

Avtentične učne situacije, naloge in avtentično preverjanje z vidika geografije

V tem kratkem prispevku želimo pokazati pomen vključevanja avtentičnih učnih situacij v razvijanje splošnih kompetenc, od teh pa lahko mnogokatero razvijamo tudi pri geografiji. Zanima nas torej, kako avtentične učne situacije podpirajo razvoj izbranih splošnih in s tem tudi geografskih kompetenc, kje je medsebojna povezava. Bralci naj ne zamerijo, da je precej splošnega opisa, vidika geografije pa manj, saj se tudi splošen zapis da hitro prenesti na raven geografije.

Za **avtentične naloge** je značilno, da so čim bolj podobne realističnim problemskim situacijam: raziskovalnim, poklicnim, življenjskim. Seveda morajo biti tudi te naloge oz. dejavnosti zasnovane v skladu s cilji, vendar pa je pomembno, da so oblikovane tako, da dajejo videz prepričljivega problema, ki učence pritegne in jim daje občutek smiselnosti (Rutar Ilc, 2003). Gre za razmislek, »da nekatera znanja ni možno učinkovito pridobivati le s prenašanjem z učitelja na učenca, ampak je treba ustvariti čim bolj avtentične učne situacije, kjer učenci odkrivajo in konstruirajo znanje in s tem predstavljajo za učence novost oz. nov problemski izziv« (Rutar Ilc, op. cit). Tako imajo učenci pri reševanju avtentičnih nalog vtis, da so povezane z življenjem in zato smiselne in vredne truda.

Avtentične naloge so praviloma odprti problemi, ki zahtevajo, da gredo učenci skozi vse faze njihovega reševanja: od zaznavanja in definiranja problemov, preko iskanja in preizkušanja rešitev, interpretiranja in evalviranja ter posredovanja ugotovitev in zaključkov (Wiggins, 1998; 21–43; Sentočnik, 2012). V kompleksni situaciji morajo uporabiti svoje znanje, po potrebi poiskati nove informacije in vključiti različne veščine. Na tak način lahko prepričljivo izkažejo svoje razumevanje in zmožnost uporabe v konkretnih situacijah.

Avtentičnost se nenazadnje nanaša tudi na to, da učenci doživljajo izkušnje in opravila ob ovirah, ki so tipični za realne problemske izzive, in da imajo dostop do virov, orodij in interakcij, ki so

nam v vsakdanjem življenju ponavadi na voljo. Pri snovanju avtentičnih nalog je eno od vodil, da se vprašamo, kako bi bil ta problem videti v realnem življenju.

Če izhajamo iz učnih načrtov za geografijo v osnovni šoli in v gimnazijah, nas kar nekaj zapisov usmerja v avtentične učne situacije: to so npr. zahteve po čim večji aktivni vključenosti učencev v učne dejavnosti, reševanje problemov, ki izhajajo iz širšega ali ožjega (lokalnega) okolja, prav tako pa oba učna načrta vključujeta številne kompetence, ki jih je možno učinkovito razvijati prav z vključevanjem učencev v avtentične učne situacije.

V učnem načrtu za osnovno šolo najdemo to povezavo pri splošnih ciljih, zlasti tistih, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti, potem pa še v zadnjem poglavju o didaktičnih priporočilih, kjer neposredno zvezo razberemo v kar nekaj naštetih predlaganih dejavnostih učencev, in pri opisu medpredmetnega povezovanja.

Podobno velja tudi za učni načrt za gimnazije. Ta učni načrt ima še bistveno več splošnih ciljev ter kompetenc, zato je zares mnogo priložnosti, da jih povežemo z avtentičnimi učnimi situacijami. To pomeni, da splošne cilje vključimo v učni sklop ali učno situacijo in ob operativnih ciljih razvijamo tudi te splošne veščine oz. kompetence. Gre za vprašanje, kako, katere metode uporabiti, da lahko vanje vključimo avtentične učne situacije.

Posebej bi opozorili na splošne cilje na področju geografskih struktur, procesov in odnosov. Za ponazoritev navajamo samo tri cilje: da dijaki razumejo najpomembnejše naravno- in družbenogeografske dejavnike, pojave in procese – tako posamezne prvine kot njihove medsebojne vzročno-posledične zveze; da razumejo zakonitosti razmestitev naravno- in družbenogeografskih pojavov in procesov ter njihov vpliv na razvitost posameznih (izbranih) držav; da razumejo geografske vzroke za kulturno, civilizacijsko in politično pestrost sveta.

Podobno povezavo lahko hitro najdemo pri zapisanih kompetencah s področja podjetnosti in področja posebnih (specifičnih) geografskih zmožnosti (npr. prenos in uporabo splošnega

znanja na konkretnem primeru ali geografske veščine in zmožnosti raziskovanja pokrajine ter sposobnosti povezovanja geografske teorije s prakso s kritičnim geografskim mišljenjem ter uporabo splošnih in posebnih raziskovalnih metod). Skratka, če bomo te cilje realizirali tako, da bodo dijaki aktivno vključeni v učni proces in da bodo reševali avtentične oz. realne življenjske situacije v lokalnem okolju, domači pokrajini ali pa širše, bo cilj zagotovo dosežen.

Zora Rutar Ilc (2003) našteva nekatere primere tipičnih avtentičnih nalog:

- različne vrste t. i. simulacij (npr. igre vlog, recimo arheologa, raziskovalca, kustosa, literarnega kritika ..., in dramatizacije določenih dogodkov, govorov, konferenc ...);
- nastopi pred različnim občinstvom (kongres, konferenca, TV-oddaja, npr. poročila, vremenska napoved, kronika);
- projekcije (napovedovanje, kaj bi se zgodilo, če ...);
- izražanje v funkcionalnih zvrsteh neumetnostnih besedil (npr. osebna pisma o izkušnjah, doživljanjih in dogodkih, pisma bralcev o določenem problemu, članki, reportaže, recenzije, dnevniški zapisi, ekspertize, govori in nagovori, peticije);
- izražanje z umetnostnimi besedili in v različnih literarnih zvrsteh (pisanje basni, pravljice, novele, poglavja romana, pesmi po različnih načelih) ter v različnih literarnih smereh;
- preiskovanje in raziskovanje;
- razprave, okrogle mize, debate ...;
- poučevanje mlajših od sebe, svetovanje različnim »odjemalcem« (npr. kot turistični vodnik, turistična agencija);
- izdelovanje izdelkov, načrtov, maket, modelov ... za predvidene porabnike (npr. v vlogi mizarjev, oblikovalcev, arhitektov, oglaševalcev ...).

Velja premisliti, kaj od naštetega bi bilo možno uporabiti pri pouku geografije v osnovni šoli oz. v gimnazijah ter drugih srednjih šolah. To je še toliko bolj pomembno, ker gre pretežno za višje taksonomske stopnje miselnih procesov, kar dokazujejo tudi glagoli, ki sodijo k tem nalogam: informiraj, pouči, vodi, prepričaj, ubrani, kritično osvetli, zasnuj, zamisli si, ustvari, ugotovi napake, izboljšaj ipd.). V avtentičnih situacijah oz. nalogah so učenci/dijaki lahko postavljeni tudi v tipične življenjske vloge, npr. vodnika, kustosa, novinarja, arheologa, raziskovalca, trenerja, režiserja, umetnika ali fotografa, če omenimo le nekatere; so pa vloge praviloma povezane tudi s predmetnim področjem, na

katere se avtentična naloga nanaša (Rutar Ilc, prav tam).

Kako do avtentičnosti

Problem, naloga oz. dejavnost mora zadostiti vrsti pogojev, da je povsem avtentična; lahko pa zadošča le nekaterim od teh pogojev in s tem v zvezi govorimo o elementih avtentičnosti (Rutar Ilc, 2003; Wiggins, 1998; Sentočnik, 2012). Zora Rutar Ilc (2003: 130) je zapisala, da je problemska situacija avtentična, če:

- je za dijake smiselna in relevantna (predstavlja pomembne probleme, zbuja vedoželjnost, je vredna truda);
- je realistična (simulira kontekste, v katerih se znanje izkazuje in uporablja v resničnih življenjskih situacijah);
- predstavlja kontekstualizirane in kompleksne situacije (ne izolirane in atomistične), kot nastopajo v življenju;
- vključuje ključne vsebine in procese določene discipline oz. predmetnega področja;
- dijake naslavlja s temeljnimi vprašanji in dilemami, relevantnimi za disciplino in znanje;
- namesto govorjenja o znanju oz. njegovega »podajanja« omogoča pridobivanje znanja skozi izkušnjo;
- spodbuja globlje razumevanje in povezovanje različnih vidikov znanja;
- spodbuja učinkovito uporabo naučenega v novih situacijah;
- spodbuja kritično presojo in ustvarjanje novega;
- vključuje vse faze spoznavnega procesa in problemskega pristopa;
- narekuje uporabo raznovrstnih miselnih procesov (raziskovanja, preiskovanja, primerjanja, analiziranja, sklepanja, luščenja bistva, pretresanja različnih perspektiv in zamišljanja novega) in kompetenc (iniciativnosti, kritičnosti, kreativnosti, sodelovanja ...);
- vključuje realne omejitve in pristope, vključno z ovirami, terja pa toliko časa kot v realnih problemskih situacijah;
- spodbuja h kakovostnim dosežkom, k ustvarjanju kakovostnih izdelkov in k emancipiranemu in angažiranemu delovanju s širšim pomenom za lokalno ali širšo skupnost;
- spodbuja samostojno predstavljanje ugotovitev in zaključkov različnemu občinstvu in na različne načine, podobne tistim, na katere predstavljamo svoje ideje v resničnem življenju;
- generira realistično povratno informacijo, ki narekuje refleksijo in izboljševanje;

- omogoča, da dijaki napredujejo, delajo napake in se učijo iz njih, reflektirajo svoje delo, so do njega konstruktivno kritični in da svoje dosežke izboljšujejo;
- omogoča učinkovito rabo različnih vrst vsebinskih znanj ter veščin in procesov, pri

čemer je končni dosežek več kot le seštevek posameznih znanj in veščin.

Gre za množico kriterijev, ki jim bomo težko ustregli v vsaki učni situaciji, zato naj bo kot zgled spodnji zapis nekaterih možnosti.

Nekaj tipičnih (medpredmetnih) avtentičnih tem:

- **Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj:** Kako izboljšati kakovost bivanja v našem kraju (v navezavi na kakšen aktualni primer)? Prepričajmo sokrajane v opuščanje plastičnih vrečk!
- **Državlanske kompetence:** Sožitje, medkulturno, medgeneracijsko sobivanje.
- **Turizem** (geografija, zgodovina, umetnostna zgodovina, biologija, slovenščina, tuji jeziki): Kako približati lepote našega kraja turistom? Priložnosti trajnostnega turizma v naši regiji.
- **Umetnost** (v povezavi s slovenščino): Okrogla miza/soočenje umetnikov, um. kritikov in kustosov ob (kontroverzni) razstavi/predstavi.
- **Naravoslovje:** Farmacevtsko podjetje na prelomnici. Ozaveščanje za odgovorno uporabo antibiotikov. Strupi v našem lokalnem okolju: kako se učinkovito zaščititi?

Primeri: Zora Rutar Ilc, ZRSŠ, 2003

Posebnosti avtentičnega ocenjevanja

Tudi pri **preverjanju in ocenjevanju znanja**, ki ga učenci pridobijo z avtentičnimi učnimi situacijami, se pokaže posebnost. Zora Rutar Ilc (2003) v tej zvezi poudarja: »Ta znanja ponavadi niso ulovljiva npr. s preizkusi izbirnega tipa ali kratkih odgovorov, ampak se rojevajo v kompleksnih problemskih situacijah, ko smo soočeni s konkretnimi izzivi z vsemi razpoložljivimi pomožnimi sredstvi in ovirami vred. V tej luči ima prizadevanje za objektivnost pri različnih oblikah zunanega preverjanja videz neživljenjskosti: učenci so ponavadi prepuščeni svinčniku in papirju ter samim sebi, vsakršna pomoč je prepovedana, gradivo, ki se ga sme uporabljati, pa vnaprej pripravljeno in selekcionirano.« Kot eno izmed rešitev ponuja, da bi morali pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki potekata pri pouku oz. pri učitelju, učencem omogočiti, da se preizkušajo in svoje znanje izkazujejo prav tako v avtentičnih problemskih situacijah. Gre torej za to, da so ti postopki in veščine ter vsebinska znanja na nov način vpeti v neko situacijo oz. da gre za preverjanje kompleksne uporabe teh znanj in veščin v novih problemskih situacijah (Rutar Ilc, prav tam). Hkrati pa avtorica poudarja, da vsako praktično preverjanje še ni avtentično preverjanje. V tej zvezi še dodaja (Rutar Ilc,

prav tam): »Zelo ohlapno bi lahko razlikovali med avtentičnimi nalogami oz. širše rečeno avtentičnimi učnimi situacijami, pri katerih je v ospredju gradnja znanja v avtentični situaciji, in avtentičnim preverjanjem, kjer avtentične naloge služijo predvsem za preverjanje in ocenjevanje znanja. Lahko bi torej rekli, da so avtentične naloge in učne situacije naddoločujoč termin, medtem ko termin avtentično preverjanje in ocenjevanje zadeva le del avtentičnih nalog in vprašanj, to je tistih, ki služijo preverjanju in ocenjevanju. Res pa je, da pri avtentičnih učnih situacijah učenci izkazujejo tako široko paleto raznovrstnih znanj in veščin, da bi se morali prav truditi, da si ne bi na osnovi tega ustvarjali sliko o tem, torej učence na neki način spremljali oz. sproti preverjali. Od obsežnosti problema oz. problemskega izziva je odvisno, ali gre le za avtentična vprašanja oz. vprašanja z elementi avtentičnosti ali pa že za prave avtentične naloge in učne situacije.« Videti je, da gre pri resničnem avtentičnem pristopu vse od začetka vpeljave učencev v avtentično učno situacijo do končne faze, ki vključuje preverjanje (ali pa ocenjevanje), pravzaprav za učenje, konča ocena pa je neke vrste »vzporedni« rezultat, ki v tem učnem pristopu nikoli ni prednostna naloga.

Primer avtentične naloge pri geografiji

Učenci so gradili znanje o severnoevropskih državah z vrsto aktivnosti, ki se za te namene uporabljajo tudi v vsakdanjem življenju, nato pa so to znanje strnili, uporabili in predstavili na že omenjene avtentične načine (prirejeno po: Rutar Ilc, 2003):

- po skupinah pripravijo za različne države »poglavja« za učbenik ali knjigo o severnoevropskih državah;
- pripravijo interaktivne predstavitve za učence nižjih razredov;
- razdelijo se v skupine – turistične agencije in pripravijo program potovanja v posamezne države;
- se medpredmetno povežejo z zgodovino, slovenščino in informatiko: spoznanja iz geografije pridobivajo skupaj s spoznanji iz zgodovine in književnosti ter jih nato predstavijo (če bi šlo za učni sklop iz geografije Slovenije bodisi v petem bodisi v devetem razredu, pa zaradi fizične dostopnosti obravnavanih krajev obstaja celo možnost izdelave videopredstavitve, narejene na terenu);
- za ovrednotenje kakovosti njihovega dela in rezultatov dela uporabijo kriterije, ki jih izpeljejo glede na predpostavljena pričakovanja odjemalcev – turistov.

Viri

Avtentične učne situacije: Podpora učiteljem pri načrtovanju in izvajanju interdisciplinarnega tematskega sklopa. Ljubljana: ZRSŠ. Besedilo povzeto po: Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/1009691/mod_resource/content/2/Avtenti%C4%8Dne%20u%C4%8Dne%20situacije.pdf

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V: Rutar Ilc, Z. (ur.): *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 69–90. <https://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/Ugotavljanje%20kompleksnih%20dose%C5%BEkov/files/assets/basic-html/page4.html>

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Druga literatura

Kregar, S., Rutar Ilc, Z., Sambolić Beganović, A., Slivar, B. (2020). *Iščem, tuhtam, soustvarjam – priročnik za načrtovanje in izvedbo interdisciplinarnega tematskega sklopa*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.. www.zrssi.si/pdf/ITS_prirocnik.pdf

Wiggins, G. in Mc Tighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

Wiggins, G., Mc Tighe, J. (1999). *The Understanding by Design. Handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.

Wiggins, G. in McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development ASCD.