo uporabili za razvrščanje svojih učencev? To je splošno znano kot sumativno ocenjevanje. Včasih se lahko uporablja v slabem pomenu in učencem sporoča, da so negativno presojeni in da so obtičali v določenem položaju, ki ga ne morejo spremeniti. Učitelj, ki je pozitiven in vedno naravn na poučevanje svojih učencev, stalno ocenjuje formativno kot del svojega poučevanja, da bi svojim učencem omogočil razvoj in rast. Učitelji morajo pogosto delati s sistemi, ki zahtevajo sumativno ocenjevanje. Vendar pa je močno formativno ocenjevanje bolj osredotočeno na to, da se posamezniku omogoči, da postane najboljši, kar se da in želi biti.

Naslednja poglavja tega priročnika podajajo praktične razlage in primere strategij za spodbujanje dialoga, debate in razprave.

2.2 Katere strategije poučevanja so najprimernejše za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu?

V tem poglavju bomo opisali dvanajst različnih strategij za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu. To niso učni načrti (glejte poglavje zgoraj). Gre za strategije, ki so jih učitelji razvijali več let in lahko predstavljajo del učnih načrtov za pouk. Kot je pojasnjeno v zgornjem poglavju, se učni načrt ne začne z načrtovanjem dejavnosti (strategij poučevanja), temveč z razmišljanjem o znanju, ki ga je potrebno doseči. Vendar pa so te preverjene in preizkušene strategije koristne za doseganje različnih učnih rezultatov.

Imamo primere vsebine, ki jih je mogoče uporabiti pri vsaki strategiji v Dodatku 1 (na voljo v angleškem jeziku). Ta vsebina je vzeta iz ali se nanaša na "Raznolikost stališč" ali drugo vsebinsko področje Historiane. Posebna vsebina bi se lahko uporabila za prikaz vsake strategije pri usposabljanju učiteljev. Pri usposabljanju je učitelje nato mogoče vprašati, kako bi lahko vključili določeno strategijo v lastne učne načrte za poučevanje. "Raznolikost stališč" ali druge vsebine lahko najdete na <http://historiana.eu>.

Na koncu tega poglavja boste našli podpoglavje, ki razpravlja o tem, kako je lahko zgodovina kot akademska disciplina, ki temelji na debati in razpravi, vir navdiha tudi za druge učitelje, ki želijo spodbujati dialog, debato in razpravo v svojih razredih.

Zbirna tabela strategij poučevanja		
	Dejavnost učencev	Učenje učencev
Miza na večerni zabavi	Sodelovanje v razpravi o relativni podobnosti in razlikah posameznih stališč.	Prakticiranje razprave. Prepoznavanje razlik in kompleksnosti pogledov na določeno temo. Analiziranje stopenj povezave med stališči.
Potovanje z balonom	Sodelovanje v debati o relativni pomembnosti dejavnika za neko temo.	Prakticiranje raziskovanja in oblikovanja na dokazih utemeljenega argumenta za debato. Prakticiranje ovržbe argumenta z dokazi med debato.
Hitri zmenki	Dialog v parih v zaporedju, ki vodi v razpravo celotnega razreda o vidikih na neko temo.	Prakticiranje poslušanja in prepričevanja v dialogu z neko drugo osebo. Spreminjanje in preoblikovanje idej in mnenj. Prepoznavanje in analiziranje točk povezave med ljudmi in pogledi.
Boksarski dvoboj	Debata v parih, ki se osredotoča na uporabo dejanskih dokazov in ne na trditev ali slog.	Pomembnost utemeljitve trditev s preverljivo bazo dokazov. Kako pomembno je biti dobro obveščen in koliko skrbnega dela je potrebno, da postanemo razgledani.
Postati oseba na sliki	Odločno in dejansko zavzeti stališče, da bi bolje razumeli vidik.	Kako je bil iz določenega vidika doživet širši dogodek. Vživeti se v raznolikost veljavnih in spoznanih stališč o temah.
Posoda za ribe	Poglobljena razprava o enem vidiku teme in poslušanje poglobljene razprave.	Kako pridobiti znanje za poglobljeno razpravo. Sestavine uspešne razprave. Raznoliki pogledi na širšo temo.
Štirje vogali	Izražanje in utemeljitev mnenja s premikom v položaj za razpravo.	Oblikovanje, izražanje in utemeljitev mnenj. Kako se lahko mnenja spremenijo kot posledica razprave in pridobivanje novega znanja.
Tihi pogovor za pogrinjkom	Razmislek in mnenja ter postavljanje vprašanj v pisni obliki.	Kako biti pozoren na razmišljanje in mnenja vseh v razredu. Stalna osredotočenost na različne vidike za oblikovanje mnenj. Kako razpravljati v pisni obliki.
Igranje vlog	Prevzem lika ali vloge za razpravo/debato o določeni temi/vprašanju.	Kompleksnost, obilica vidikov in prekrivajočih se stališč, ki obstajajo v zvezi s temo ali vprašanjem.
Vse stoječe soglasje	Sodelovanje pri raziskovanju skupnih stališč in oblikovanje odgovora ali stališča.	Obseg skupnih stališč o temi ali splošno sprejemljiv odgovor na zastavljeno vprašanje. Kako doseči soglasje. Kako težko je lahko doseči soglasje.

Debata, osredotočena na rešitev	Razpravljanje in debatiranje o vprašanju, da se temeljito raziščejo nesoglasja in da se doseže dogovor, kako bi bil videti uspešen izid.	Za boljše razumevanje vseh vprašanj, vidikov in sprememb pri doseganju rešitve. Učenci postanejo bolj obveščeni.
Dialog za razvoj empatije	Omogočeno pozorno poslušanje, da bi raziskali razloge za stališča.	Da bi bolje razumeli, zakaj imajo ljudje globoko zakoreninjena stališča o temah.

Glejte poglavje 5.3.6 dela C: "Ocenjevanje kompetenc" za podrobnosti in razvoj teh predlogov.

2.2.1: Strategija: Miza na večerni zabavi

Namen

Cilj te strategije je omogočiti učencem, da sodelujejo in razpravljajo o različnih stališčih in razumejo, kako lahko izkušnje osebe oblikuje njeno stališče. Učencem omogoča prepoznavanje prekrivajočih se idej, kjer so lahko (ali ne) možnosti za usklajevanje stališč in razlike v stališčih glede teme. To pomeni, da učence odvrča od zamisli, da bi obstajali "dve strani" glede teme in spodbuja idejo o kontinuumu ali prepletu stališč.

Osnovna strategija

- Učitelj izbere skupino oseb s stališči glede teme (običajno med 6 in 12). Stališča teh oseb ne smejo biti vsa polarizirana. Biti morajo v okviru spektra, prekrivanje med stališči pa je dobro za izvedbo vaje. Najbolj zanimive razprave pogosto potekajo, kadar smo soočeni z dvoumnostjo in bližino.
- Učenci v skupinah dobijo vrsto stališč in tudi pomembne osnovne informacije o ljudeh, ki so jih podali. To ozadje pomaga učencem razumeti, zakaj je oseba imela/ima svoje stališče. Učenci preberejo gradivo.
- Nato se pozovejo, naj pripravijo mizo za večerno zabavo. Od njih se zahteva, da razvrstijo like okrog mize, ki je ovalne oblike, tako da ne bo nobenih neprijetnih nesporazumov med gosti.
- Učenci nato razpravljajo, kako določiti položaj gostov. Ko sprejmejo svoje odločitve, si lahko ogledajo odločitve drugih učencev in vprašajo vrstnike o njihovih odločitvah. Potem lahko ponovno proučijo svojo mizo in razpravljajo o vseh spremembah, ki bi jih morda želeli narediti v luči tistega, kar so videli/slišali ob razmišljanju drugih.

Prilagoditve strategije

- Učenci se lahko pozovejo, naj razvrstijo osebe tako, da bi obstajala možnost, da bi lahko slišale alternativna stališča in si tudi premislile. To naj bi privedlo do

razprave o tem, ali je bolje posesti skupaj osebe, ki se sploh ne strinjajo, ali pa, če skupaj sedijo osebe, ki imajo nekaj skupnih in tudi nekaj nasprotujočih si pogledov.

- Učenci se lahko povprašajo, kje bi sami želeli sedeti in/ali, kje si tega ne želijo. Na ta način se spodbudijo k razmisleku, s katerim vidikom se najbolj poistovetijo ali ne.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Povzetek razprave se mora osredotočiti na pomoč učencem, da se utrdi njihovo razumevanje obsega in razlik v stališčih. Učence lahko spodbudi k ukvarjanju s temo, tako da izrazijo svoje lastno stališče do teme, ko so seznanjeni z različnimi stališči. Vprašajte učence, katera stališča so jih resnično spodbudila v razmislek in zakaj je to dober način za poglobitev razprave v razredu.

Potrebna sredstva

Ovalna miza za večerjo (v resničnem prostoru ali na papirju), 6 – 12 stališč na temo, osnovne informacije o osebah, ki so podale stališča.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Ko morajo učenci raziskati temo z veliko liki, katerih medsebojno delovanje je potrebno bolje razumeti.
- Ko morajo učenci razumeti poglede različnih zgodovinarjev ali drugih vodilnih mislecev na določeno temo.
- Ko želimo, da učenci raziščejo različne poglede in se naučijo, da so pogledi lahko kompleksni in večplastni.
- Ko želimo učencem omogočiti, da se postavijo v diskurz brez strahu pred neposrednim nasprotovanjem svojih vrstnikov.

2.2.2: Strategija: Potovanje z balonom

Namen

Cilj te strategije je učencem omogočiti, da debatirajo o temi, o kateri so se učili pri pouku. Vsem učencem daje možnost, da sodelujejo v debati in pokažejo svoje znanje. Omogoča jim, da vadijo na primeru in utemeljijo svoja stališča. Prav tako jim omogoča, da izzovejo poglede drugih s pomočjo dokazov in da prepričajo svoje vrstnike, da imajo močnejši argument.

Osnovna strategija

- Učitelj podeli parom (ali majhnim skupinam) učencev lik ali dogodek, ki so ga preučevali ali pa ga bodo raziskali, in temo. Učitelj naznani, da so vsi liki (ali dogodki) v

toplozračnem balonu. Nastane težava, ker toplozračni balon izgublja višino. Nekatere ljudi (ali stvari) bo potrebno vreči čez krov. Koga/kaj je potrebno vreči ven? O tem bo odločala kakovost na dokazih utemeljenega zagovora učencev. Ali lahko učenci zagovarjajo svoj lik/dogodek, tako da ostane v balonu?

- Učenci raziskujejo in pripravijo argument, zakaj je bil njihov lik (ali dogodek) tako pomemben za temo, da mora ostati v balonu.
- Učenci nato predstavijo svoje argumente v debati. Vsi učenci poslušajo in nato presodijo predstavitve glede kakovosti na dokazih utemeljenih argumentov. Sledi glasovanje v razredu. Skupina z najmanj glasovi bi bila prva, ki bi jo vrgli iz balona, skupina z največ glasovi pa ostane v balonu kot zadnja.

Prilagoditve strategije

- Opravi se lahko več krogov glasovanja. Skupine, izločene iz prvega kroga, bi nato pripravile vprašanja za preostale skupine. Preostale skupine se pripravijo na zagovor, zakaj bi morale ostati v balonu namesto drugih. To pomeni, da se poudarek debate usmeri na ovržbo argumentov drugih. Glasovanje se izvede še enkrat, da se ugotovi, kdo ostane v balonu najdlje.
- To dejavnost je mogoče izvesti na papirju. Učencem se lahko podelijo slike vseh ljudi/dogodkov in se od njih zahteva, naj jih uredijo v svojem zvezku in nato zapišejo na dokazih utemeljena pojasnila, zakaj so jih vrgli ven v zaporedju, ki so ga izbrali. Lahko si izmenjajo zvezke z drugim učencem in napišejo izzive k razmišljanju drugega, preden si spet zamenjajo zvezke nazaj.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Med predstavitvami morajo učitelji učence spodbujati k poglobljenemu razmišljanju, da razkrijejo globino svojega znanja, tako da jim postavljajo vprašanja, ki od učencev zahtevajo dokaze za odgovor. V povzetku, ki sledi, lahko učitelji opozorijo učence na vrsto dokazov, ki so se izkazali za učinkovite pri utemeljevanju argumenta, na izzive, s katerimi so se učenci soočali pri povezovanju svojih argumentov in na druge elemente dela, ki so pripeljali do uspeha.

Potrebna sredstva

Slika balona (podmornica je prav tako v redu in deluje v nasprotni smeri kot metafora), informacije o nizu likov ali dogodkov v zvezi s temo.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu:

- To ni strategija, ki bi se uporabljala pri spornih in občutljivih vprašanjih. Mora se čutiti moralno in etično sprejemljiva, da se vsi vidiki obravnavajo enako in da imajo vsi razumno čustveno oddaljenost do teme.

- Kljub temu je odličen pripomoček za vsako temo, ki ima v središču debato o relativni pomembnosti ali relativnem prispevku k spremembam. Primer lahko povzema temo najpomembnejšega dokumenta za razvoj pravic migrantov. Drug primer bi bila debata o zgodovini najpomembnejših znanstvenih odkritij, ki so vodila do medicinskega napredka v 19. in 20. stoletju. Primer, pomemben za državljansko vzgojo, pa bi bila lahko debata o relativnem prispevku različnih dejavnikov na določen izid, kot je pariški sporazum o podnebnih spremembah iz leta 2016.

2.2.3: Strategija: Hitri zmenki

Namen

Cilj te strategije je omogočiti učencem dialog o določeni temi. Posamezniki sodelujejo v nizu dialogov, v katerih pari podajajo svoje poglede in v zameno poslušajo poglede drugih.

Ponavljajoči se postopek omogoča učencem primerjavo svojih stališč s stališči drugih. Spodbuja jih k poglobitvi in spreminjanju svojih pogledov na neko temo, ne da bi jim bilo potrebno predstavljati spremembo mišljenja širši skupini. Omogoča jim tudi, da opazijo točke povezovanja in razhajanja ter jih pripravi za sodelovanje v razpravi v razredu.

Osnovna strategija

- Učencem je podano odprto vprašanje ali trditev, na podlagi katere lahko presodijo. Potem imajo kratek čas za razmislek in raziskovanje svojih pogledov. To bi lahko vključevalo pogled nazaj na preteklo učenje ali spletno raziskavo.
- Učenci se razdelijo v pare, da si prek dialoga izmenjajo svoje zamisli v določenem časovnem obdobju. Če je mogoče, razporedite stole v prostoru v dve vrsti, obrnjeni druga proti drugi, da bo prizorišče pripravljeno na pogovor.
- Sledi kratek čas za razmislek, da lahko učenci prilagodijo svoj prvotni odgovor tako, da ustreza novim zamislim, pridobljenim na podlagi dialoga.
- Učenci nato izmenjujejo svoje zamisli prek dialoga z novim partnerjem. Postopek se ponovi v več krogih, dokler niso slišani različni pogledi.

Prilagoditve strategije

- Učencem je mogoče predložiti določen pogled na temo ali določeno osebo, ki bi jo predstavljali (igranje vloge hitrih zmenkov), nato pa je cilj hitrih zmenkov vsakega učenca ta, da sodeluje z vsemi različnimi pogledi/osebami. Po vsakem "zmenku" se lahko zabeležijo kratke opombe z oceno med -2 do +2, ki kažejo na razliko v pogledih učencev. Po končani igri hitrih zmenkov se lahko med pogovorom v razredu opravi celovita primerjava pogledov/oseb.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

- Ne glede na izbrano različico strategije bo večina verjetno potrebovala podporo prek razprave v razredu, da bi razumela vse, kar so slišali. Razprava se lahko osredotoči na oblikovanje sheme ali odločitvenega drevesa, ki poudarja povezave med pogledi/osebami. Cilj ni ugotoviti, kateri pogled/oseba ima prav ali narobe ali razvrstiti poglede po pomembnosti, temveč raziskati točke podobnosti in razlik ter poiskati točke povezovanja pri obravnavanju teme. Nekateri učitelji bodo morda želeli poizvedeti pri učencih, ki so spremenili svoje poglede, zakaj so to storili in kaj so se naučili iz te izkušnje.

Potrebna sredstva

Odprta vprašanja (ali posebni pogledi na temo/osebe s stališči), razporejena učilnica za enostavno premeščanje s stola na stol.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- To strategijo je mogoče uporabiti pri spornih in občutljivih vprašanjih, vendar le z razredom, ki ga učitelj dobro pozna. Učitelji morajo poznati svoje učence in imeti strokovne odnose z njimi, kar pomeni, da se bodo učenci počutili varne med pogovorom v svojem razredu (glejte zgoraj v tem priložniku za učitelje).
- Primer teme, kjer so učenci pozvani, da igrajo vlogo hitrih zmenkov, bi lahko bil prevzemanje osebnosti nemških kanclerjev od leta 1945 ter preučevanje njihovih podobnosti in razlik. Učenci bi lahko prevzeli tudi različne poglede na volilno kampanjo v 20. stoletju ter primerjali sprejeta stališča. Na koncu pa bi odigrali vlogo na "vročem stolu". To pomeni, da pred celim razredom spregovorijo o stališčih svojega lika in povedo, kaj so se naučili o svojem odnosu do drugih likov.
- Primer odprtega vprašanja bi bil: »Pri kateri starosti naj oseba glasuje na državnih volitvah?« Primer odprte trditve pa bi bil: »Referendumi niso nikoli dober način za reševanje sporov v družbi.«

2.2.4: Strategija: Boksarski dvoboj

Namen

Cilj te strategije je na živahen način pokazati učencem pomembnost dejanskih dokazov v podporo njihovim argumentom. Gre za obliko debate, kjer se nagradijo le dejanski dokazi. Lahko se podajajo trditve, vendar ne prispevajo k uspehu. Metaforični boksarji se morajo za uspeh med seboj boriti z dejanskimi dokazi.

Osnovna strategija

- Po prečitvi teme učenci dobijo vprašanje vzročne zveze, na katero morajo odgovoriti. Nato opredelijo različne vzroke, ki so po splošnem mnenju povzročili dogodek ali

spremembo.

- Majhnim skupinam učencev se dodeli eden od dogovorjenih vzrokov, ki ga bodo zastopale. Spomniti se morajo vseh utemeljenih dejstev o svojem vzroku in izbrati predstavnika za svojo skupino.
- Izmed dveh vzrokov se nato izbereta dva predstavnika, ki stopita pred učence v razredu. Imata dve minuti, da drug z drugim debatirata, da je njun vzrok najbolj učinkovit. Učitelj meri čas. Ostali učenci dajo znak vsakič, ko slišijo točno in dejansko podano podrobnost. Po dveh minutah predstavnika, ki je zadal največ dejanskih udarcev, zmagata v prvem krogu.
- Predstavnika nato napreduje v drugi krog debate z drugim predstavnikom kot svojim nasprotnikom. Ko se izteče dvominutni dvoboj, sta učenca ponovno ocenjena po številu na dokazih utemeljenih udarcev.
- Dejavnost lahko poteka več krogov, dokler se ne ugotovijo dejanski dokazi.

Prilagoditve strategije

- Učenci lahko prejmejo študijo primera in nato argumentirajo, zakaj je to najboljša ponazoritev teme, ki bi lahko bila v učbeniku. Ponovno bi bili presojeni po poglobljenem poznavanju teme v študiji primera.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Po zaključenih krogih mora učitelj opozoriti učence na pomembnost dejanskih dokazov za podkrepitev trditev. Učenci se pozovejo, naj razmislijo o tem, kako težko je bilo zbrati dokaze za vsako točko, naj povedo, kako prepričljivi so bili dejanski dokazi, ko so bili uporabljeni in naj še enkrat razmislijo o strategijah za pridobitev dejanskega znanja in kako se prepričati, da je to res stvarno.

Potrebna sredstva

Vprašanja vzročne zveze za debato ali študije primerov, ki jih je potrebno zagovarjati, vsebina katerih pripelje do poglobljenega znanja o njih.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Učenci morajo temeljito preučiti določeno temo, da lahko sodelujejo v tej dejavnosti in dokažejo sebi in učitelju raven svoje dejanske baze znanja.
- Primer teme, kjer obstaja debata, ki zahteva podrobno poznavanje dejstev, bi bil odgovor na vprašanje: »Zakaj je Hitler leta 1933 lahko prevzel oblast v Nemčiji?«
- Primer pristopa študije primera pa bi bil razmislek o temi, kot je "Razumevanje meja", kjer lahko učenci razpravljajo z dejanskimi dokazi, zakaj njihova študija primera ponazarja

temo najbolj uspešno.

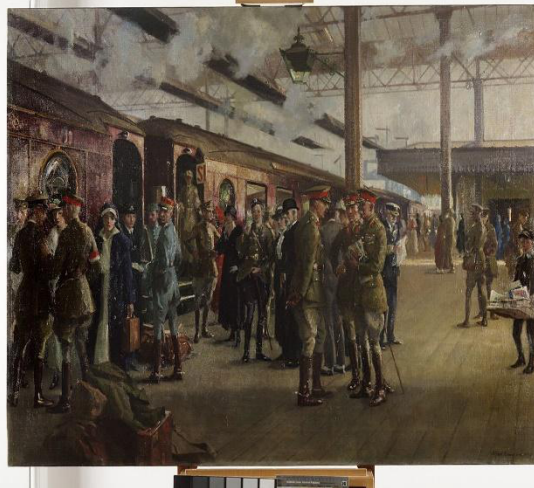
2.2.5: Strategija: Postati oseba na sliki

Namen

Cilj te strategije je učencem omogočiti, da dobijo izkušnjo "postaviti se v čevlje" drugega in poskušati sprejeti njegove poglede. Prav tako poudarja, kako pridobivanje znanja o določeni temi olajša poskušanje, da bi to storili. Hkrati pa seveda vnaša elemente dvoma, negotovosti, razlik in prekrivanja v razmišljanjih in stališčih. Kot taka je privlačen in koristen način, da se učenci pripravijo na razpravo ali debato, kjer bodo dokazali lastne poglede. Ko izkusijo ta postopek, njihovi lastni pogledi v večji meri upoštevajo osebni vidik in posebnosti neke teme. Posploševanja postanejo težja in na svet je težje gledati kot na dve preprosti "strani".

Osnovna strategija

- Učencem je prikazana projicirana podoba slike z veliko ljudmi na njej. Tukaj je primer: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Učenci se pozovejo, naj stojijo tako, kjer bo vsak zavzel položaj in držo osebe na sliki.
- Učenci stojijo na svojih položajih in v razredu je tišina. Ko se učenca potreplja po roki, v prvi osebi pove, o čem razmišlja in kaj čuti.
- Učenci zapustijo položaj na sliki in opravijo nekaj raziskovanja/učenja o temi med poukom ali v daljšem časovnem obdobju.
- Nato na isti način ponovno poustvarijo sliko. Tokrat bodo ob pozivu, naj spregovorijo o možnih razmišljanjih in občutkih svojega lika, učitelju posredovali bolj obveščene in hkrati tudi bolj konkretne odgovore.



Prilagoditve strategije

- Včasih je primerno ob slikah oseb učence povprašati, naj povedo, zakaj jih je slikar/fotograf postavil na sliko. Prav tako je s fotografijami, ki nakazujejo, od kod je oseba morda prišla ali kam je namenjena.
- Včasih so liki na sliki tako dobro znani in posebni, da se od učencev lahko zahteva, da se spomnijo z gotovostjo in podrobno opredelijo njihova dejanja in poglede. Kljub temu pa

je "postaviti se v čevlje" drugega učinkovit način, da se učenec pripravi na prevzem vloge te osebe v debati.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Pri drugem razporejanju učencev (po raziskovanju) jih je včasih koristno spodbujati (še vedno igrajo vlogo), naj podrobneje pojasnijo svoje stališče. To potem daje poglobljene poglede, ki jih je potrebno uporabiti v debati o temi v razredu. Na primer, na sliki, ki je podana kot primer, bi se lahko v razredu razpravljalo o številnih stališčih, ki bi lahko bila navzoča v tem vlaku na poti v Francijo glede poteka vojne na zahodni fronti leta 1918. Če je bilo to storjeno kot priprava na debato, je dobra zamisel, da se izrecno premisli o tem, kako so osebni vidik in posebnosti vplivali na stališča učencev v okviru teme.

Potrebna sredstva

Slika, ki vsebuje veliko ljudi v gibanju in z dejanji, ki si jih je mogoče zamisliti kot pomembne za določeno temo.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Ta strategija je koristna, kadar želite razširiti poglede učencev glede raznolikosti ljudi, vpletenih v katerikoli kompleksen trenutek ali dogodek.
- Strategija se lahko izvaja s pomočjo zgodovinskih ali sodobnih slik.
- Uporablja se lahko na začetku teme, da vzbudi zanimanje ali poglobi razumevanje že preučene teme ali (kot je bilo že navedeno) kot priprava učencev na debato o tej temi.

2.2.6: Strategija: Posoda za ribe

Namen

Ta strategija omogoča učencem, da vadijo razpravo v izmenah, prejemajo pripombe in povratne informacije od vrstnikov in poslušajo razpravo. Zelo je koristna, kadar je potrebno aktivno vključiti vse, saj ima vsak učenec svojo vlogo in mora sodelovati. Omogoča visoko stopnjo za razmislek o tem, kaj oblikuje kakovostno razpravo. Prav tako zagotavlja uporabno strukturo za razpravljanje o občutljivih ali spornih temah, saj je različne poglede mogoče poglobljeno poslušati pred vsako neposredno razpravo. Učence lahko dobro pripravi na pisno preverjanje, saj jim omogoča, da poglobijo svoja vprašanja in zamisli o določeni temi.

Osnovna strategija

- Učenci se soočijo s temo, ki je odprta za različne poglede in nima preprostega odgovora zaprtega tipa. Pred začetkom jim je potrebno dati čas za raziskovanje in razmišljanje.
- "Posoda za ribe" se pripravi tako, da se stoli v krogu razporedijo okoli gruče 2 – 6 stolov. 2 – 6 stolov stolov je za par ali manjšo skupino, ki bo opravila razpravo. Zunanji krog je

namenjen učencem, ki bodo prisluhnili tej temi in kakovosti razprave.

- "Ribe" (učenci na sredini) imajo na voljo določen čas (približno 10 minut) za razpravo. Učenci zunanjega kroga so zaproseni, da prisluhnejo vsebini in kakovosti razprave. O merilih za presojanje se je potrebno strinjati pred začetkom razprave. (Merila lahko vključujejo: uporabo preverljivih dokazov in/ali uporabo spoštljivega jezika in kretenj in/ali ima vsakdo priložnost govoriti.)
- Po preteku časa zamenjajo mesta z učenci na zunanjem krogu in postanejo poslušalci, novi učenci pa so zdaj "ribe". Postopek se ponovi.

Prilagoditve strategije

- Namesto da bi zamenjali vse "ribe" in poslušalce, obstaja druga možnost, da se zamenja po en par učencev naenkrat, medtem ko se razprava nadaljuje.
- "Posoda za ribe" se lahko izvaja, če obstajata dve ali več opredeljenih stališč na temo. Učenci, ki predstavljajo en vidik, so "ribe", medtem ko jih drugi poslušajo. Potem se "ribe" zamenjajo in mogoče je slišati razpravo o vsakem vidiku. To lahko nudi vpogled v vidik brez postavljanja dveh vidikov drug proti drugemu. Učenci lahko slišijo občutljivo ali sporno raziskano temo in izvedo več o alternativnih stališčih. V nadaljevanju lahko pride do spraševanja po skupinah ali pa ne.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Spraševanje učitelja se mora osredotočiti na to, da omogoči razmislek. Osredotočiti se mora na ocenjevanje učinkovitosti razprave in tistega, kar smo se iz nje naučili; tako v smislu vodenja učinkovite razprave kot tudi o vsebini same razprave. Učence lahko povprašate, kako bi bilo mogoče izboljšati razpravo. Razmišljujoča razprava bi lahko privedla tudi k posameznemu pisnemu premisleku.

Potrebna sredstva

Odpрте teme, stoli v krogu.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Ta strategija je koristna, saj omogoča učencem, da resnično preučijo različne poglede na določeno temo. Spodbuja poglobljeno razmišljanje. Najbolje deluje, če so učenci dobro poučeni o temi ali njenem delu.
- Pri pouku zgodovine bi lahko bila tema na primer posledice prve svetovne vojne. Če bi imela vsaka skupina "rib" temo razprave, kjer mora raziskati določen vidik, kot so druga država ali skupina, npr. ženske, ranjeni nekdanji vojaki, industrijski delavci, lastniki nepremičnin itd., bi lahko razpravljala o lastnem vidiku, medtem ko bi druge skupine poslušale, to pa bi privedlo do splošne razprave o učinku vojne in razlogih, zakaj obstaja

veliko vidikov o njenem učinku.

2.2.7: Strategija: Štirje vogali

Namen

Strategija štirih vogalov zagotavlja strukturo za učence, da izrazijo svoje stališče do trditve ali izjave. Vsak učenec v razredu sodeluje in poda svoje mnenje v razpravi, ki sledi. Med poukom jo je mogoče uporabiti večkrat za prikaz spreminjajočih se mnenj, ko se pridobi več znanja. Učencem lahko pomaga premisliti in utemeljiti svoje mnenje pred pisno nalogo.

Osnovna strategija

- Opredelite štiri vogale učilnice kot "močno se ne strinjam", "se ne strinjam," se strinjam" in "se močno strinjam".
- Učencem podajte izjavo ali trditev in jih prosite, naj gredo v vogal, ki odraža njihovo stališče. Nekateri učenci se lahko postavijo tudi med vogala in to je v redu (glejte skaliranje v prilagoditvah)
- Učence pozovite, naj pojasnijo svojo izbiro položaja. Vsem dajte priložnost za preusmeritev, če so jih prepričali argumenti drugih.
- Z izražanjem lastnih utemeljitev in poslušanjem utemeljitev drugih lahko učenci poglobijo in razširijo svojo razpravo o temah.

Prilagoditve strategije

- Verjetno je, da se učenci ne bodo mogli jasno opredeliti, če bodo stali med vogaloma. Tega ne skušajte preprečiti, ampak jih prosite, da vseeno izrazijo svoje misli.
- Učenci enega vogala lahko spoštljivo sprašujejo in ugovarjajo stališčem učencev preostalih vogalov.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Ko učence prosite za razlago o izbranem položaju, zahtevajte dokaze in razvite utemeljitve. Bodite pripravljeni na spodbujanje učencev, da poglobijo vsebino odgovorov. Če učenci spremenijo položaj zaradi vpliva drugega mnenja, vprašajte tistega, ki je to storil, naj razmisli, kaj je tisto, zaradi česar je bilo slišano mnenje tako prepričljivo. Razmislite, kako bi bilo mogoče izražena mnenja prenesti v kakovostno pisno obliko.

Potrebna sredstva

Poimenovanja štirih vogalov prostora, da bodo učenci vedeli, katere so tiste izjave ali trditve, ki se izpodbijajo.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Če je izjava ali trditev takšne narave, da bodo učenci o njej verjetno že imeli nekaj znanja in zato mnenje, jo je mogoče uporabiti kot začetno dejavnost.
- Ko bodo učenci z učenjem znanje o temi še poglobili, lahko uporabite strategijo (ponovno). Če se strategija ponavlja, lahko spraševanje vključuje tudi razloge, zaradi katerih so se položaji učencev morda (ali ne) spremenili.
- Primer trditve v slogu državljske vzgoje bi bil: »Migracije koristijo državi.« Primer izjave v slogu zgodovine, ki bi ga lahko uporabili, pa bi bil: »Ob pogledu nazaj se nam nenadna migracija redko zdi "težava", ki so jo morda doživljali takrat.«

2.2.8: Strategija: Tihi pogovor za pogrinjkom

Namen

Cilj te strategije je omogočiti mirno, premišljeno in demokratično razpravo. Dejavnost se izvaja v tišini in vsi prispevki so napisani na papirju. To preprečuje čustveno razpravo drug proti drugemu. Omogoča tudi razmislek in sodelovanje vsakega člana skupine, ne le najbolj glasnih in samozavestnih. Lahko se uporablja za poglobljeno raziskovanje teme, doseganje soglasja in/ali sodelovanje pri sprejemanju celovitega odgovora na vprašanje.

Osnovna strategija

- Učenci delajo v majhnih skupinah (približno po 4) in so razporejeni okoli velikega kosa papirja. Na sredini je gradivo, na katerem delajo. Ob robu papirja so narisani pogrinjki (kot na jedilni mizi). Vsak učenec sedi za pogrinjkom.
- Gradivo na sredini je tema, ki bo izzvala razmišljanja, različne poglede in razpravo. Učenci preberejo vsebino teme v tišini.
- Nato delajo na svojem pogrinjku. Lahko ostanejo prazni ali odražajo poglede na temo, ki spodbudi njihova razmišljanja. Učenci na pogrinjek napišejo, kar vedo o temi, pa tudi mnenja in vprašanja o temi (z lastnega vidika, če obstaja).
- Nato se v tišini presedejo in preberejo vsebino pogrinjkov drugih vrstnikov z njihovim poznavanjem, mnenji in vprašanji. Na pogrinjek v pisni obliki dodajo kakršne koli misli/ vprašanja, ki so se jim porodila med branjem.
- Učenci se v nadaljevanju ukvarjajo z različnimi razmišljanji in so pripravljeni na razpravo v razredu ali poglobljen pristop glede teme ali napisane vsebine.

Prilagoditve strategije

- To strategijo je mogoče uporabiti na začetku teme, s čimer se učencem omogoči, da

razpravljajo, kaj želijo izvedeti o temi na način, ki omogoča, da se slišijo vsi glasovi. Na sredini je opis ključnega dogodka ali določenega vidika. Učenci nato na svoje pogrinjke prenesejo vse znanje, ki ga imajo, in vprašanja, na katera bi morali odgovoriti, da bi bolje razumeli temo. Potem se tiho presedajo od pogrinjka do pogrinjka za mizo in berejo zamisli drug drugega. Tiho se pogovarjajo, pišejo okoli sredine in potegnijo črte, da bi se kot skupina dogovorili, kaj bi radi vedeli in raziskali. To postane delovni načrt skupine.

- ● Uporabiti ga je mogoče tudi na koncu teme. Na sredini bi učenci lahko imeli vprašanje, na katerega je potrebno odgovoriti. Najprej si tiho delajo zapiske o tem, kaj bi vključili v odgovor na vprašanje na svojem pogrinjku. Presedejo se, da bi prebrali zapiske drug drugega. Nato tiho razpravljajo, da se dogovorijo o najboljšem odgovoru, ki ga skupina lahko oblikuje in pripišejo opombe okoli vprašanja.
- ● Učenci imajo lahko vprašanje ali trditev zapisano na tabli v razredu. Delo opravljajo tiho in v pisni obliki, da bi razpoznali točke skupnih temeljev, ki jih zapišejo na sredino svoje mize, pa tudi točke nestrinjanja, ki jih zabeležijo ob strani posameznih pogrinjkov.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Ker gre za tiho strategijo, je dobro posredovati čim manj. Učitelj bo morda moral krožiti in se diskretno posvetovati s posameznimi učenci, da bi jim vcepil zaupanje in osredotočenost na pisanje.

To je pogosto precej nenavadna dejavnost za učence, še posebej, če so glasni in trmasti. V razpravi v nadaljevanju je dobra ideja, da izrecno povzamete postopek. Kako jim je ta dejavnost pomagala pri spopadanju z različnimi mnenji? Kakšne so prednosti tega postopka, kjer se zagotovi, da so "slišani" vsi glasovi? Kakšne so omejitve/frustracije tega postopka? Ali pozitivne odtehtajo negativne?

Potrebna sredstva

Velik kos papirja, mize, za katerimi lahko sedi majhna skupina, tema/gradivo na sredini, po možnosti stališča na sredini vsakega pogrinjka.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Kot je jasno že iz prilagoditev, je to strategijo mogoče uporabiti na začetku.
- Ali pa za sklenitev teme.
- Pri pouku zgodovine bi lahko bil na sredini zgodovinski vir, učence pa bi lahko pozvali, naj svoje znanje uporabijo za pojasnitev ozadja. Na sredini bi lahko bil tudi zapis zgodovinarja, pogrinjki pa bi lahko vsebovali različne dele vira. Učenci lahko prepoznajo povezave med virom in izdelano razlago zgodovinarja.
- Pri pouku državljske vzgoje bi bilo lahko na sredini mnenje o neki sporni temi. Učenci so lahko zaprošeni, naj napišejo svoje poglede na pogrinjek in nato tiho delajo, da

prepoznajo skupne točke, s pomočjo katerih bi lahko prišli do pogleda na vprašanje, ki bi bil sprejemljiv za vse v skupini.

2.2.9: Strategija: Igranje vlog

Namen

Cilj te strategije je učencem omogočiti, da stopijo korak nazaj od lastnega vidika in poskušajo prevzeti vidik drugega. To je lahko kot uradna vloga, na primer zapisnikarja ali kot oseba, ki je/je bila vpletena v dogodke, ki se preučujejo. Distanciranje zmanjša pritisk na posameznega učenca; pogledi, ki jih preučujejo drugi, pa niso "njihovi". Od učencev prav tako zahteva, da namerno pridobijo znanje in razmislijo o vlogi, preden se soočijo z drugimi. Omogoča vključitev širšega spektra vidikov, kot bi bilo mogoče, če bi upoštevali le poglede vseh v razredu.

Osnovna strategija

- Učitelj izbere temo za debato ali razpravo. (Zgodovinski primer bi lahko bil: »Zakaj je bilo precejšnje nasprotovanje Hitlerjevi vladavini neuspešno v začetku tridesetih let prejšnjega stoletja?«)
- Učenci dobijo navodila o določeni vlogi. (V zgornjem primeru bi lahko bila vloga iz skupin, kot so komunisti, mladinske organizacije, cerkve, liberalci itd.)
- Informativni listi so prebrani. Učencem omogočajo, da se spoznajo z vlogo, ki jo prevzamejo, razumejo stališče svoje osebe ali skupine do drugih ljudi ali skupin in se seznanijo s temo razprave. Učenci pripravijo svoja stališča.
- Učitelj vodi soočenje igranja vlog udeležencev.
- V nadaljevanju naredi povzetek učenja. (V zglednem primeru zgoraj razprava, ki sledi, učencem omogoča, da spoznajo, da je bilo večinsko nasprotovanje Hitlerju neenotno glede tega, kako mu nasprotovati.).

Prilagoditve strategije

- Učenci lahko prevzamejo uradne vloge na "delovnem mestu", kot so predsednik, tajnik in zbiralec podatkov. Raziskujejo formalnosti vlog in s teh stališč igrajo svojo vlogo v razpravi.
- Učenci lahko izberejo temo za razpravo in se dogovorijo o vlogah ter jih preučijo zase, o pristojnostih pa se strinjajo pred razpravo igranja vlog, da bi raziskali ideje v "varnem prostoru".
- Nekateri lahko prevzamejo igranje vlog, drugi pa delujejo kot opazovalci. Vloga slednjih so povratne informacije o občutku in oblikovanju razprave ter dinamiki med igralci.
- Nekaj učencev lahko igra vloge in se nato preskusi na "vročem stolu" pred razredom, drugi pa jim postavljajo vprašanja in izpodbijajo njihove argumente.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Med razpravo je morda primerno, da učitelj deluje kot "hudičev advokat" in/ali usmerja pogovor z vprašanji, da bi zagotovil, da se tema v celoti razišče v vsej svoji širini in globini. Povzetek dela z uporabo te strategije se mora osredotočiti na pridobljeno znanje, ki je poglobilo razumevanje vprašanja in vidikov o tem vprašanju. Morda bi bilo primerno tudi, da se učencem omogoči razmislek o tem, kako je bilo mogoče razpravljati o temi z igranjem vloge, o kateri bi bilo morda težje razpravljati, če vloge ne bi prevzeli.

Potrebna sredstva

Informativni listi o vlogah, ki jih morajo prevzeti učenci.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Običajno je najbolje uporabiti to strategijo, ko učenci že imajo dobro splošno znanje o določeni temi, vključno z dobrim občutkom za čas in kraj.
- Ta strategija je odličen način za poudarjanje kompleksnosti vprašanj, raznolikosti vidikov ter prekrivanja med vidiki in resničnimi dilemami, s katerimi se ljudje soočajo pri sprejemanju stališč.

2.2.10: Strategija: Vse stoječe soglasje

Namen

Cilj te strategije je učencem omogočiti, da raziščejo skupne temelje med različnimi vidiki in se odločijo ter ugotovijo, o čem se (ali njihovi liki) lahko strinjajo glede neke teme. Uvaja in/ali vključuje prakticiranje doseganja soglasja, namesto zahteve po "prepričevanju" ali podrobnem izidu. Učenci dosežejo soglasje z dialogom in razpravo. Morajo se podpirati, tako da lahko vsak član skupine samozavestno izrazi stališče svoje skupine.

Osnovna strategija

- Učitelj majhnim skupinam učencev (približno po 4 na skupino) predloži temo ali vprašanje za razpravo.
- Učenci stojijo in razpravljajo o temi ali vprašanju z namenom, da dosežejo stališče ali odgovor, s katerim so vsi v skupini zadovoljni in ga lahko jasno izrazijo.
- Ko učenci menijo, da so dosegli soglasje, s katerim so vsi zadovoljni in ga lahko izrazijo, to pokažejo tako, da se usedejo.
- Učitelj nato pozove enega od članov skupine, naj izrazi stališče ali odgovor. Če član skupine tega ne more storiti, potem vsa skupina spet vstane in nadaljuje z razpravo, dokler vsak član skupine ni sposoben spregovoriti o temi.

- Povratne informacije celotnega razreda se osredotočijo na to, kakšne so bile skupne točke sporazuma o temi ali vprašanju in kako preprosto (ali ne) je bilo doseči soglasje in zakaj. Pa tudi metode, ki so bile uporabljene za zagotovitev, da so se vsi počutili samozavestno, ko so izražali stališče ali odgovor skupine.

Prilagoditve strategije

- Učenci lahko prevzamejo vlogo, kot je nek lik v zgodovinskem dogodku. (Primer bi lahko bile različne vloge pri zgodovinskih mirovni pogajanjih.) Nato raziskujejo, kateri so skupni temelji te teme.
- Učenci lahko uporabljajo to strategijo za poučevanje drug drugega, tako da odgovarjajo na vprašanja kot na preverjanju znanja ali pa se predstavijo v drugo skupino, kjer morajo pojasniti nekaj naučenega znanja in/ali razmišljanje svojih kolegov.
- Učenci lahko uporabljajo strategijo tihega pogovora za pogrinjkom, da napišejo lastna stališča in nato uskladijo pisno stališče s pogrinjka na sredini mize. Faza iskanja soglasja lahko poteka ustno ali pisno.
- Učenci pa lahko namesto soglasja raziščejo tudi vse točke nestrinjanja.

Spraševanje učitelja za poglobljeno razmišljanje

Učencem bo morda potrebno razložiti koncept soglasja. Pri soglasju ne gre za prepričevanje ali pritrjevanje stališču ene osebe. Gre za sprejetje odločitve ali doseganje vidika, ki ga lahko vsakdo podpira do neke mere. Doseganje skupinskega soglasja je zahtevno in učenci bodo morda potrebovali skrbno podporo.

Spraševanje bi moralo raziskati skupna izhodišča, morda jih je veliko, morda jih je zelo malo, morda je nekaj od teh podrobnih in morda so nekatera od teh le zelo splošna. Spraševanje o postopku bi moralo učence spodbuditi k razmisleku o nalogi, splošnih spoznanjih in ne drug o drugem. Na primer, načini, kako so opredelili področja, kjer ni bilo mogoče soglasje, kot pa da bi se osredotočili na to, kdo se s kom ni strinjal. Spraševanje lahko tudi pokaže, kaj je učinkovito za skupinsko delo.

Potrebna sredstva

Tema/vprašanje, ki ga izbere učitelj.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Odločitev o tem, kje to uporabiti v okviru učenja, je zelo odvisna od teme in vprašanja. Nekatero teme lahko od učencev zahtevajo dobro bazo znanja, ki jim jo je učitelj že predal, druge pa morda ne.
- Vse stoječe soglasje se lahko uporablja kot učinkovita strategija predelave znanja, ko

morajo učenci uporabljati informacije, ki so se jih že učili. Učence spodbuja k uporabi naučenega in jim pomaga, da si zapomnijo, kar so se naučili.

2.2.11: Strategija: Debata, osredotočena na rešitev

Namen

Ne gre za strategijo, ki vključuje debatiranje o določenem stališču ali celo, da bi prišla do zaključka. Gre za temeljito preučitev vprašanja in kakšen bi bil uspešen izid. Njen namen je vsem udeležencem omogočiti boljše razumevanje vseh vprašanj, sprememb in vidikov, ki bi bili potrebni za doseganje rešitve; ne glede na to, ali je to v tem trenutku verjetno ali mogoče. Od učencev ne zahteva zavzemanja stališč, ampak jih spodbuja k boljši obveščenosti.

Osnovna strategija

- Opredelite problem ali vprašanje s čim več dejanskih podrobnosti. Učenci bodo za to morda potrebovali informativne kartice ali pa že imajo dovolj znanja.
- Učitelj običajno nastopa kot posrednik v razpravi.
- Opišite problem ali vprašanje iz čim več zornih kotov. Na primer: Kdo ima problem? Kje je problem? Zakaj je to problem? Kdaj je to problem? Zakaj se to dojemata kot problem? Ideja ni v iskanju rešitve, ampak v celoti raziskati vse različne načine o tem, kako problem (ali vprašanje) dojemajo ljudje.
- Gre za raziskovanje, usmerjeno k rešitvi. Da bi to storili, se mora skupina najprej pogovoriti o tem, kako bi ljudje vedeli, da je problem ali vprašanje rešeno. Potem se razprava osredotoči na to, kateri pristopi bi lahko rešili problem. Vprašanja, kot so ... Kaj bi se zgodilo v idealnem svetu? Kje lahko najdemo primere reševanja podobnega problema? Kako mislite, da bi pristopili k temu problemu ...? Cilj je raziskati vse zamisli o rešitvah, ne pa se o njih odločati ali jih presoјati.
- Na koncu se razprava vrne h konkretnemu in zastavita se vprašanji ... Kaj bi se moralo zgoditi, da se sprejme katera od teh rešitev? Kaj so ovire za rešitev?

Prilagoditve strategije

- Učenci bi lahko uporabili podoben postopek za pogovor o izvajanju zakona. Kako bi bil videti zakon, da bi nekaj dosegli? Poudarek torej ni na načelnem stališču, ampak na praktični rešitvi.
- Za izgradnjo empatije do zgodovinskih razmer lahko učenci prejmejo zgodovinski problem, preden začnejo preučevati dejanski pristop, ki je bi sprejet. Na primer, s sprejetjem tega pristopa na temo, kot je vzpostavitev miru v Evropi leta 1919, učenci bolje razumejo kompleksnosti in manj verjetno prevzamejo nekoristne, preveč poenostavljene

moralne sodbe o udeležencih.

- V nekaterih primerih bo morda koristno učence pozvati, naj razmišljajo z vidika problema ali vprašanja, ki se razlikuje od njihovega.

Potrebna sredstva

- Problem/vprašanje, ki ga izbere učitelj.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- Pri pouku zgodovine je strategijo mogoče uporabiti, ko je problem učencem dobro znan, vendar poskusi reševanja še niso bili preučeni, za učence pa bi bilo koristno, da bi imeli boljši občutek glede tega obdobja, kar bi jim omogočilo bolj poglobljeno razmišljanje in razumevanje določene teme.
- Lahko se uporablja, kadar je v novicah tema, s katero se učenci želijo ali bi se morali ukvarjati. Izberejo se lahko aktualna vprašanja politične strategije, da bodo učenci lažje razumeli/zrcalili razprave, ki se odvijajo v družbi.
- Lahko se uporablja pri kateri koli kompleksni temi, za katero je malo verjetno, da obstaja preprosta rešitev, in tam, kjer je potrebno poglobljeno razumevanje, ki presega preprosta polarizirana stališča.

2.2.12: Strategija: Dialog za razvoj empatije

Namen

To je strategija, namenjena izgradnji empatije do drugih stališč, kjer se trdna stališča lahko zdijo nezdržljiva. Malo je verjetno, da bi dosegli soglasje, vendar pa bi bilo potrebno vzpostaviti empatijo do drugih stališč. Uporablja se za to, da daje ljudem priložnost, da se izrazijo in da se jim prisluhne na poglobljeni ravni. Gre za to, zakaj imajo ljudje svoja stališča.

Osnovna strategija

- Učencem pojasnite, da je poudarek na razumevanju potreb in interesov ljudi, ki izražajo posebna stališča do vprašanj. Cilj ni dokazati, da imamo bolj prav od drugih, temveč poglobljeno prisluhniti, postavljati odprta in neobsojajoča vprašanja ter poglobiti razumevanje do interesov in potreb drugih.
- Učenci izrazijo svoja stališča do teme in vsi pozorno poslušajo, ne poskušajo nasprotovati, tudi če se ne strinjajo.
- Udeleženci se zaprosijo, naj opišejo in pojasnijo, kaj je v njihovi poklicni ali osebni izkušnji vplivalo na njihovo stališče o tem vprašanju.

- Po tem, ko dobi vsak udeleženec besedo, učitelj naredi povzetek in natančno poudari tisto, kar je bilo izrečeno, s čimer daje udeležencu priložnost, da pojasni in podpre svoje stališče.
- Vprašanja na karticah so nato predstavljena skupini. Učenci izberejo, kaj želijo vprašati. Vprašanja so splošna, kot so: »Kaj pravzaprav hočete?« »Kaj želite doseči s svojim stališčem?«
- Poslušalci po odgovoru na vsako vprašanje nadaljujejo: »Če vas prav razujem ...« Poskušajo povzeti povedano in čustva v ozadju. Lahko sledi pojasnilo, da se zagotovi popolno razumevanje.
- Cilj je doseči boljše razumevanje in ne soglasja. Učitelj mora ostati osredotočen na slišano in kakšno globlje razumevanje je bilo doseženo.
- V zaključni fazi je pomembno povzeti in povprašati učence, kaj jih je presenetilo pri učenju.

Prilagoditve strategije

- Učenci se lahko pozovejo, naj prevzamejo vloge in/ali stališče nasprotne strani. Seveda to drastično spremeni strategijo, saj ne morejo govoriti iz srca na enak način. Vendar je to "varnejše", hkrati pa tudi manj potencialno transformativno.

Potrebna sredstva

- Prostor mora biti varen. Učitelj mora biti dobro pripravljen ter si omisliti vprašanja in probleme za učence, ki bi lahko igrali takšne vloge.

Zamisli o uporabi te strategije v učnem načrtu

- To strategijo lahko uporablja le tisti učitelj, ki se počuti dovolj samozavestno in z učenci, ki jih dobro pozna. Potrebno bo določiti osnovna pravila za spoštovanje in pustiti dovolj časa za posvetovanje (glejte prejšnja poglavja tega priročnika za podporo, kako to storiti).

2.3 Izkušnje iz zgodovine kot akademske discipline

Debata in razprava sta bistvo zgodovine kot akademske discipline. Za akademske zgodovinarje je preteklost kamen spotike. Sodelujejo v debatah, ki temeljijo na dokazih ter uporabljajo preživelo izvorno gradivo in stališča drugih zgodovinarjev, da bi izdelali razlage preteklosti, ki pa jih je mogoče izpodbijati. Posledično imamo lahko v mislih znanje in spretnosti zgodovinarja, da dobimo navdih za dejavnosti v razredu, ki spodbujajo razumevanja dialoga, debate in razprave ne le v zgodovinski učilnici, temveč tudi pri pouku državlanske vzgoje in predavanjih s področja družboslovja. V tem poglavju bomo predstavili nekaj takšnih primerov.

- Za različne zaključke je mogoče uporabiti iste dokaze

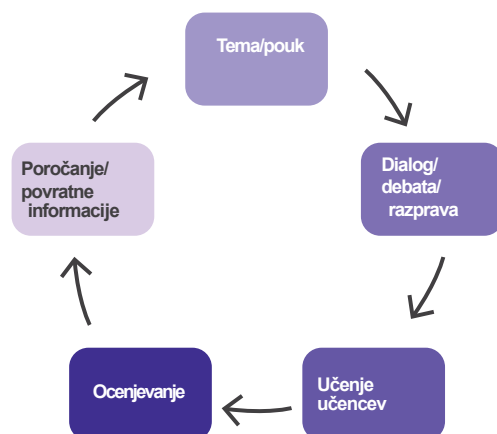
- Učencem dajte dve razlagi zgodovinarjev, ki temeljita na isti zbirki dokazov. Učencem dajte nekaj izvornega gradiva, ki so ga zgodovinarji uporabili kot dokaz. Pozovite jih, naj ugotovijo, kako je bilo mogoče z istim izvornim gradivom priti do različnih zaključkov. To je lahko prek izbire ali pa z različnim tolmačenjem popolnoma enakih informacij ali s postavljanjem različnih vprašanj izvornega gradiva.
- Kontekst in namen zgodovinskih raziskav vplivata na razlago
- Učencem dajte različne dele istega dogodka ali življenja neke osebe in jim zastavite isto vprašanje. Včasih so bili ljudje ali dogodki tako kompleksni, da je o njih možno veliko različnih razlag. Vzemimo za primer osebnost, kot je Winston Churchill, ki je imel pestro in kompleksno javno življenje. Zgodovinar, ki preučuje Churchilla v Indiji, bo verjetno prišel do zelo drugačnega stališča od zgodovinarja, ki preučuje Churchilla v Veliki Britaniji leta 1940. Ne gre za to, da ima eden prav in da se drugi moti, ampak da vprašanja vodijo do različnih odgovorov, odvisno od osredotočenosti.
- Zgodovinarji so proizvodi svojega časa
- Učenci lahko zaznajo vpliv konteksta na poglede, če je to izrecno navedeno. Razlage se sčasoma spreminjajo. Naj jih učenci analizirajo. Na primer, kako Vikinge razlagajo BBC-jevi zgodovinski programi, kjer od arijskih junakov zgodnjega 20. stoletja prehajajo v kapitaliste v osemdesetih letih, po začetku tega tisočletja pa so že zgodnji migranti. Če so takšne spremembe učencem jasno predstavljene, jim to omogoča, da spoznajo, da se preteklost izpodbija in na novo razlaga glede na sedanje prioritete in interese.
- Zgodovinarji pričakujejo veliko vzrokov
- Akademski zgodovinarji vedo, da dogodkov in sprememb ne povzroči le ena stvar. Obstaja veliko razlogov, zakaj se stvari zgodijo. Namesto tega zgodovinarje zanima razmišljanje o medsebojnem vplivu pogojev, likov in dogodkov, da bi prišlo do zgodovinskega premika ali trenutka. Osredotočenost na medsebojni vpliv vzrokov ustvarja živahno razpravo, ko zgodovinarji poskušajo razumeti razloge za dogodke, kot je izbruh vojne v Evropi leta 1914. Izvedite dejavnosti razvrščanja kart z vzroki, tako da morajo učenci razpravljati o povezavah.
- Zgodovinarji so odprti za dokaze, ki spreminjajo njihove poglede
- To lahko učencem predstavite tako, da opišete podobo, ki se jim zdi znana in jo nato razkrijete. Na primer, v severni Evropi je klasična podoba, ki nam pride na misel, ko pomislimo na zahodno fronto, belec v rovih. Lahko opišete podobo moških v rovih, nato pa razkrijete rov, poln moških indijske vojske. To je preprost in učinkovit način, da razkrijete in izpodbijate predpostavke ter spodbudite učence k nepristranskosti in

širokoglednosti.

- Zgodovinarji so očarani nad tem, kako se oblikujejo pogledi
- Zgodovinarji pogosto poskušajo razumeti, kako so se oblikovali pogledi in stališča. To so procesi in izkušnje, ki so osebo ali skupino ljudi pripeljali do določenega načina gledanja na svet. V razredih se lahko učenci pozovejo, da preučijo sporno besedilo, vendar naj se osredotočijo na to, kako je oblikovan pogled in kakšno drugo znanje je bilo uporabljeno za obveščanje o tem, kaj je napisano. Lahko pa sprejmejo sporno odločitev in raziščejo verigo dogodkov in misli, ki so pripeljali do takšnega pogleda. Ta postopek omogoča učencem, da razvijejo boljše razumevanje stališč in izkušenj, ki se lahko razlikujejo od njihovih.
- Zgodovinarji poglobljeno preučujejo besedila in razberejo pomen
- Spodbujajte učence, da si resnično vzamejo čas za besedilo, ki podaja mnenje, da bodo sposobni gledati prek posplošenih navedb. Če imajo učenci pred seboj dve besedili mnenj določene dolžine, lahko prepoznajo področja s skupnimi temelji, razhajanja, protislovja itd. Tvrstna dejavnost razvija večjo kritično presojo ter razumevanje kompleksnosti in različnih vidikov.

3. del: Ocenjevanje kompetenc

Učinkovit dialog, debata in/ali razprava v razredu so več kot le orodje za poučevanje in ocenjevanje strategij. Zato je tako v učnih načrtih kot v poglavjih tega priročnika pozornost namenjena načinu poučevanja in ocenjevanja, ki je v skladu z vrednotami in načeli, na katerih



temelji kakovostno poučevanje zgodovine, dediščine in državljske vzgoje. Na primer, kako načrtovati učinkovit pouk, kako izvajati spraševanje ter kako načrtovati in izvajati ocenjevanje med poukom. Medtem ko priročnik sam po sebi ni teoretičen, obstaja poglavje za branje in vire za učitelje, ki bi želeli brati in raziskovati bolj zase.

Slika 2: Potreba po uskladitvi učnega programa pri načrtovanju učenja

Pri načrtovanju ocenjevanja je pomembno zagotoviti, da učni program ali temo uskladimo s poučevanjem, učenjem, ocenjevanjem in poročanjem. Pomembno je, da se odločite, kateri sklop "Raznolikosti stališč" želite uporabiti za poučevanje določene teme. Nato se s pomočjo priročnika za poučevanje odločite, katero metodologijo poučevanja boste uporabili in se osredotočite na to, kaj točno bodo učenci počeli med poukom. Določite, kako bi lahko ocenili to učenje in kako boste poročali ali posredovali povratne informacije s pomočjo teh informacij o ocenjevanju. Če povzamemo, v pomoč so vam lahko naslednja vprašanja:

- 1. vprašanje: Kaj želimo, da se učenci naučijo do konca pouka ali dejavnosti?
- 2. vprašanje: Katere dejavnosti moramo vpeljati, da bodo učenci lahko pridobili znanje, ki želimo, da ga pridobijo?
- 3. vprašanje: Kako bomo vedeli, da so se učenci naučili, kaj smo načrtovali, da se naučijo?

3.1 Formativno in sumativno ocenjevanje

V projektu, kjer so razprava, dialog in debata temelj poučevanja in učenja, to imenujemo formativno ocenjevanje. Gre za ocenjevanje, ki se dogaja ali ima učinek v realnem času, med poukom pa je ključnega pomena pri ocenjevanju kompetenc vsake razprave. Strategije formativnega ocenjevanja (imenovano tudi ocenjevanje za učenje ali AfL) zavzemajo pomembno mesto v pregledu literature o ocenjevanju ključnih kompetenc KeyCoNet (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black in Wiliam (2009, str. 9) opredeljujeta formativno ocenjevanje, kot sledi:

O formativnem pristopu v razredu govorimo, kadar učitelji, učenci ali njihovi vrstniki pridobijo, razlagajo in uporabljajo dokaze o dosežkih učencev za sprejemanje odločitev o naslednjih korakih pri pouku, ki bodo verjetno boljši ali bolj utemeljeni od odločitev, ki bi jih sprejeli, če ne bi bilo teh dokazov.

Pomemben poudarek tukaj je, da se formativno ocenjevanje uporablja za sprejemanje odločitev o naslednjih korakih učenja, to pomeni, da se uporablja za obveščanje učitelja in učencev o učenju in poučevanju, gre za spodbujanje boljšega učenja.

Wiliam (2010, str. 154) predlaga, da formativno ocenjevanje vključuje pet ključnih strategij. Te so:

- Pojasnjevanje, izmenjava in razumevanje učnih namenov in meril za uspeh.
- Vzpostavitev učinkovite razprave, debate in dialoga v razredu, uporaba dejavnosti in nalog, ki spodbujajo dokaze o učenju. Tukaj učitelji uporabljajo spretnosti spraševanja, predstavitve plakatov, dialoško poučevanje, table in tako naprej, da bi spodbudili dokaze o učenju.
- Zagotavljanje povratnih informacij, ki spodbujajo učence. Povratne informacije morajo biti povezane z merili za uspeh in učnimi namerami ter biti osredotočene na naloge, učencem pa morajo dati vedeti, kje so pri učenju, kam gredo in kaj je potrebno storiti, da pridejo tja. Povratne informacije bi morale podpirati razvoj samospoznanja in motivacijo učenca. Harlen (2006, str. 105) svetuje, da mora postopek odločanja o korakih za premik učenja naprej vključevati dejstvo, da učenci ne bodo pasivni prejemniki presoje učitelja o njihovem delu. Povratne informacije se morajo osredotočiti na:
 - Oblikovanje: Si lahko zamislite drugačen način reševanja tega vprašanja? Kakšne informacije bi lahko bile koristne? Katere predpostavke ste podali?
 - Utemeljitev: Kako ste prišli do tega zaključka? Ste preverili svoje vire? Kaj bi se zgodilo, če ...?
 - Tolmačenje: Kako lahko preizkusite pravilnost svojih virov? Katere druge vire bi lahko izbrali?
 - Komuniciranje: Težko sledim vašemu razmišljanju. Ali lahko predstavite svoje razmišljanje, da bodo tudi drugi lahko sledili vsakemu koraku?
- Aktiviranje učencev kot poučevalnih virov drug za drugega. Tukaj se učitelji spodbujajo k uporabi skupnega učenja, medsebojnih povratnih informacij, medsebojnega poučevanja in skupinskih razprav. Te pedagoške strategije so v večini primerov nezadostno izkoriščene (Volante, 2010).
- Aktiviranje učencev kot lastnikov lastnega učenja. Osredotočenost na samoevalvaciji učencev je namenjena pomoči, da se počutijo odgovorne za lastno učenje ter se zavedajo procesa učenja (ne le rezultatov) in svojega razvoja (Voogt in Kasurinen, 2005). Po Pettyju (2009) spodbuja učence, da se zavedajo, da uspeh ali neuspeh ni odvisen od nadarjenosti, sreče ali sposobnosti, temveč od vaj, truda in uporabe pravih strategij. Prednost, ki pomaga učencem razviti sposobnosti samoocenjevanja, je raznolika, vključno z:
 - učence seznaniti z značilnostmi dobrega dela,
 - pomagati jim izboljšati njihovo delo,

- spodbuja jih k zastavljanju ciljev,
- spodbuja jih, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje,
- spodbuja jih, da o sebi razmišljajo kot učenci in se tako tudi učijo.

Harlen (2012) trdi, da imajo povratne informacije za učence ključno vlogo pri določanju njihove samoučinkovitosti, njihove motivacije za učenje in njihove sposobnosti za prevzem učnih dejavnosti. Dodatki 4, 6 in 7 ponujajo nekaj koristnih strategij pri spodbujanju učencev k samoocenjevanju njihovega učenja.

Sumativno ocenjevanje se uporablja za ocenjevanje učencev, njihove stopnje pridobivanja znanj in šolskega uspeha ob koncu določenega učnega obdobja – običajno ob koncu projekta, seminarja, tečaja ali šolskega leta. Na splošno sumativno ocenjevanje opredeljujejo tri glavna merila:

- Testi, naloge ali projekti se uporabljajo za ugotavljanje, ali so se učenci naučili, kar se pričakuje, da se naučijo. Z drugimi besedami, kaj naredi ocenjevanje "sumativno" ni oblikovanje testa, naloge ali samoevalvacija, ampak način, kako se uporablja – to je, da se ugotovi, ali so se učenci naučili gradiva, ki jim je bilo predano, in v kakšni meri.
- Sumativno ocenjevanje je podano ob koncu določenega učnega obdobja, zato je na splošno bolj evalutivno kot diagnostično.
- Rezultati sumativnega ocenjevanja se običajno zapišejo kot ocene, ki se nato upoštevajo v šolskem uspehu učenca.

Zanimivo je primerjati formativno in sumativno ocenjevanje. Razlika je v tem, kako se uporablja presojanje dokazov. Če ne prispeva k nadaljnjem izobraževanju, potem je sumativno.

3.2 Ocenjevanje kompetenc v "Learning to Disagree"

Boud (2000) piše o dvojni dolžnosti ocenjevanja, kjer se morajo dejavnosti ocenjevanja osredotočiti na takojšnjo nalogo opremljanja učencev za razvoj vseživljenjskih socialnih in državljskih kompetenc. Nekatera orodja, kot je VINTAGE (orodje, ki temelji na vprašalniku, za ocenjevanje niza ključnih kompetenc), so sicer razvita, vendar ne ocenjujejo ustrezno prečnih kompetenc (mehke veščine, ukoreninjene v izkušnjah), kot so socialne in državljske. Ocenjevanje kompetenc mora zato ocenjevati ne le veščine in znanje, ampak tudi vrednote in stališča, ki podpirajo razvoj le-teh.

Ocenjevanje socialnih in državljskih kompetenc se je doslej izkazalo za precejšen izziv. V sporočilu Komisije Evropskih skupnosti iz leta 2009 je bilo zapisano:

Veliko števil držav uvaja reforme, ki izrecno uporabljajo okvir ključnih kompetenc kot referenčno točko. Dober napredek je bil dosežen pri prilagajanju izobraževalnih programov šol. Vendar pa je potrebno še veliko storiti za podporo razvoju kompetenc učiteljev, posodobitev metod ocenjevanja in uvedbo novih načinov organiziranja učenja (2009, str. 3).

Raziskava poudarja pomemben obseg izzivov, ki so pred nami. Prvič, pri privilegiranju posameznega testiranja in preverjanja so resnična in precejšnja tveganja, zlasti za marginalizirane in prikrajšane skupine, ki so morda v šoli doživele neuspeh. Preveč podrobno določeni učni rezultati z vedenjskimi kazalci lahko skrčijo sposobnost učenja na zaporedje izoliranih nalog, namesto na ocenjevanje celostnih kompetenc. Vedenjski vprašalniki so lahko problematični, ker se odnosi sčasoma spreminjajo, pa tudi v resničnem življenjskem kontekstu, medtem ko vprašalniki dajejo le posnetek opažanj v pogojih, ki temeljijo na preskusih. Poleg tega so ti posnetki opažanj odvisni od natančnosti samoporočanja učencev, na odgovore pa lahko vpliva zaznana socialna zaželenost določenih odgovorov. Trdilo se je tudi, da ta metoda meri dokaj površinsko znanje in učenje in se morda ne loteva ključnih kompetenc. Hipkins in drugi (2007) poudarjajo, da moramo pri ocenjevanju teh kompetenc upoštevati tradicionalne pristope k učnim rezultatom v šolah, ocenjevanje in razloge za ocenjevanje, poleg uporabe informacij o ocenjevanju. Prav tako dvomi o predpostavkah, na katerih temelji tradicionalno ocenjevanje, saj ugotavlja, da za ocenjevanje kompetenc: enkratne sodbe same po sebi nimajo veljavnosti, vendar lahko prispevajo h krepitvi slike ocenjevanja, ko si učenec prizadeva doseči zastavljene učne cilje (str. 6).

Kontekst naloge zahteva skrbno pozornost. Naloge ne smejo le zagotavljati možnosti za dokazovanje kompetenc, ampak tudi, da povabijo učence, da pokažejo, kaj znajo in zmorejo. To pomeni, da mora biti naloga za učenca smiselna in privlačna. Tematska delovna skupina pri Evropski komisiji: Ocenjevanje ključnih kompetenc (Pepper, 2012) je preučevalo, kako pripraviti ocenjevanje ključnih kompetenc (kot so socialne in državljske) v skladu s pomisleki potrjevanja, ki učitelje pozivajo, naj izrecno opredelijo in navedejo, kaj pomeni biti pristojen na določenih stopnjah učenja (str. 8). Čeprav je to občudovanja vredno, tvega uvajanje preveč podrobnega seznama posebnih meril in standardov. Da bi to zmanjšali, so potrebni jasni, oprijemljivi učni rezultati, povezani z vsako kompetenco, skupaj z vrsto okoliščin, v katerih jih je mogoče razviti in jih zato zanesljivo oceniti. Tukaj se poudarek ne osredotoča le na izdelek, ampak tudi na proces, tako da se najprej razvijejo socialne in državljske kompetence, nato pa se o njih poroča. Zato se je potrebno dogovoriti o jasni opredelitvi kompetenc in jo razviti v bolj specifičen učni rezultat. Učitelji morajo razviti skupno razumevanje glede zastavljenih učnih rezultatov (Gordon in drugi 2009). Da bi bile metode ocenjevanja veljavne, »ni potrebno natančno določiti le učnih rezultatov, ampak naj bodo ti učni rezultati edini poudarek uporabljenim metodam za ocenjevanje ključnih kompetenc učencev« (Evropska komisija 2012, str. 11). Dejansko pri ocenjevanju veljajo le tisti vidiki, ki so pomembni za kompetenco.

3.3 Orodja za ocenjevanje

3.3.1 Spraševanje kot orodje za ocenjevanje

Bloomova taksonomija (Bloom in Krathwohl, 1956) ponuja način razmišljanja o različnih težavnostnih stopnjah (od preprostega do kompleksnega) pri ocenjevanju. Spodnja tabela prikazuje vrste vprašanj, ki jih je mogoče uporabiti kot del te strategije. Pomembno je omeniti, da čeprav je Bloom napisal svojo taksonomijo kot seznam vrst vprašanj, ki so razvrščena po težavnostnih stopnjah – od priklica spomina (pomnjenje) in dojemanja (razumevanje) nižjega reda do veččin višjega reda, kot so uporaba (lahko uporabljajte, kar ste se naučili), analiza, sinteza (presoja na visoki ravni) in vrednotenje –, so vse stopnje pomembne pri poučevanju in učenju ter so še posebej koristne pri ocenjevanju socialnih in državljskih kompetenc. Bloomova zamisel o hierarhiji težavnosti je sicer lahko izpodbijana, vendar je vsak vidik še

<p>Znanje</p> <p><i>Kdo, kaj, zakaj, kam, kdaj, kateri?</i></p> <p><i>Opišite ali določite</i></p> <p><i>Ali lahko najdete?</i></p> <p><i>Prikličite, izberite, naštejte</i></p> <p><i>Kako se je ... zgodilo?</i></p> <p><i>Kateri so bili glavni?</i></p> <p><i>Označite, izberite</i></p>	<p>Razumevanje</p> <p>Opišite s svojimi besedami</p> <p>Povzemite, kaj ste se naučili</p> <p>Razvrstite, razporedite dejstva, ki naj bodo prikazana</p> <p>Kaj je glavna zamisel?</p> <p>Razložite s svojimi besedami</p> <p>Primerjajte in razlikujte</p> <p>Ali lahko pojasnite, kaj se dogaja?</p>
<p>Uporaba</p> <p><i>Katere primere lahko najdete?</i></p> <p><i>Katera dejstva kažejo na to?</i></p> <p><i>Kako bi organizirali ...?</i></p> <p><i>Kaj bi se zgodilo, če ...?</i></p> <p><i>Kako bi lahko uporabili tisto, kar smo se naučili?</i></p>	<p>Analiza</p> <p>Zakaj tako mislite?</p> <p>Kakšne zaključke lahko potegnemo?</p> <p>Kaj bi sklepali?</p> <p>Kakšen je odnos med njimi?</p> <p>Razvrstite ali razporedite dokaze</p> <p>Ali lahko razlikujete med njimi?</p> <p>Natančno preučite in razložite, kako je ...?</p>
<p>Sinteza</p> <p><i>Kako bi izboljšali/rešili?</i></p> <p><i>Ali lahko predlagate alternativo?</i></p> <p><i>Kako bi lahko prilagodili/spremenili?</i></p> <p><i>Kako bi lahko preizkusili?</i></p> <p><i>Kaj bi se zgodilo, če ...?</i></p> <p><i>Ali lahko predvidite?</i></p> <p><i>Katere rešitve bi predlagali?</i></p>	<p>Vrednotenje in razumevanje</p> <p>Kaj menite o?</p> <p>Čemu bi dali prednost?</p> <p>Kaj menite, da je najbolj pomembno?</p> <p>Zakaj menite, da ... ni/je pomembno?</p> <p>Kaj bi priporočili?</p> <p>Kako bi lahko rešili/izboljšali?</p> <p>Kako bi lahko ugotovili?</p>

Tabela 1: Vprašanja na osnovi Bloomove taksonomije

Pomembno je razmišljati in načrtovati, katera vprašanja boste zastavili v razredu. Raznolikost stališč v tem projektu lahko zagotovi spodbudo za učence, da se spopadejo s spornim vprašanjem, vendar mora biti učitelj spreten pri zastavljanju prodornih vprašanj. Obstaja veliko možnosti za formativne povratne informacije prek tega, kako se učitelj odziva na odgovore učencev. Učinkovito spraševanje zaznamujejo naslednje značilnosti:

- vprašanja so načrtovana, da spodbujajo razmišljanje in utemeljevanje,
- učencem je potrebno dati čas za razmišljanje,
- učitelj se izogiba presojanju odgovorov učencev,
- odgovori učencev se spremljajo na način, ki spodbuja poglobljeno razmišljanje (glejte na primer Petty, 2009; Gardner, 2012).

Webbov priročnik Depth of Knowledge zagotavlja še en uporaben okvir razmišljanja o različnih ravneh strategij ocenjevanja, določenih v Bloomovi taksonomiji. Kot model pa določa štiri ravni,

Raven	DOK 1	DOK 1	DOK 3	DOK 4
	Priklic in ponovitev	Spretnosti/koncepti (osnovna uporaba)	Kratkoročno strateško razmišljanje	Razširjeno razmišljanje
Glagoli	Kdo? Kaj? Kje? Kdaj?	Kako se je to zgodilo? Zakaj se je to zgodilo?	Kaj je vzrok? Kakšen je učinek?	Kakšen je vpliv/ rezultat? Kakšen je vpliv/ razmerje?
Možni izdelki	Kviz, seznam, delovni list, razlaga, poddaja, blog	Ilustracija, simulacija, intervju, komentiranje bloganja	Debata, poročilo, poddaja, film, preiskava	Film, projekt, časopis, medijski izdelek, zgodba
Vloga za učitelja	Usmerja, pregleduje, posluša, sprašuje	Prikaže, opazuje, pomaga, sprašuje	Raziskuje, vodi, ocenjuje, sprejema	Olajšuje, razmišlja, širi, analizira
Vloga za učenca	Se odziva, si zapomni, pojasnjuje, opisuje	Rešuje probleme, dokazuje uporabo znanja, ponazarja	Razpravlja, debatira, presoja, upravičuje, oporeka, odloča, argumentira	Oblikuje, tvega, predlaga, ustvarja

<p>Morebitne dejavnosti</p> <p>lažje razložiti kot njegov izid?</p>	<p>Razvijte konceptni zemljevid</p> <p>Naredite časovnico</p> <p>Napišite s svojimi besedami</p> <p>Poročajte/predstavite razredu</p> <p>Napišite kratek oris dogodka, procesa ali zgodbe</p>	<p>Napišite razlago neke teme drugim</p> <p>Naredite model</p> <p>Raziščite projekt</p>	<p>Naredite diagram poteka, ki kaže kritične stopnje</p> <p>Pripravite poročilo o področju preučevanja</p> <p>Pripravite seznam meril za presojo</p>	<p>Naloge, ki zahtevajo zavzemanje stališč in sodelovanje s skupinami ljudi</p> <p>Pisanje nalog, ki imajo močan poudarek na prepričevanju</p> <p>Uporaba informacij za reševanje nejasnih problemov v novih primerih</p>
---	---	---	--	---

Table 2: Webb's Depth of Knowledge linked to potential activities

Strategija Ocenjevanja	Opis
Intenzivne Naloge In Razširjeni Projekti	Projekti in naloge, ki zahtevajo poizvedovanje in razmišljanje višjega reda.
Portfelji	Zagotavljajo obliko konkretne dokumentacije in so lahko vir za prepoznavanje in navajanje primerov kompetenc.
Ocenjevanje Na Podlagi Uspešnosti	Avtentične naloge, kot so razstave, skupinsko delo, intervjuji, predstavitve, debate, igre vlog itd. (glejte Dodatek 2).
Dejavnosti Na Podlagi Slik	Kolaž, plakati itd. (glejte Dodatek 3).
Vroči Stol	Vključuje zavzemanje stališč ali možnost videti stališča ali vprašanje z več vidikov, vključno s tistimi iz različnih skupin (glejte Dodatek 2 in Dodatek 6).
Analiza Dokumentov	Analiziranje dokumentacije za oceno pravilnosti dejstev in izvajanje utemeljenih zaključkov.
Postavljanje Kritičnih Vprašanj	Učenci se ukvarjajo s tem, da sami postavljajo kritična vprašanja. Pomemben način, da učenci izvajajo aktivnost v procesu ocenjevanja.
Grafični Organizatorji	Kot so diagram argumenta, diagram ribje kosti, vzročno-posledični diagram itd. ... (glejte Dodatek 4).
Dejavnosti Za Pogrinjkom	Vsakemu učencu v skupini omogoča priložnost za evidentiranje posameznih odgovorov in zamisli v zvezi s temo ali vprašanjem za obravnavo (glejte Dodatek 5).

Adapted from Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions (Source: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Podobno kot Bloomova taksonomija te strategije spodbujajo oblikovanje in uporabo raznolikih strategij ocenjevanja v realnem svetu. Nekatere strategije, ki lahko vključujejo naslednje:

Tabela 3: Opis strategij ocenjevanja

Ključna vrednost večine od teh strategij je priložnost, da učenci prevzamejo vodilno vlogo in postanejo aktivni partnerji v procesu ocenjevanja. Ta vidik je podrobneje preučen v poglavju 3.3.4 v nadaljevanju.

3.3.2 Uporaba rubrike

Pri ocenjevanju kompetenc so prilagojene rubrike v zadnjih letih pridobile pomen. Poudarek je na opredelitvi ustreznih meril uspešnosti in njihovem ocenjevanju na podlagi prikazane ravni

Vrsta naloge	Še ne izpolnjuje pričakovanj	V skladu s pričakovanji	Nad pričakovanji	Izjemno
Razlikovanje na dokazih utemeljenih dejstev od neutemeljenih mnenj	Učenec še ni sposoben razlikovati na dokazih utemeljenih dejstev od mnenj.	Učenec zna prepoznati in razlikovati nekatere, vendar ne vseh pojavov.	Učenec je sposoben prepoznati in razlikovati večino pojavov.	Učenec je sposoben prepoznati in razlikovati vse pojave.

pridobljene kompetence. Na primer, v tabeli 4 spodaj je predstavljena rubrika, s pomočjo katere lahko ocenite sposobnost učencev, da razlikujejo na dokazih utemeljena dejstva od neutemeljenih mnenj:

Tabela 4: Primer rubrike, ki ocenjuje sposobnost razlikovanja na dokazih utemeljenih dejstev od neutemeljenih mnenj

Druga rubrika v tabeli 5 spodaj obrne pristop in začne z merilom "izjemno". Ta vzorčna rubrika se lahko uporablja za samoocenjevanje ali medsebojno ocenjevanje spretnosti razpravljanja učencev (za podrobnejšo obravnavo samoocenjevanja ali medsebojnega ocenjevanja učencev glejte poglavje 3.3.4). Glejte tudi Lander, 2002, o točkovanju skupinskih razprav.

	Izjemno	Nad pričakovanji	V skladu s pričakovanji	Še ne izpolnjuje pričakovanj
Samoocenjevanje ali medsebojno ocenjevanje spretnosti razpravljanja	<p>Je proaktivni udeleženec, ki kaže ravnovesje med poslušanjem, spodbujanjem in osredotočanjem na razpravo.</p> <p>Prikaže proaktivno uporabo cele vrste razpravljalnih spretnosti za nadaljevanje razprave in vključevanje vseh v skupino.</p> <p>Razume namen razprave in ohranja osredotočenost na temo.</p> <p>Spretnosti uporablja samozavestno, kaže vodstveno vlogo in razumevanje.</p>	<p>Je aktivni udeleženec, ki kaže ravnovesje med poslušanjem, spodbujanjem in osredotočanjem na razpravo.</p> <p>Med razpravo nastopa bolj agresivno in manj samozavestno.</p> <p>Razume namen razprave, vendar je bolj osredotočen na temo kot na ljudi.</p> <p>Spretnosti uporablja samozavestno, vendar mu manjkata vodstvena vloga in razumevanje.</p>	<p>Je aktivni udeleženec, ki kaže ravnovesje med poslušanjem, spodbujanjem in osredotočanjem na razpravo.</p> <p>Pokaže elemente razpravljalnih spretnosti, vendar jih uporablja manj pogosto kot drugi.</p> <p>Vzdržuje potek razprave, vendar je bolj podpornik kot vodja.</p> <p>Pokaže pozitiven pristop, vendar je bolj osredotočen na uresničitev dejanj kot pa na pozitivno razpravo.</p>	<p>Je aktivni poslušalec, ki se zlahka pokori drugim.</p> <p>Sodeluje, vendar ne uporablja spretnosti, kot sta povzemanje in pojasnjevanje.</p> <p>Manjka mu ravnovesje med razpravljalnimi in analitičnimi znanji.</p> <p>Ne sodeluje dovolj, kar pomeni malo dokazov za ocenjevanje.</p>
Prispevek k znanju	Dosledno in aktivno prispeva znanje, mnenja in spretnosti brez pozivanja ali opominjanja.	Prispeva znanje, mnenja in spretnosti brez pozivanja ali opominjanja.	Prispeva informacije v skupino z občasnim pozivanjem ali opominjanjem.	Informacije prispeva v skupino samo, ko je pozvan.

Tabela 5: Primer rubrike ocenjevanja spretnosti razpravljanja učencev

3.3.3 Postavke ocenjevanja

Kot je bilo že navedeno, ocenjevanje socialnih in državljskih kompetenc zahteva ovrednotenje znanja, spretnosti, vrednot in stališč. Raziskave (Rychen in Salganik, 2003; Evropska komisija, 2007; Hoskins in Deakin Crick, 2010) poudarjajo, da so ustrezni pristopi k ocenjevanju socialnih in državljskih kompetenc tisti, ki:

- prepoznajo vrednost uporabe različnih pristopov in strategij,
- dajejo prednost aktivnim učnim okoljem,
- so formativni – temeljijo na procesu in rezultatih in ne le na rezultatih,
- dokumentirajo napredovanje in dosežke učencev,
- vključujejo učence v procese samoocenjevanja in medsebojnega ocenjevanja.

KeyCoNet (Pepper, 2013) podpira to kombinacijo pristopov in predlaga, da bi se bilo pri ocenjevanju teh kompetenc mogoče upirati na:

- standardizirane teste,
- vedenjske vprašalnike,
- Likertovo lestvico in vprašanja z več možnih odgovorov,
- ocenjevanje na podlagi uspešnosti,
- samoocenjevanje in medsebojno ocenjevanje.

Tukaj so lahko pomembni tudi učni portfelji (na primer E-portfelji). Zagotavljajo obliko konkretne dokumentacije in so lahko vir za prepoznavanje in navajanje primerov kompetenc ter služijo kot motivatorji sami po sebi.

Pri vsaki nalogi ocenjevanja je nujno, da se učni cilji jasno sporočijo učencem. Učitelj mora ne le zagotoviti, da učenci razumejo te cilje, ampak tudi, da je jasen glede meril za ocenjevanje, ki bodo uporabljena za oceno njihovega dela. Učitelji morajo:

- odločiti in jasno sporočiti, kaj se bodo učenci naučili pri pouku,
- oblikovati različne načine preverjanja in ocenjevanja razumevanja učnih ciljev (merila uspešnosti),
- učencem razložiti merila uspešnosti, ki bodo uporabljena za oceno njihovega dela,
- odločiti in sporočiti, kako bodo zagotovljene povratne informacije,
- razmisliti, ali in kako bi lahko učenci aktivno sodelovali v procesu ocenjevanja

3.3.4 Samoocenjevanje ali medsebojno ocenjevanje učencev

Hattie in Timperley (2007) ter Sadler (2010) opozarjajo na pomembnost vključenosti učencev v

proces ocenjevanja in da lahko postanejo sposobni ocenjevanja. Preprosto prenašanje znanja o ocenjevanju na učence v razredih samo po sebi ne bo spodbudilo njihove sposobnosti za ocenjevanje. Učencem je potrebno zagotoviti trajne in podprte izkušnje za izboljšanje njihovega dela.

Obstajajo jasne koristi za učence, če imajo možnost samoocenjevanja in vzajemnega ocenjevanja svojega dela in dela drugih. Učenci:

- postanejo odgovorni za svoje učenje,
- znajo prepoznati naslednje korake v učenju,
- postanejo aktivni v učnem procesu (partnerji),
- postanejo bolj neodvisni in motivirani.

Obstajajo pa tudi jasne koristi za učitelje, ker se zgodi pomemben premik odgovornosti z učitelja na učenca, pri čemer učenci aktivno sodelujejo kot partnerji v procesu ocenjevanja.

Merila	Samoocenjevanje	Ocenjevanje učitelja
Spodnjem dokumentu je podan primer pristopa. Ste vsakega od svojih argumentov povezali z svojo delo in prejšnjimi? Ste podali argumente za in proti (trditev v opisnem inprašanju)?	samoocenjevanja. Učenci imajo nalogo, da to storijo učitelj aktivno pristopi. Da bi bile te	Učencem zagotovi konstruktivne povratne
Strategije učinkovite je pomembno, da učitelj učencem zagotovi konstruktivne povratne informacije, glavne točke ali zaključki, ki ste jih dosegli)?		
Primer: Profil za preprosto samoocenjevanje Ste za vsakega od svojih argumentov navedli dovolj dokazov, primerov in ilustracij?		
Ste dali prednost argumentom za in proti ter jih ovrednotili?		
Ste podali utemeljen zaključek, povezan neposredno s temo razprave?		
Katere izboljšave so potrebne za razpravo?		
Katere cilje lahko postavite za naslednjo razpravo?		

Vir: Prirejeno po Pettyjevem delu Evidence-Based Teaching (2009). 2. izdaja.

Navedeno zgoraj je mogoče in je potrebno prilagoditi glede na posamezno nalogo.

3.3.5 Uporaba ustnega ocenjevanja

Ustno ocenjevanje pogosto imenujemo ocenjevanje na podlagi uspešnosti. Murchan in Shiel (2017) opisujeta ocenjevanje na podlagi uspešnosti kot ocenjevanje sposobnosti učenca za uporabo znanja, spretnosti in razumevanja, običajno v pristnih okoljih resničnega življenja. V tem projektu lahko ustno ocenjevanje ponudi veljaven in zanesljiv način ocenjevanja sposobnosti učencev, tako da predstavijo utemeljene argumente o raznolikosti stališč glede spornih vprašanj. Murchan in Shiel priporočata uporabo ustreznega orodja za ocenjevanje (glejte Dodatek 2), da se zagotovi, da so »ocenjeni (veljavnost) pomembni vidiki uspešnosti in da je ocena dosledno označena (zanesljivost)« (2017, str. 116).

3.3.6 Povezovanje učenja – ocenjevanje strategij poučevanja, ki so primerne za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu

V poglavju 2.2 (zgoraj) je zbirna tabela dvanajstih strategij poučevanja. Na podlagi vsebine v

Strategija poučevanja	Predlogi za ocenjevanje
Miza na večerni zabavi	Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami ali ribja kost (glejte Dodatek 4). Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Učenci so pozvani, da napišejo reflektivni dnevnik, osredotočen na učenje iz dejavnosti (ocenjen skladno s predhodno določenimi merili uspešnosti). Učencem naročite, naj sestavijo pet perečih vprašanj, ki jih bodo zastavili tistim z različnimi stališči od svojih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.) Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6).
Potovanje z balonom	Diagram argumenta (glejte Dodatek 1). Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Dejavnost za pogrinjkom (glejte Dodatek 5). Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6). Oblikujte miselni vzorec, da zajamete raznolikost stališč. Napišite eno stran povzetka debate.
Hitri zmenki	Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4). Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Dejavnost za pogrinjkom (glejte Dodatek 5). Grafični organizatorji, kot je ribja kost (glejte Dodatek 4).

Boksarski dvoboj	<p>Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4). Diagram argumenta (glejte Dodatek 1). Učencem naročite, naj sestavijo pet perečih vprašanj, ki jih bodo zastavili tistim z različnimi stališči od svojih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.) Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6).</p>
Postati oseba na sliki	<p>Ocenjevanje predstavitev (glejte Dodatek 2). Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4). Učenci so pozvani, da napišejo reflektivni dnevnik, osredotočen na učenje iz dejavnosti (ocenjen skladno s predhodno določenimi merili uspešnosti).</p>
Posoda za ribe	<p>Grafični organizatorji, kot je ribja kost (glejte Dodatek 4). Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6). Oblikujte miselni vzorec, da zajamete raznolikost stališč. Napišite eno stran povzetka debate. Diagram argumenta (glejte Dodatek 1). Učencem naročite, naj sestavijo pet perečih vprašanj, ki jih bodo zastavili tistim z različnimi stališči od svojih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.)</p>
Štirje vogali	<p>Dejavnost za pogrinjkom (glejte Dodatek 5). Učenci so pozvani, da napišejo reflektivni dnevnik, osredotočen na učenje iz dejavnosti (ocenjen skladno s predhodno določenimi merili uspešnosti). Diagram argumenta (glejte Dodatek 1). Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6). Napišite eno stran povzetka debate.</p>
Tihi pogovor za pogrinjkom	<p>Dejavnost za pogrinjkom (glejte Dodatek 5). Učencem naročite, naj sestavijo pet perečih vprašanj, ki jih bodo zastavili tistim z različnimi stališči od svojih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.). Oblikujte miselni vzorec ali plakat, da zajamete raznolikost stališč. Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4).</p>
Igranje vlog	<p>Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6). Učencem naročite, naj sestavijo pet vprašanj, ki jih bodo morda zastavili, da bi odkrili različna stališča drugih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.) Strategija izhodnega listka (glejte Dodatek 7).</p>
Vse stoječe soglasje	<p>Oblikujte miselni vzorec, da zajamete raznolikost stališč. Oblikujte plakat, ki povzema raznolikost stališč. Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4).</p>
Debata, osredotočena na rešitev	<p>Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami ali ribja kost (Dodatek 4). Rubrika, osredotočena na vnaprej opredeljene učne namene/merila. Učenci so pozvani, da napišejo reflektivni dnevnik, osredotočen na učenje iz dejavnosti (ocenjen skladno s predhodno določenimi merili uspešnosti). Učencem naročite, naj sestavijo pet perečih vprašanj, ki jih bodo zastavili tistim z različnimi stališči od svojih (glejte "vprašanja na podlagi ..." v poglavju 2.3.3.) Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja (glejte Dodatek 6).</p>

Dialog za razvoj empatije	Oblikujte miselni vzorec ali plakat, da zajamete raznolikost stališč. Grafični organizatorji, kot so Vennovi diagrami (glejte Dodatek 4). Strategija izhodnega listka (glejte Dodatek 7).
----------------------------------	---

tem poglavju je tabela v nadaljevanju podana z nekaterimi predlaganimi metodami, s pomočjo katerih jih lahko ocenimo. Prosimo, upoštevajte, da predlagane metode ocenjevanja niso podrobne in so navedene zgolj za prikaz različnih strategij ocenjevanja. Druge strategije, predstavljene v tem priročniku, kot je sumativno ocenjevanje, niso navedene, vendar lahko prav tako igrajo pomembno vlogo.

Tabela 6: Ocenjevanje strategije poučevanja, ki so primerne za razvoj dialoga, razprave in/ali debate v razredu

3.4 Sklepne ugotovitve o ocenjevanju

Socialne in državljanske kompetence so:

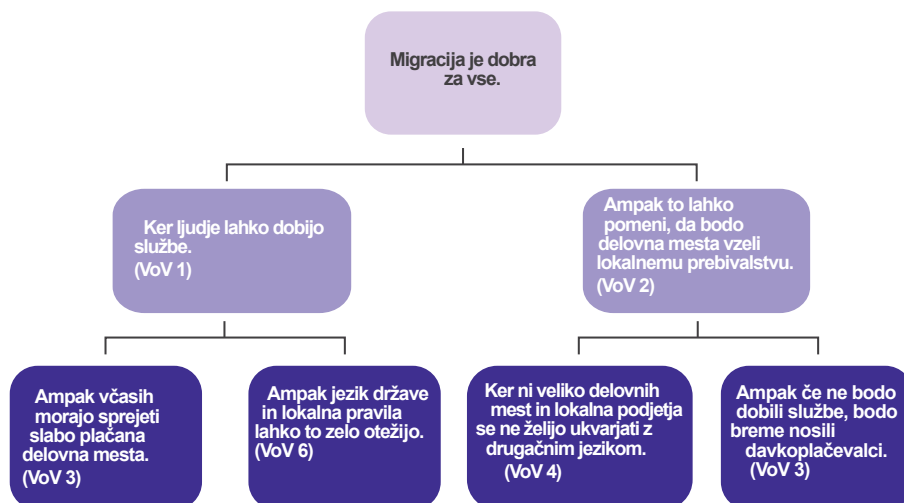
1. Najbolje ovrednotene prek različnih metodologij ocenjevanja, kot so:
 - Intenzivne naloge in razširjeni projekti
 - Portfelji
 - Ocenjevanje na podlagi uspešnosti
 - Dejavnosti na podlagi slik
 - Analiza dokumentov
 - Postavljanje kritičnih vprašanj
 - Grafični organizatorji
 - Dejavnosti za pogrinjkom
 - Reflektivni dnevnik
2. Najbolje podprte z vključitvijo na moči utemeljenega pristopa, ki si prizadeva prepoznati in graditi na obstoječih zmogljivostih, ne pa na pristopu, ki temelji na primanjkljaju, kot je poudarjanje šibkih točk.
3. Najbolje izvajane s pristopom, ki temelji na poizvedovanju.

4. Najbolje razvite v aktivnih učnih okoljih.
5. Najbolje ocenjene s formativnim ocenjevanjem, ki, kjer je to ustrezno, dopolnjuje sumativno ocenjevanje.

Pomembno je, da vsi učitelji izvajajo presojo in s tem zagotovijo, da ocenjevanja v razredu ne postanejo samopovzročeno opravilo ali breme. Ključna naloga je zapreti zanko in sodelovati z učenci pri ocenjevanju teh kompetenc. Naj vedo, kaj ste se kot njihov učitelj naučili od njihovih povratnih informacij in kako jih uporabljate za izboljšanje njihovega učenja.

Dodatek 1: Diagram argumenta (Dwyer, 2017)

Ko gre za analiziranje temeljev prepričanja posameznikov, lahko zgradimo strukturo njihovih argumentov ali debat za analizo (iz naše raznolikosti stališč) tako, da poiščemo argumente, ki



prepričanje podprejo ali ovržejo, pri čemer najprej poiščemo argumente, ki podpirajo prvo raven in tako naprej, z izpolnjevanjem sheme, kot je prikazano v nadaljevanju. Kar dobimo kot rezultat, je hierarhična struktura, v kateri lahko analiziramo vsako neodvisno trditev tako, da ugotovimo, katere vrste argumentov uporabljajo drugi, ko nas poskušajo prepričati, da delimo njihovo stališče (glejte tudi Hess, 2009).

Sposobnost analiziranja strukture argumenta in virov trditev, ki se uporabljajo, nam omogoča, da ovrednotimo argument/debato s preučevanjem:

- verodostojnosti trditev, uporabljenih v argumentu/debati,
- pomembnosti trditev,
- logične moči argumenta/debate,
- morebitnih opustitev, pristranskosti in neravnovesja v argumentu/debati.

Na ta način je argument ali debata tako orodje za poučevanje kot ocenjevanje. Diagram argumenta in vprašanja na njem so dokaz učenja, ki ga je mogoče oceniti.

1. korak: Učitelj se odloči za trditev, ki jo bo postavil [argument, debata], na primer: Migracija je dobra za vse. Učenci v razredu so razporejeni v skupine, ki se ukvarjajo z enim diagramom argumenta.

2. korak: Učenci preberejo oštevilčene "Raznolikosti stališč" in začnejo sestavljati diagram argumenta. To je mogoče storiti na papirju ali z uporabo malih belih tabel. Učitelj se lahko sprehodi med skupinami in pomaga, če je potrebno pojasniti kakšno besedo.

3. korak: Na podlagi vaše opredelitve in strukture argumenta poiščite morebitna neravnovesja, opustitve ali pristranskosti v argumentu. Naredite seznam svojih opažanj. Učitelj lahko nato pozove skupine, naj poiščejo informacije o tem manjkajočem gradivu/argumentu za domačo nalogo. Druga možnost je, da bi to lahko bila osnova za razpravo v razredu (Dwyer, 2017).

Možna vprašanja:

- Ali avtorji dovolj podpirajo svoje trditve v "VoV/Raznolikosti stališč"?
- Ali obstajajo alternativna stališča, ki niso zastopana?
- Kakšno je vaše mnenje o argumentu, da je migracija dobra za vse?

Učitelj lahko z diagramom argumenta ugotovi, ali lahko učenci razumejo glavne argumente, podane v VoV, in lahko označi vprašanja, da oceni njihovo razumevanje. Glede na učne rezultate in merila uspešnosti lahko za to uporabite ocenjevalno rubriko ali tabelo.

Dodatek 2: Ocenjevanje predstavitev

Razred:	Dan/ura:				
Ocenjevana skupina:					
Naslov					
Ocnejevalna tabela za skupinske predstavitve Ocnite posamezne postavke, nato podelite skupno število točk za vsako poglavje	1=slabo 5=najboljše				
	1	2	3	4	5
1) Vsebina					
Uvod: opredeli cilje, namen, vključi občinstvo že od samega začetka					
Struktura: pridobi pozornost občinstva, logično, jasno, celovito					
Ključne točke in osrednji del: prikazuje dobro razumevanje teme; obravnava temeljna vprašanja, ki so primerna za občinstvo					
Dobro raziskano: posvetovanje s številnimi viri					
Točnost: vse informacije so točne					
Sklep: zagotavlja zaključek, vključenost in obvladovanje					
1) Skupno število točk za vsebino – komentarji	Število točk za vsebino /30				
2) Uporabljena občila					
Izpolnjena najmanjša predpisana dolžina					
Izpolnjeni učni rezultati					
Občila so jasna, lahko razumljiva, jezik je dostopen					
Uporaba barv, slik, posnetkov itd.					
Občila so dobro povezana s predstavitvijo					
Drugo (uporaba dodatkov itd.)					
2) Skupno število točk za občila – komentarji	Število točk za PowerPoint /30				
3) Proces/strokovnost:					
Jasen govor: slišnost, nadzorovana živčnost					
Osebna energija: kaže navdušenje, zaupanje/obvladovanje; se izogiba branju iz zapiskov; nagovarja celotno občinstvo, izraža osebnost					
Vključenost občinstva: pozornost je vzpostavljena in ohranjena					
Dobra uporaba očesnega stika in kretenj					
3) Skupno število točk za proces – komentarji	Število točk za proces /20				
4) Pregled – učinkovitost in razmišljanja:					
Vaš pregled učinkovitosti: cilji so bili doseženi	Število točk za pregled /20				
Sporočilo je bilo posredovano in razumljeno. Izkušnja je bila prijetna!					
4) Splošni razmislek in komentarji					
Skupno število točk	/100				
Odstotek na projektu					

1. korak: Bodisi učitelj ali učenci se lahko odločijo o temi za predstavitev. Dogovorite se o

Formativno medsebojno ocenjevanje ustne predstavitve	
Skupina	Tema
Vsebina	
Struktura predstavitve	
Zamisli in logika	
Izvirnost in zabavnost	
Način podajanja vsebine	
Govorica telesa/očesni stik	
Glas – tempo, glasnost, jasnost	
Navdušenje	
Jezik, primeren namenu in občinstvu	
Pravilna slovnica, izgovorjava, izbira besed	
Uporaba vizualnih pripomočkov	
Splošni komentar: dve stvari, ki sta potekali dobro; ena stvar, ki bi jo lahko izboljšali	

merilih za uspeh v razredu. Na primer, dogovorite se o slogu predstavitve in stopnji znanja, vrednotah, veščinah in stališčih, ki jih morajo učenci pokazati v svoji predstavitvi. V vsaki predstavitvi se lahko osredotočite na samo en ali dva vidika. Predstavitvenih veščin se morajo učenci naučiti. Včasih je dobro pozvati jih, naj navedejo, kaj je dobra predstavitev, in razvrstijo svoj seznam. To jim bo pomagalo pri razpravi in razumevanju meril uspešnosti. Odločite se, ali

bodo za svojo predstavitev uporabili PowerPoint.

- Uporaba zapiskov
 - Očesni stik z občinstvom
 - Sposobnost izpeljati govor na zanimiv ali zabaven način
 - Slovnično pravilna uporaba jezika, brez slenga
 - Jasno navajanje dobro podprtih argumentov
 - Organizacija idej
 - Sposobnost prepričati občinstvo
- Step 2: Students either alone or in groups prepare for the presentation.

2. korak: Učenci se na predstavitev pripravijo sami ali v skupinah.

Skupina:		Tema:			
	Izjemno	Zadovoljivo	Je potrebno izboljšati	Samooce njevanje.	Ocenjeva nje učitelja
Glavna ideja	Plakat ima jasen naslov in sporoča posebne informacije o glavni ideji plakata.	Plakat ima naslov in sporoča nekaj informacij o glavni ideji plakata.	Naslov plakata je nejasen in manjka glavna ideja.		
Učinkovitost plakata	Plakat omogoča drugim natančno razumevanje naučene teme s konkretnimi primeri ali ilustracijami.	Plakat omogoča drugim solidno razumevanje naučene teme.	Plakat omogoča drugim splošno razumevanje naučene teme.		
Kakovost plakata	Vključuje ilustracije in nalepke. Vsebina plakata ima ustrezen pravopis in ločila ter je brez napak.	Vključuje ilustracije in nalepke. Vsebina plakata ima ustrezen pravopis in ločila ter nekaj napak.	Vključuje ilustracije in nalepke. Vsebina plakata ima pomanjkljivosti pri pravopisu in ločilih ter številne napake.		
Predstavitev	Je jasna, glavne točke so sporočene natančno in dosledno.	Je jasna, večina točk je sporočenih jedrnato in dosledno.	Ni jasna, veliko točk je izpuščenih.		
Formativne povratne informacije					

- Zapišite seznam idej – čim več
- Ideje razvrstite in jih postavite v logično zaporedje
- K vsaki točki dodajte podrobnosti – primere, statistike, zgodbe
- Svoj govor zapišite v logično in tekočo obliko
- Vadite s karticami z namigi s

3. korak: Učenci opravijo svoje predstavitve. Za točkovanje predstavitev lahko prilagodite ocenjevalno tabelo, ki sledi v nadaljevanju. Za samoocenjevanje in medsebojno ocenjevanje lahko uporabite preprostejšo ocenjevalno tabelo.

Primer: Ocenjevalna tabela za skupinske predstavitve

Primer: Medsebojno ocenjevanje ustne predstavitve

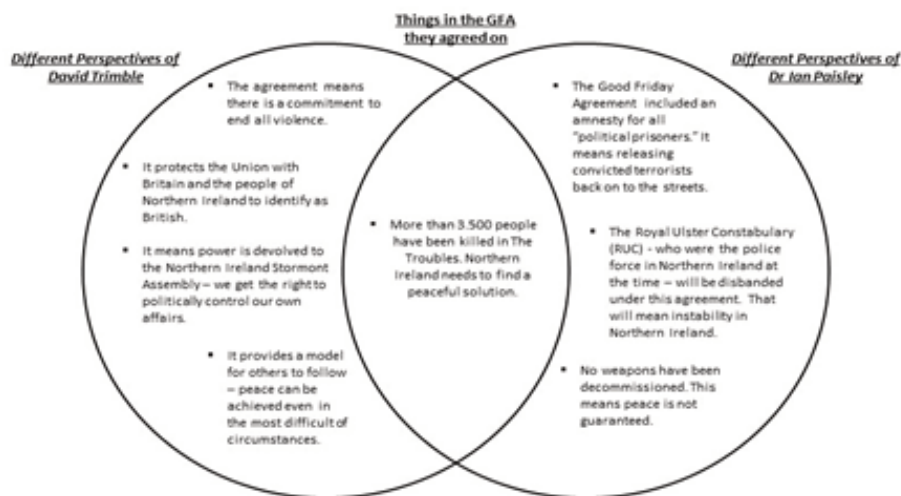
Adapted from www.geoffpetty.com

Dodatek 3: Ocenjevanje plakatov

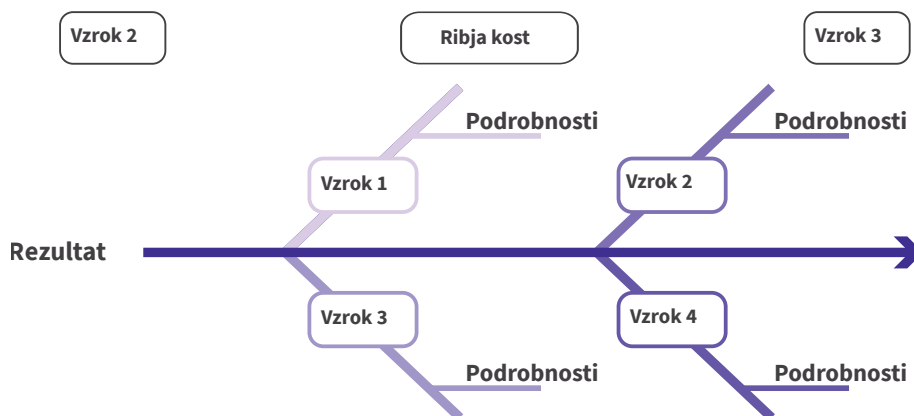
Plakati so zelo dobra tehnika ocenjevanja, saj združujejo skupno učenje in ustvarjalne spretnosti z znanjem in kritičnim razmišljanjem.

Zakaj uporabljati plakate?

- Pritegnejo pozornost in zanimanje – učenci lahko svoje znanje delijo z drugimi v razredu.
- Informacije sporočajo hitro in jedrnato – ob začetku učnega procesa jih je mogoče vključiti kot nalogo ugotavljanja in učenci lahko pri učenju gradiva delajo na vsebini.
- Pomoč pri razmišljanju – učenci lahko uporabljajo različne vire, slike in gradiva za posredovanje pomena.
- Motivacija – učenci radi izdelujejo plakate.
- Razvoj spretnosti – med postopkom razvijajo spretnosti.



izrazijo svoje razmišljanje o temah, ki so pogosto sporne in kompleksne. Pri ocenjevanju socialnih in državljskih kompetenc je mogoče uporabiti veliko različnih vrst grafičnih organizatorjev, vključno z diagrami zaporedja, lestvicami razvrščanja, diagrami poteka, diagrami vzročne zanke in diagrami multiplikativnih učinkov. V nadaljevanju si bomo ogledali Vennove diagrame, ribjo kost in dejavnosti za pogrinjkom. To so še posebej koristni načini za ocenjevanje raznolikosti stališč v razpravi, debati in dialogu.



Primer A: Vennov diagram

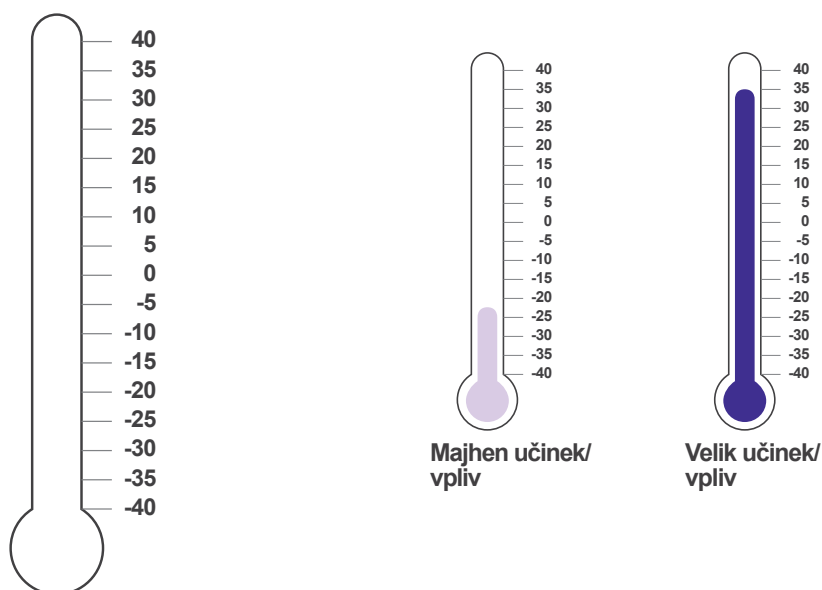
Včasih se zgodovina, kot jo poučujejo v šolah, lahko zdi, da je nespremenljiv del znanja. Zgodovinske učilnice, kjer potekajo razprava, debata in dialog, so tiste, kjer učenci lažje razumejo, da zgodovinsko znanje ni dokončno in nespremenljivo. V teh razredih učenci spoznajo, da obstaja veliko na dokazih utemeljenih mnenj in da njihov glas šteje. Vennovi diagrami so koristno orodje ocenjevanja za učence med predstavitvijo različnih stališč.

Zagotavljajo sredstva za poudarjanje vidikov v razpravi ali debati, kjer sporazum obstaja kljub razlikam ali alternativno, kadar se nesoglasje nadaljuje in če se še ne moremo strinjati.

Vennove diagrame je mogoče uporabljati v obliki vročega stola, kjer so učenci pozvani, da zavzamejo stališče zgodovinskega lika. Na primer, pri pouku na Severnem Irskem bi lahko en učenec prevzel stališče nacionalista, drugi pa stališče unionista. Še ena možnost bi lahko predvidela, da učenec prevzame stališče nekoga, kot je dr. Ian Paisley (ki je bil unionist in je nasprotoval Velikonočnemu sporazumu). Drugi učenec bi lahko prevzel stališče nekoga, kot je David Trimble (ki je bil prav tako unionist, vendar je podpiral Velikonočni sporazum). V spodnjem primeru lahko vidimo njuna jasna stališča. Prostor, kjer se kroga stekata, označuje področja, kjer sta se dve osebnosti strinjali. Opomba: stališča so ponazoritvene narave in nikakor niso podrobna.



Primer B: Dejavnost ribje kosti



Dejavnosti ribje kosti so za učence in učitelje koristen način pri ocenjevanju učenja in razumevanja. Zagotavljajo način povzemanja in urejanja celotnih tem v enem usklajenem prostoru in prikaz možnih vzrokov za določen zgodovinski dogodek in kako, so ti vzroki med seboj povezani.

Dodatek 5: Ocenjevanje s pomočjo dejavnosti za pogrinjkom

Učenci se morajo naučiti, da ne obstaja en pravi pogled na preteklost, namesto tega pa obstajajo številne na dokazih utemeljene razlage preteklih dogodkov in zgodovine. V razredih, kjer potekajo razprava, debata in dialog, se je pogosto mogoče dogovoriti o določenih ugotovljenih dejstvih; vendar soglasja o njihovem pomenu ni vedno mogoče doseči.

Dejavnosti za pogrinjkom so koristno orodje ocenjevanja za učence med predstavitvijo različnih stališč. Učenci začnejo s samostojnim delom, pri čemer izrazijo svoje poglede in stališča do določenih tem. Ko končajo, jih povabite, da svoje misli delijo z drugimi v skupini. Po razpravi, debati in dialogu zaključijo krog na sredini, kar pomeni, da lahko opazimo tiste stvari, o katerih so se vsi strinjali, in tiste, kjer se niso mogli sporazumeti, vendar so se še vedno zdele pomembne.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

From *Hacking Questions*, by Connie Hamilton, copyright Times 10 Publications, all rights reserved.

Dodatek 6: Toplo/hladno: Ocenjevanje učinka prepričevanja

Po razpravi ali debati so učenci pozvani, naj pobarvajo termometer, da pokažejo učinek ali vpliv argumentov osebe ali skupine na svoje razmišljanje. Višje kot je odčitavanje, večji učinek/vpliv so imeli argumenti skupine/osebe na njihovo razmišljanje. Nižje kot je odčitavanje, manjši je vpliv. Učence vedno pozovemo, da na kratko utemeljijo svojo oceno.

Dodatek 7: Izhodni listki

Izhodni listki so koristen način za spodbujanje učencev k razmisleku o njihovih izkušnjah v razredu. Učiteljem pa zagotavljajo koristne povratne informacije pri načrtovanju naslednjega pouka. Spodaj je primer, vzet iz dela *Hacking Questions* Connie Hamilton. Lahko ga prilagodite za uporabo v svojem posebnem kontekstu.

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://cliotcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu



Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

