

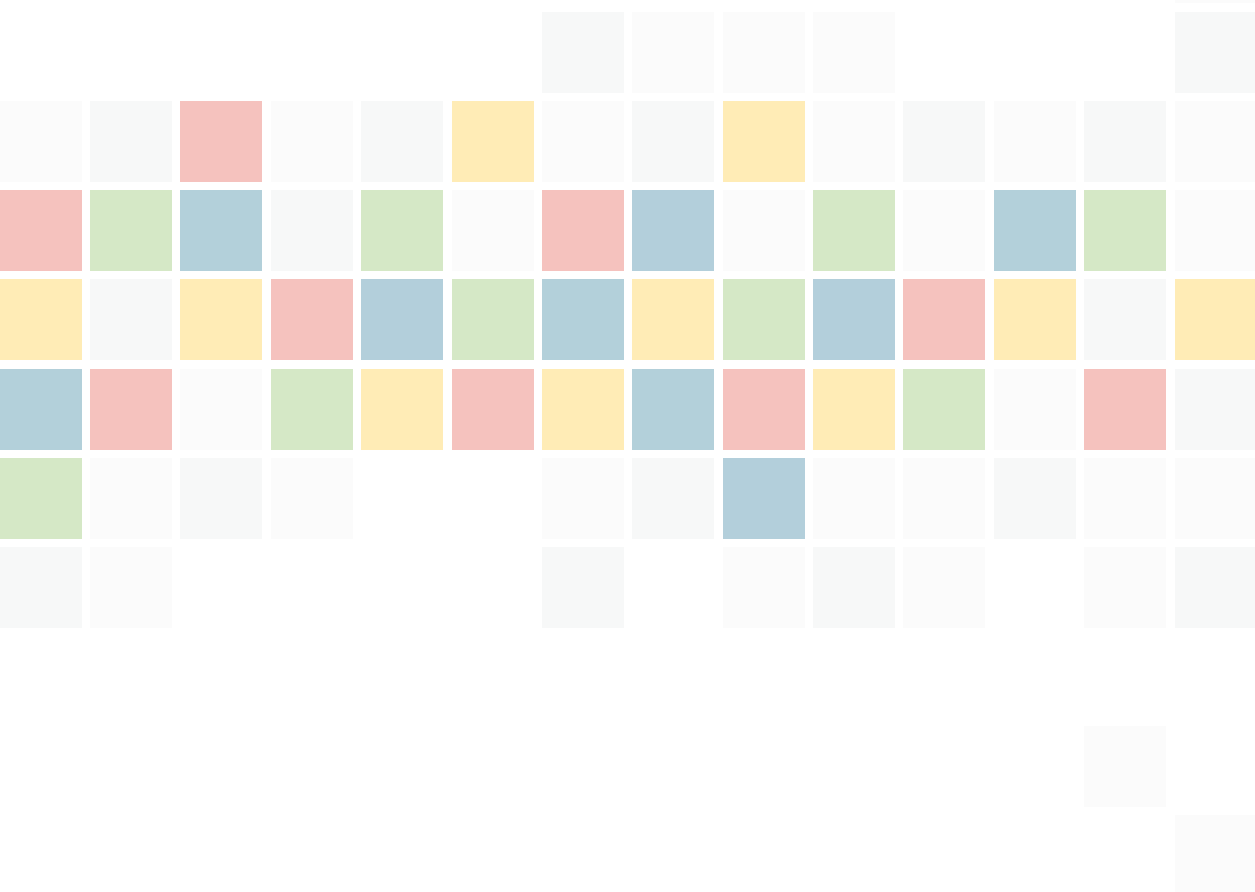
Uredile
Maja Mezgec
Alenka Andrejašič
Sonja Rutar



Inovativne prakse v visokošolski didaktiki

Primeri in utemeljitve

Knjižnica Ludus · 38 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož



Inovativne prakse v visokošolski didaktiki

Primeri in utemeljitve

Uredile

Maja Mezgec

Alenka Andrejašič

Sonja Rutar



**Inovativne prakse v visokošolski didaktiki:
primeri in utemeljitve**

Uredile · Maja Mezgec, Alenka Andrejašič in Sonja Rutar

Recenzenta · Stanko Pelc in Sonja Čotar Konrad

Lektor · Davorin Dukič

Tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Prelom · V design, Celje

Oblikovanje ovitka · Studio 8, d. o. o., Maribor

Knjižnica Ludus · 38 · ISSN 2630-3809

Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper

www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper · 2022

© 2022 Univerza na Primorskem

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-178-0.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-179-7/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-178-0>



Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembne za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja.

Več informacij o projektu: www.inovup.si

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 122452227

ISBN 978-961-293-178-0 (PDF)

ISBN 978-961-293-179-7 (HTML)

Kazalo

Uvod

Maja Mezgec, Alenka Andrejašič in Sonja Rutar · 7

Prvi del

Uporaba IKT za samoregulacijo učenja na terciarni stopnji izobraževanja

Maja Lebeničnik · 11

Uporaba sodobnih IKT pri poučevanju in ocenjevanju: primer dobre prakse s področja matematike in statistike

Matevž Malej · 25

Izvajanje izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov nepedagoških študijskih programov: primer Geografije 1. stopnje

Valentina Brečko Grubar · 37

Drugi del

Fleksibilno učenje italijanskega jezika v turizmu: primer projektne naloge z uporabo aplikacije

Nina Lovec · 49

Obrnjeno učenje in poučevanje v visokem šolstvu: primer dobre prakse pri angleškem strokovnem jeziku

Šarolta Godnič Vičič · 55

Na dejavnostih temelječ pristop za poučevanje italijanščine kot drugega tujega jezika na visoki stopnji (B2–C1)

Jadranka Cergol · 65

Spletno orodje WebQuest in poučevanje/učenje italijanskega jezika

Metka Malčič · 69

Tretji del

Sooblikovanje individualiziranega načrta za študenta s posebnimi potrebami

Vanja Riccarda Kiswarday in Karmen Drljić · 75

Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu

Sonja Rutar · 97

Uvod

Maja Mezgec

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
maja.mezgec@pef.upr.si*

Alenka Andrejašič

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
alenka.andrejasic@upr.si*

Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
sonja.rutar@pef.upr.si*

V visokoškolskem priročniku so predstavljena poglavja, ki so bila pripravljena na podlagi izvedbenih načrtov študijskega programa, refleksij in presoj – samoevalvacij ustreznosti predstavljenih primerov izvedb študijskega procesa.

S priročnikom želimo presegati meje med študijskimi področji. Čeprav se zavedamo posebnih potreb posameznih študijskih področij, ugotavljamo, da je splošna didaktična struktura povezovalni element, opora izvajalcu pri izvedbi posameznega študijskega sklopa, predmeta, programa oziroma stopnje študija. Z vpogledom v podrobne izpeljave študijskega procesa posameznih študijskih vsebin pa lahko zagotovimo povezovanje področij, razvoj novih študijskih praks in nenazadnje interdisciplinarnost študijskih pristopov.

Vsebinsko je visokoškolski priročnik razdeljen v tri sklope. V prvem so predstavljeni primeri izvedb študijskega procesa, ki jih je mogoče izpeljati in prilagoditi za izvedbo različnih študijskih programov in stopenj visokošolskega izobraževanja. Maja Lebeničnik predstavlja uporabo IKT za samoregulacijo učenja na terciarni stopnji izobraževanja, Matevž Malej uporabo sodobnih IKT pri poučevanju in ocenjevanju – primer dobre prakse s področja matematike in statistike, Valentina Brečko Grubar pa izvajanje izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov/nepedagoških študijskih programov – primer dobre prakse s področja geografije.

V drugem sklopu so predstavljeni primeri izvedb poučevanja tujih jezikov v različnih študijskih programih. Nina Lovec predstavlja primer fleksibilnega učenja jezika turizma, točneje primer projektne naloge z uporabo digitalnih učnih tehnologij, Šarolta Godnič Vičič predstavlja primer obrnjenega učenja in poučevanja angleškega strokovnega jezika, Jadranka Cergol Gabrovec na dejavnostih temelječ pristop za poučevanje italijanščine kot drugega tujega

jezika na visoki stopnji (B2–C1), Metka Malčič pa spletno orodje WebQuest za poučevanje/učenje italijanskega jezika.

V tretjem sklopu Vanja Riccarda Kiswarday in Karmen Drljić predstavljata utemeljitev razvojno ter individualno primernega pedagoškega procesa s sooblikovanjem individualiziranega načrta za študenta s posebnimi potrebami, Sonja Rutar pa poveže inovativno poučevanje z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu.

Poglavja imajo v prvem in drugem delu uvodoma opredeljena študijska področja po klasifikacijah Klasius-P-16 (široko področje) in FRASCATI, stopnjo programa, program, predmet, način izvedbe, vrsto kontaktnih ur ter predvideno število študentov. Ta struktura predstavi situacijo, v okviru katere je potekala izvedba študijskega procesa, ki je v poglavju predstavljena. Je vsebinska orientacija bralcem, vendar je izvedbeno strukturo primerov mogoče z ustreznimi prilagoditvami izpeljati tudi na drugih študijskih področjih, programih in predmetih.

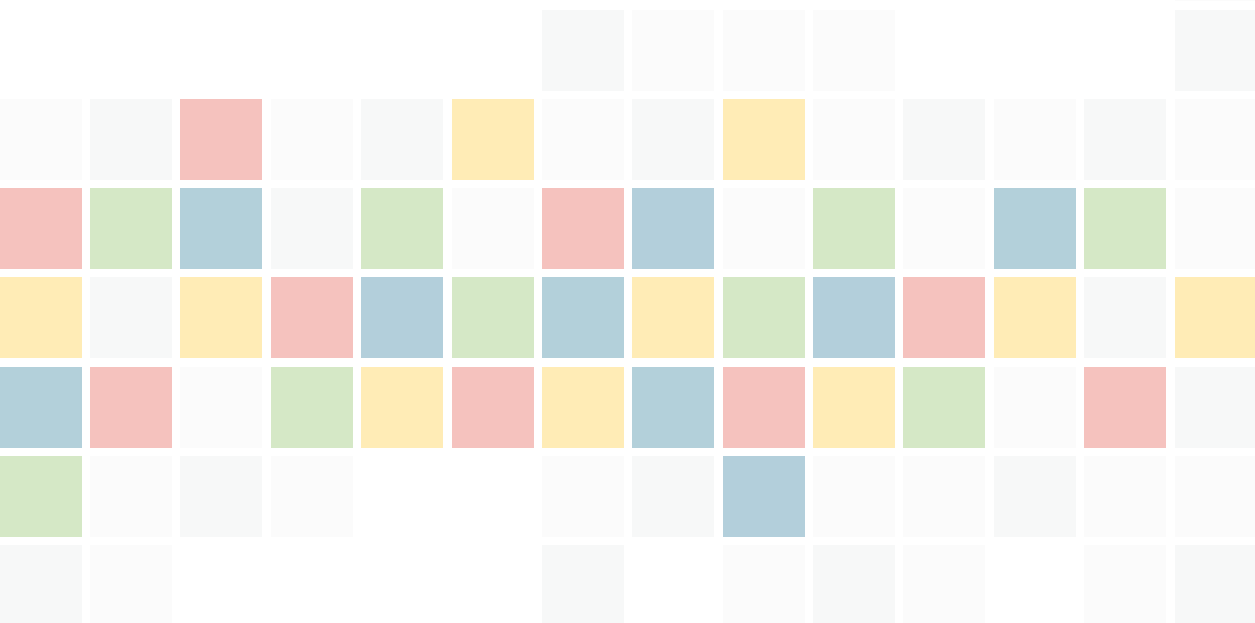
V prvem in drugem delu priročnika smo sledili didaktični strukturi, za katero menimo, da bi jo bilo smiselno zagotoviti na ravni priprave in izvedbe vseh študijskih programov. Vsebuje naslednje elemente:

- utemeljitev določene enote oziroma sklopa;
- cilje;
- vsebino predstavljenega sklopa;
- didaktičnoizvedbeni proces;
- materiale, potrebne za izvedbo;
- uporabljeno literaturo.

Priročnik je nastal v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP), ki povezuje univerze in visokošolske zavode z namenom izboljševanja kakovosti visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih ter prožnih oblik učenja in poučevanja. Pobude in prizadevanja posameznih visokošolskih učiteljev so se tako umestili v povezano strateško usmeritev na ravni države.

Zahvaljujemo se vsem študentom, izvajalcem študijskih programov, strokovnim podpornim službam, vodstvom univerz in fakultet, avtorjem prispevkov ter vsem, ki so na kakršen koli način izrazili skrb in poskrbeli, da se je iniciativa priprave gradiv – priročnikov in visokošolskih učbenikov – začela razvijati ter izvajati na ravni izvedbenega načrtovanja visokošolskega izobraževanja.

Prvi del



Uporaba IKT za samoregulacijo učenja na terciarni stopnji izobraževanja

Maja Lebeničnik

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
maja.lebenicnik@pef.upr.si*

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

01: Izobraževalne znanosti in izobraževanje učiteljev

FRASCATI: 5 Družboslovne vede

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Socialna pedagogika, Razredni pouk

Predmet: Pedagoška psihologija, Izobraževalna tehnologija

Način izvedbe: klasično ali na daljavo

Vrsta kontaktnih ur: predavanje in laboratorijske vaje

Predvideno število študentov: 30

Utemeljitev

Evropska komisija (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2019) digitalne kompetence in kompetenco »učenje učenja« uvršča med ključne kompetence vseživljenjskega učenja. V tem modulu povezujemo oboje, saj lahko uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pripomore k učinkovitejšemu nadzoru nad lastnim učenjem. Obstoječa IKT-orodja in digitalne vsebine (npr. aplikacije za upravljanje s časom, programi za izdelavo miselnih vzorcev ipd.) namreč podpirajo izvajanje strategij samoregulacijskega učenja. Seveda uporaba IKT sama po sebi nikakor ne zagotavlja (kvalitetnega) samoregulacijskega učenja, pomembna je njena premišljeno zastavljena in ustrezno reflektirana uporaba. V tem modulu obravnavamo predvsem besedno učenje, čeprav ima tehnologija nedvomno veliko prednosti tudi za druge oblike učenja (npr. pri problemskem učenju, psihomotoričnem učenju). Z dejavnostmi poskušamo spodbujati konstruktivno uporabo IKT pri samostojnem učenju ter razvijati pozitivna pa tudi kritična stališča do uporabe IKT v procesih učenja.

Cilji

- Študent pozna pojem, faze in strategije samoregulacijskega učenja.
- Pozna postopke in razume smiselnost izvajanja posameznih strategij.
- Se izpopolni pri uporabi IKT za izvajanje določene strategije.

- Razvija pozitivna stališča do uporabe IKT pri učenju.
- Razvija spretnosti samoregulacijskega učenja.
- Reflektira lasten proces učenja.
- Kritično reflektira lastno uporabo IKT za učenje.

Vsebina predstavljenega sklopa

1. Predavanja

- Diskusija o predhodnih izkušnjah študentov o izvajanju strategij samoregulacijskega učenja in uporabi IKT pri samostojnem učenju (priloga 1).
- Predavanje o samoregulacijskem učenju in uporabi IKT za samoregulacijsko učenje (priloga 2).
- Aktivnost: prepoznavanje študentovih IKT-praks pri samostojnem učenju v luči strategij samoregulacijskega učenja (priloga 3).

2. Vaje

- Neposredno poučevanje konkretnih strategij: predstavitev procesa izvedbe, glavne značilnosti strategije, za kakšno snov, raven znanja jo je smiselno uporabiti ... (priprava na podlagi priporočene literature, glej poglavje Materiali).
- Kratka predstavitev IKT-orodij za izvajanje strategije (nekatera orodja navedena v prilogi 4).
- Skupinsko delo (3–5 študentov): preizkušanje uporabe IKT-orodja za izvedbo izbrane strategije na vnaprej pripravljenem gradivu.
- Povratna informacije s strani asistenta o izvajanju strategije.

3. Samostojno delo doma

- Samostojna uporaba izbrane strategije z uporabo IKT v lastnem učnem procesu.

4. Vaje

- Demonstracija izvajanja izbrane strategije s pomočjo IKT-orodja študentom iz ostalih skupin.
- Diskusije (priloga 5) v manjših skupinah (3–5) in nato skupna diskusija o prednostih in izzivih uporabe posameznih strategij (z ali brez uporabe IKT) z ozaveščanjem prepričanj, ki vplivajo na motivacijo za uporabo strategije ter uporabo IKT.

Refleksija

- Reflektiranje uporabe konkretne učne strategije pri lastnem učenju.
- Reflektiranje uporabe IKT za izvajanje konkretne učne strategije.

- Ozaveščanje motivacijskih prepričanj za (ne)uporabo strategije s pomočjo IKT.

Potrebni materiali

- Pripravljeno besedilno gradivo, iz katerega poteka učenje na vajah.
- Ustrezna IKT-orodja ali digitalne vsebine (odvisno od izbrane strategije).
- Priporočena literatura za predstavitev konkretnih strategij.

Navedena in priporočena literatura

Pečjak, S., in A. Gradišar. 2012. *Bralne učne strategije*. 2., razširjena in dopolnjena izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Seli, H., in M. H. Dembo. 2020. *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. 6. izd. New York: Routledge.

Priloge

Priloga 1: Uvodna diskusija

Z uvodno diskusijo želimo ustvariti povezavo med študentovimi predhodnimi izkušnjami in strategijami samoregulacijskega učenja.

- Opišite, kako poteka vaš proces učenja. Kakšne strategije uporabljate, da se naučite snov (si npr. večkratno berete, ponavljate, delate zapiske, označujete, izpisujete, delate miselne vzorce, se učite z drugimi ...)?
- Koliko različnih strategij uporabljate? Ali uporabljate različne strategije pri različnih predmetih, različni snovi ali vedno enake? Katere najpogosteje uporabljate? Ste kakšne že uporabljali v preteklosti, pa jih sedaj ne več?
- Na kakšen način pri svojem učenju vključujete informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT)? Pomislite na različne spletne strani, portale, aplikacije, programe ali naprave, ki jih uporabljate pri učenju – bodisi orodja, ki vam jih je ponudil/-a ali njihovo uporabo pričakuje fakulteta/profesor, bodisi IKT, ki jo pri učenju uporabljate samoiniciativno.

Priloga 2: Predavanje – priprava

Samoregulacijsko učenje

Kvalitetnejše znanje in višja učna motivacija sta dva izmed kazalnikov uspešnega učenja. Oboje v večji meri dosežajo učenci, ki znajo sistematično nadzorovati proces lastnega učenja (Pintrich in De Groot 1990; Radovan 2010). Za

take učence pravimo, da imajo dobro razvite spretnosti samoregulacijskega učenja oziroma da so bolj samoregulativni.

Samoregulativen učenec svoje učenje načrtuje, spremlja, uravnava in reflektira (Pintrich 2000; Wolters in Hoops 2015; Zimmerman in Moylan 2009), pri čemer je sposoben upoštevati različne dimenzije učenja:

- *Kognitivna dimenzija*: npr. Ali snov razumem? Sem si zapomnil prebrano? Kaj je bistvo prebranega besedila? Ali razumem pomen vseh besed? Kako se nova informacija navezuje na to, kar že vem?
- *Metakognitivna dimenzija*: npr. Koliko časa naj namenim učenju? Na katere korake naj razdelim nalogo? Kako ohranjam pozornost med učenjem? Kako naj načrtujem odmore? Katere učne strategije naj uporabim za učenje tega gradiva? So učne strategije, ki jih uporabljam, primerne ali bi jih moral spremeniti? Katere učne cilje sem že usvojil?
- *Motivacijska dimenzija*: npr. Ali se čutim sposobnega naučiti to snov? Ali sem bil v preteklosti uspešen pri podobnih nalogah? Zakaj odlašam z učenjem? Se učim zaradi ocen ali zato, da bi snov razumel? Kaj je razlog mojega (ne)uspeha pri učenju?
- *Okoljska dimenzija*: npr. Kakšna ureditev prostora mi bo olajšala učenje? Na koga se med učenjem lahko obrnem? Kje na spletu lahko najdem potrebne informacije?

Zelo poenostavljeno bi torej lahko rekli, da se samoregulativen učenec zna učinkovito učiti. O učenju pa ne razmišlja le med samim procesom, temveč tudi pred in po učenju (Zimmerman 1998 v Pečjak in Gradišar 2012; Zimmerman in Moylan 2009). Po modelu Zimmermana (1998 v Pečjak in Košir 2002, 144; Zimmerman in Moylan 2009) lahko razločimo tri faze samoregulacijskega učenja:

- *Faza predhodnega razmišljanja* (pred učenjem): posameznik načrtuje proces učenja (npr. postavlja vsebinske in časovne cilje, načrtuje preverjanje) in ozavešča lastna motivacijska prepričanja.
- *Faza izvedbe in zavestne kontrole* (med učenjem): posameznik opazuje in nadzoruje lastno razumevanje, učno motivacijo, vložen napor in pozornost.
- *Faza ovrednotenja oziroma samorefleksije* (po učenju): posameznik vrednoti lasten dosežek (glede na postavljen standard), ugotavlja, čemu pripisati vzroke za (ne)uspeh ipd.

Bolj samoregulativen učenec se vede aktivneje in namerneje od manj samoregulativnega. Že na začetku si namreč postavi cilje, izbere učne strate-

gije, jih vmes prilagaja. Učenec, ki je manj samoregulativen, šele v zadnji fazi ugotovlja, ali je bilo učenje uspešno ali ne (npr. ko dobi oceno) (Zimmerman in Schunk 2008).

Učne cilje samoregulativen učenec dosega s pomočjo procesov, ki se imenujejo *samoregulacijske strategije*. O pravem samoregulacijskem učenju lahko govorimo le, kadar učenec tovrstne strategije uporablja zavestno in namerno (Zimmerman in Schunk 2001 v Pečjak in Gradišar 2012). Učinkovitejši učenci uporabljajo več strategij, le-te pa uporabljajo tudi bolj raznoliko in fleksibilneje (Pečjak in Gradišar 2012). Strategije lahko razdelimo glede na posamezne dimenzije učenja. Hofer, Yu in Pintrich (1998 v Pečjak in Gradišar 2012) tako govorijo o kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih strategijah. Pintrich idr. (1991) omenjajo tudi strategije upravljanja z viri.

- *Kognitivne (oziroma učne) strategije* so strategije, ki jih posameznik uporablja, da bi razumel, si zapomnil učno gradivo oziroma usvojil znanje. Kot najosnovnejše učne strategije Pintrich idr. (1991) navajajo strategije ponavljanja, elaboracije in organizacije. Za učne strategije, ki jih posameznik uporablja pri učenju iz besedilnega gradiva (npr. učbenikov), se uporablja tudi izraz bralne učne strategije (Pečjak in Gradišar 2012).
- Metkognitivne strategije učencu omogočajo, da se zaveda in nadzoruje lastni proces učenja – ga načrtuje, opazuje, prilagaja, reflektira.
- Motivacijske strategije učencu omogočajo začetek in vztrajanje pri učenju.
- Strategije upravljanja z viri učencu omogočajo, da kontrolira določene vidike fizičnega in socialnega (v primeru IKT pa tudi digitalnega) okolja, ki lahko prispevajo k učinkovitejšemu učenju.

V preglednici 1 (str. 16) so podrobneje prikazane samoregulacijske strategije, izbrane po različnih virih in modelih (Pečjak in Gradišar 2012; Pintrich 2000; Pintrich idr. 1991; Zimmerman in Moylan 2009), vključno z viri, ki preučujejo samoregulacijo učenja s pomočjo IKT (Yot-Dominguez in Marcel 2017). V preglednici so strategije razvrščene glede na dimenzijo in fazo učenja. Izpuščene so motivacijske strategije, saj jih težko neposredno povežemo z uporabo specifičnega IKT-orodja (izjema so npr. izobraževalne igre).

Poučevanje samoregulacijskega učenja

Samoregulacija učenja se razvija postopoma, saj so za to potrebni zorenje prefrontalnega dela možganov pa tudi ustrezne izkušnje iz okolice (Bakračević Vukman in Licardo 2011; Pečjak 2012). Učencu tovrstne spodbude ponuja ustrezno strukturirano učno okolje: npr. način poučevanja in vodenja pouka,

Preglednica 1 Pregled strategij samoregulacijskega učenja

Faza	Kognitivne (učne) (nadzor osvajanja znanja)	Metakognitivne (nadzor procesa učenja)	Strat. upravljanja z viri (nadzor virov iz okolja, ki vplivajo na učenje)
Pred učenjem	Aktivacija predznanja: • možganska nevihta • pogovor • pojmovne mreže	Analiza nalog: • postavljanje učnih ciljev • izbor učnih strategij*	Iskanje učnih virov
		Načrtovanje beleženja napredka	Strukturiranje fizičnega okolja: osvetlitev, zvok, temperatura, delovni prostor* Upravljanje digitalnih virov Načrtovanje časa za učenje
Med učenjem	Strat. ponavljanja (namen: zapomnitev): • mnemotehnike • večkratno branje	Samonadzor: • samopoučevanje* • samoizpraševanje • predstavljanje*	Upravljanje s časom
	Elaboracijske (namen: povezava s predznanjem): • oblikovanje analogij* • delanje povzetkov • označevanje in razlaganje novih informacij • postavljanje vprašanj	Samoopazovanje: • samoocenjevanje • beleženje napredka	Izogibanje motilcem učenja
	Organizacijske (namen: zmanjšanje količine informacij): • podčrtovanje • grafično prikazovanje bistva • pojmovne mreže in miselni vzorci • označevanje glavne ideje in ključnih pojmov	Nadzor pozornosti*	Iskanje pomoči (iskanje informacij pri drugih)
	Strat. za reševanje specifičnih nalog	Prilagajanje učnih strategij*	Vrstniško učenje (npr. medsebojno poučevanje, tutorstvo ipd.) Iskanje virov med učenjem
Po učenju	Ponoven pregled učne snovi, zapiskov	Primerjava dosežka s cilji	

Pombe * Strategije, kjer uporaba IKT-orodij ni možna ali posebej relevantna.

zahteve, povratne informacije s strani učitelja ipd. Učinkovite uporabe strategij samoregulacijskega učenja lahko učenca naučimo bodisi posredno (tako,

da strategije med poukom uporablja učitelj) ali neposredno (učitelj ali sve-tovalni delavec učenca neposredno poučuje o strategijah, demonstrira upo-rabo strategij, daje povratno informacijo ob učenčevi uporabi, spodbuja re-fleksijo uporabe ...) (Pečjak in Gradišar 2012). Cilj poučevanja naj bi bil, da učenec razume, »katero učno strategijo uporabiti, kdaj jo uporabiti, kako jo uporabiti in zakaj jo je sploh smiselno uporabiti« (Pečjak in Košir 2002, 156).

Z namenskimi in sistematičnimi razvijanjem spretnosti samoregulacijskega učenja je smiselno začeti že v osnovni šoli, saj se metakognitivne sposobno-sti, ki so podlaga za samoregulacijo učenja, intenzivneje razvijajo v višjih raz-redih osnovne šole ter nadalje v obdobju srednje šole (Pečjak 2012). Dobro razvite samoregulacijske spretnosti učencem koristijo tudi (in pravzaprav še posebej) kasneje, ko postaja učno okolje vedno manj zunanje strukturirano (npr. na fakulteti, na delovnem mestu). Krepitev spretnosti samoregulacij-skega učenja je zato potrebna tudi na terciarni ravni izobraževanja. Predvsem naj bi to koristilo študentom, ki imajo težave z učno motivacijo in študijsko uspešnostjo (Wolters in Hoops 2015). Wolters in Leah D. Hoops (2015) ome-njata, da je na visokošolski ravni prisotno neposredno spodbujanje samore-gulacijskih spretnosti na tri načine:

- v obliki tutorstva,
- v obliki delavnic za izboljševanje posameznih spretnosti (npr. upravlja-nja s časom, delanja zapiskov ipd.),
- v obliki samostojnega študijskega predmeta.

Med posrednimi načini spodbujanja samoregulacije učenja se na visoko-šolski ravni omenja formativno ocenjevanje (Šteh in Šarić 2020).

Prednosti in pasti uporabe IKT za samoregulacijsko učenje

Trenutno obstoječa IKT ima določene prednosti, ki ugodno podpirajo pro-cese samoregulacijskega učenja:

- *Velik obseg spletnih izobraževalnih vsebin* omogoča, da lahko študent med samim učenjem: (1) išče informacije (npr. iskanje pomena besed, iskanje prevodov, manjkajočih podatkov itd.); (2) poglobljeno prede-luje informacije (npr. sintetizira informacije iz različnih virov, poglobl-jeno raziskuje obravnavane teme, išče odgovore na vprašanja, ki si jih postavlja med učenjem ipd.).
- *Multimodalnost spletnih vsebin* (npr. besedilo, slika, video, simulacija, animacija, zvočni posnetki, prezentacije) omogoča, da študent infor-

macije pridobiva preko različnih senzornih kanalov, glede na svoje preference in potrebe.

- *Možnost hitrega (pre)oblikovanja digitalne vsebine*: digitalna informacija je v primerjavi z analogno hitreje spremenljiva v različne oblike, kar olajšuje (pre)oblikovanje gradiva za namene učenja (npr. iz tekstovne informacije v zvočno informacijo, iz številčnih ali tekstovnih podatkov v grafične prikaze ipd.).
- *Možnost hrambe digitalnih vsebin v oblaku*: če ima posameznik učno gradivo shranjeno v oblaku, lahko do njega dostopa kadar koli in kjer koli, preko različnih naprav in tudi v daljšem časovnem obdobju.
- *»Socialna« narava sodobne IKT*: številna IKT-orodja omogočajo deljenje informacij, komunikacijo in skupinsko delo z drugimi osebami (npr. socialna omrežja, orodja za skupno ustvarjanje dokumentov, orodja za komunikacijo).

Po predstavitvi prednosti uporabe IKT pri samoregulacijskem učenju pa je treba posebej izpostaviti *tudi nekatere slabosti uporabe*:

- *Pomembnost kritičnega vrednotenja*: študente je treba spodbuditi h kritični presoji najdenih informacij in virov (npr. kdo je avtor objav, kakšen je namen objave informacij, strokovnost avtorja, preverljivost informacij, ažurnost informacij), jih opozarjati, da lahko določenim spletnim orodjem, vsebini in platformam bolj zaupamo kot drugim (npr. razlike med različnimi iskalniki, spletnimi enciklopedijami, družbenimi omrežji ...).
- IKT lahko v procesu učenja predstavlja tudi vir odtegnitve pozornosti, zato študente seznanimo tudi s strategijami in z orodji za vzdrževanje pozornosti med učenjem z IKT.

Priloga 3: Aktivnost

Razvrstite strategije, ki jih uporabljate pri učenju, v faze samoregulacijskega učenja. Poskusite identificirati, ali gre za kognitivno, metakognitivno, motivacijsko strategijo ali strategijo upravljanja z viri. Enako storite s strategijami, ki jih izvajate s pomočjo uporabe IKT (preglednica 2).

Priloga 4: IKT-orodja za podporo samoregulacijskemu učenju

1. Beleženje napredka
 - IKT-orodja za razvoj in utrjevanje navad: Coach.me, Habitify ...
 - E-seznami za opravila (t. i. »to-do« liste)

Preglednica 2 Razvrstitev strategij v faze samoregulacijskega učenja

Faza	Kognitivne strategije	Metakognitivne strategije	Strategije upravljanja z viri	Motivacijske strategije
Pred učenjem				
Med učenjem				
Po učenju				

2. Delanje zapiskov, povzemanje
 - IKT-orodja za ustvarjanje zapisov in beležk: MS Word, MS PowerPoint, Paper, Evernote, OneNote ...
 - IKT-orodja za ustvarjanje digitalnih ročnih zapiskov na tablici: Paper, Goodnotes, Notability ...
3. Grafični prikazi (Vennov diagram, ribja kost, časovnica ...)
 - IKT-orodja za ustvarjanje dokumentov: MS PowerPoint, MS Word ...
 - IKT-orodja za vizualizacijo podatkov: Tableau Public, MS Excel ...
4. Iskanje informacij, spletnih virov
 - Različni spletni iskalniki, odvisno od vrste iskanih informacij: Google Scholar, Google, Bing ...
 - E-knjige: Biblos, Project Gutenberg, Google Books, Amazon ...
 - Baze znanstvenih in strokovnih revij: dlib.si, ERIC, ScienceDirect, APA ...
 - Videovsebine: videolectures.net, YouTube, TedTalk, Khan Academy ...
 - Spletne enciklopedije: Britannica, Oxford Research Encyclopedias ...
 - Spletni slovarji: PONS, Cambridge Dictionary ...
 - Socialna omrežja: Facebook, Twitter, ResearchGate ...
 - Množični odprti spletni tečajji: edx.org, Coursera ...
5. Iskanje pomoči pri drugih
 - IKT-orodja, ki omogočajo sinhrono komunikacijo: Zoom, Skype, MS Teams, GTalk, WhatsApp, Viber ...
 - IKT-orodja, ki omogočajo asinhrono komunikacijo: spletni forumi, e-pošta
6. Izogibanje motilcem pozornosti
 - IKT-orodja, ki omogočajo zaklenitev telefona ali zaslona računalnika za določen čas

7. Miselni vzorci in pojmovne mreže
 - Mindmap, mMind, Mindmaster, MS Word, MS PowerPoint, Simplemind, bubble.us ...
8. Mnemotehnike
 - mnemonicdictionary.com, Memrise ...
9. Možganska nevihta
 - Padlet ...
10. Označevanje, podčrtovanje digitalnega besedila, pisanje opomm
 - Orodja za označevanje digitalnega besedila (angl. *annotation tools*) in dodajanje opomb ob besedilo znotraj programov, kot so MS Word, Adobe Reader, Preview ...
 - IKT-orodja za označevanje posnetkov zaslonov: Pinpoint, Annotable ...
11. Postavljanje učnih ciljev
 - Aplikacije in IKT-orodja za organizacijo: elektronski planerji, e-seznami opravi oziroma »to-do« liste, e-koledarji ...
12. Postavljanje vprašanj, samoocenjevanje
 - Za samospraševanje: Flash cards, Anki, spletni kvizi ...
 - Za medsebojno spraševanje: Kahoot, Padlet, Google Sheets ...
13. Učenje s poslušanjem
 - Spletne in mobilne aplikacije za predvajanje podcastov ter zvočnih knjig: Apple podcasts, Google podcasts, Spotify ...
 - Spletne digitalne zbirke zvočnih knjig: audibook.si, scribd.co, audible.com
 - IKT-orodja za snemanje zvoka
14. Upravljanje digitalnih virov
 - Orodja in spletne strani za shranjevanje, delitev ter označevanje spletnih strani: Reddit.com, orodja znotraj brskalnikov za ustvarjanje zaznamkov ...
15. Upravljanje s časom
 - Elektronski koledarji: Apple Calendar, Google Calendar, Outlook Calendar, Today Calendar ...
 - IKT-orodja za beleženje časa (t. i. time-tracking aplikacije): Clockify.me; Simple Time tracker ...
 - IKT-orodja, oblikovana na podlagi uveljavljenih metod upravljanja s časom: Prioritizer ...
16. Vrstniško učenje
 - IKT-orodja, ki omogočajo deljenje vsebine: Google Drive, Dropbox, Padlet ...

- IKT-orodja, ki podpirajo komunikacijo v živo: Zoom, Skype, MS Teams ...

Priloga 5: Zaključna diskusija – zaznane prednosti in ovire, ozaveščanje motivacijskih prepričanj

Pri usmerjanju diskusije skušamo ozavestiti motivacijski vidik uporabe IKT pri samoregulacijskem učenju. Na podlagi različnih, splošno uveljavljenih psiholoških teorij, npr. teorije samodeterminacije (Deci in Ryan 2000) in socialno-kognitivne teorije (Bandura 1986; 2012) ter modelov uporabe IKT, npr. modela TAM (Davis 1989) ali modela UTAUT (Venkatesh idr. 2003), lahko identificiramo prepričanja, ki prispevajo k (ne)motiviranosti posameznika za sedanjo in prihodnjo uporabo strategij s pomočjo IKT.

Diskusija poteka najprej v manjših skupinah (do pet) in nato z vsemi:

- Kako koristno se vam zdi poznavanje različnih strategij samoregulacijskega učenja? Opazite kakšne pozitivne izide po uporabi teh strategij? V kakšnih primerih se vam zdi uporaba posamezne strategije smiselna in v katerih ne? Opazite kakšno dodano vrednost, če za izvedbo teh strategij uporabite IKT? V kakšnih situacijah ali primerih vidite večje prednosti tovrstne uporabe? V kolikšni meri sicer vključujete IKT v svoje učenje?
- Kako kompetentni se počutite pri izvajanju konkretne strategije? Kaj pa občutek kompetentnosti glede uporabe IKT za izvedbo te strategije? Kaj vam je povzročalo težave? Kako bi te težave lahko rešili? Imajo kolegi kakšen predlog? Bi se ocenili kot kompetentni pri uporabi IKT?
- Se s kolegi strinjate glede uporabnosti/koristnosti posameznih strategij? Kaj pa glede uporabe IKT za tovrstno podporo učenju? Ali opazate, da imajo vaši prijatelji, kolegi, družina ali pomembni drugi izrazito odklonilno stališče do uporabe IKT (na splošno ali v namene učenja)?
- Kako ste se ob uporabi IKT za izvajanje te strategije počutili (ste bili zavzeti, motivirani, ste se prijetno počutili, ste morda občutili dolgčas, nemir, vas je kaj skrbelo)?

Navedena in priporočena literatura

- Bakračevič Vukman, K., in M. Licardo. 2011. »Starostne razlike v samoregulaciji učenja.« *Psihološka obzorja* 20 (3): 59–72.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- . 2012. »On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited.« *Journal of Management* 38 (1): 9–44.

- Davis, F. D. 1989. »Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology.« *MIS Quarterly* 13 (3): 319–340.
- Deci, E. L., in R. M. Ryan. 2000. »The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits.« *Psychological Inquiry* 11 (4): 227–268.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2019. *Key Competences for Lifelong Learning*. Luksemburg: Publications Office.
- Hofer, B., Yu, S. L., in Pintrich, P. R. 1998. »Teaching College Students to Be Self-Regulated Learners.« V *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, ur. D. H. Schunk in B. J. Zimmerman, 57–85. New York: Guilford.
- Pečjak, S. 2012. »Metakognitivne sposobnosti pri učenju: Struktura in njihov razvoj.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 4–9.
- Pečjak, S., in A. Gradišar. 2012. *Bralne učne strategije*. 2., razširjena in dopolnjena izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Pintrich, P. R. 2000. »The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning.« V *Handbook of Self-Regulation*, ur. M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, 451–502. San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., in E. V. De Groot. 1990. »Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.« *Journal of Educational Psychology* 82 (1): 33–40.
- Pintrich, P. R., D. A. F. Smith, T. Garcia in W. J. McKeachie. 1991. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Radovan, M. 2010. »Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju.« *Sodobna pedagogika* 61 (5): 94–115.
- Šteh, B., in M. Šarič. 2020. »Uveljavljanje formativnega ocenjevanja v visokošolskem izobraževanju.« *Psihološka obzorja* 29:79–86.
- Venkatesh, V., M. G. Morris, G. B. Davis in F. D. Davis. 2003. »User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View.« *MIS Quarterly* 27 (3): 425–478.
- Wolters, C. A., in L. D. Hoops. 2015. »Self-Regulated Learning Interventions for Motivationally Disengaged College Students.« V *Self-Regulated Learning Interventions with At-Risk Youth: Enhancing Adaptability, Performance, and Well-Being*, ur. T. Cleary, 67–88. School Psychology Series. Washington, DC: American Psychological Association.
- Yot-Dominguez, C., in C. Marcelo. 2017. »University Students' Self-Regulated Learning Using Digital Technologies.« *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14:38. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>.

- Zimmerman, B. J. 1998. »Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Models.« V *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, ur. D. H. Schunk in B. J. Zimmerman, 1–19. New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J., in A. R. Moylan. 2009. »Self-Regulated Learning: Where Motivation and Metacognition Intersect.« V *Handbook of Metacognition in Education*, ur. D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser, 299–316. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., in D. H. Schunk, ur. 2001. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. London: Routledge.
- . 2008. »Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning.« V *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application*, ur. D. H. Schunk in B. J. Zimmerman, 1–30. New York: Taylor & Francis.

Uporaba sodobnih IKT pri poučevanju in ocenjevanju: primer dobre prakse s področja matematike in statistike

Matevž Malej

Univerza na Primorskem, Fakulteta za management

matevz.malej@fm-kp.si

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

04 Poslovne in upravne vede, pravo

FRASCATI: 5 Družboslovne vede

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program),

druga stopnja, tretja stopnja

Študijski program: Management

Predmet: vsi predmeti

Način izvedbe: klasično, na daljavo ali hibridno

Vrsta kontaktnih ur: praktično usposabljanje

Predvideno število študentov: neomejeno

Utemeljitev

Namen poglavja je vse potencialne uporabnike (tako visokošolske učitelje kot tudi študente) seznaniti z možnostjo uporabe tablice iPad, pisala in programa MS Whiteboard pri spletnem poučevanju predmetov, ki potrebujejo uporabo pisala in table. Pri tem rešimo težavo jasnega predstavljanja predvsem računskih problemov pri izobraževanju preko spleta.

Cilji

Glavni cilj poglavja je opolnomočiti pedagoške delavce in študente za delo s sodobnimi IKT s poudarkom na izpisovanju formul. Tako pridobljena znanja lahko pedagoški delavci uporabljajo v učnem procesu v živo (ni potrebna uporaba navadne table), pri kombiniranem ali hibridnem poučevanju.

Učni izidi: visokošolski učitelji zmorejo uporabljati strojno in programsko opremo, ki omogoča izvedbo predavanj na daljavo – z digitalizacijo učnega procesa.

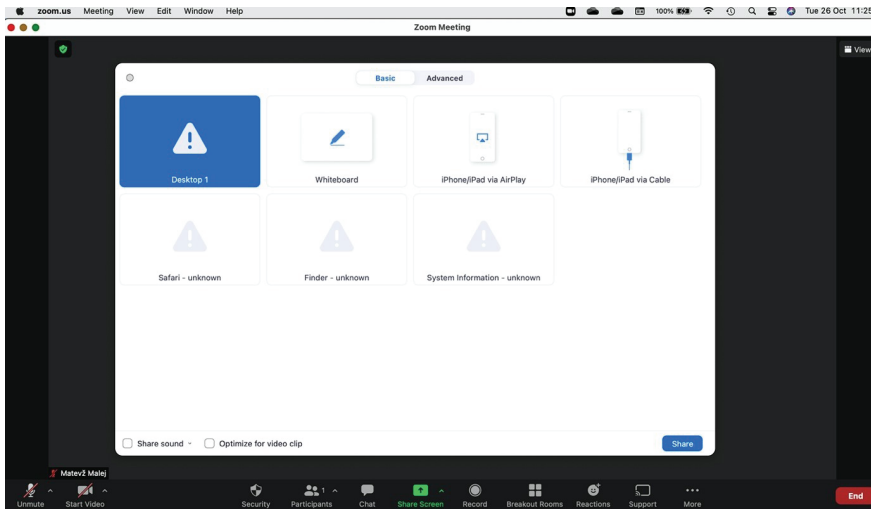
Potrebni materiali

Računalnik, programska oprema (MS Office 365, Zoom), Apple iPad, pisalo Apple.

Vsebina predstavljenega sklopa

Pandemija virusa covid-19 je v šolskem letu 2019/2020 povzročila konec poučevanja v živo na vseh visokošolskih zavodih v Sloveniji in po svetu. Visokošolski pedagoški delavci smo se bili tako prisiljeni soočiti z novo stvarnostjo, predvsem pa smo bili soočeni s problemom, kako študentom na čim boljši način predstaviti vsebine, še posebej na področjih, ki zahtevajo razlago zahtevne snovi z uporabo table. Pri tem prednjačijo predvsem predmeti, ki zahtevajo računanje in razlago računskih postopkov, saj ne obstajajo domača orodja, ki bi omogočala dober prenos pisanih znakov preko interneta za online poučevanje. Predavatelji pri predmetih z matematično in statistično vsebino smo tako bili postavljeni pred dejstvo, da moramo v kratkem času, predvsem pa z obstoječo opremo najti orodja, ki bi nam omogočala kvaliteto predstavitev snovi študentom. Ker pa smo že v študijskem letu 2017/2018 delno izvajali študijski proces na daljavo, nam je bilo iskanje rešitev malo lažje. Takrat sem za delo uporabljal pametno tablo Promethean Active Board, postavljeno v majhni predavalnici fakultete, ter Arnesov program Vox. Ker pa so bili prostori univerz v času pandemije zaprti, je bilo treba poiskati rešitev, ki bi omogočala ustrezno delo od doma, saj pametne table, montirane v prostorih univerze, niso prišle v poštev. Hkrati se je izkazalo še, da je program Arnes Vox sicer uporaben, a se je že v prvem tednu poučevanja na daljavo sesul zaradi premajhnega števila zakupljenih licenc za program Adobe Connect. Ker je bila takrat sprejeta tudi odločitev Arnesa, da se novih licenc Adobe Connect ne bo takoj kupilo, je bilo treba najti drugo pot, če smo želeli s predavanji hitro nadaljevati.

Na podlagi tega sva že na začetku zaprtja (marec 2020) s kolegico testirala takrat dostopno programsko opremo za komuniciranje in konference na daljavo. Tako sva pregledala programe Microsoft Teams, Cisco Webex, Arnes Vox in Zoom. Vsaka izmed teh programskih rešitev je imela svoje prednosti in slabosti, a sva na koncu testiranja vodstvu fakultete priporočila nakup licenc programa Zoom, kar se je (gledano z današnje perspektive) izkazalo za optimalno rešitev. V roku enega tedna sva tudi za sodelavce na fakulteti in univerzi izvedla nekaj osnovnih delavnic uporabe programa ter s tem pomagala pri zelo hitrem prenosu predavanj iz predavalnic v online sistem. Tako smo predavanja na Fakulteti za management lahko nadaljevali skoraj brez zamika. Eden izmed razlogov za priporočilo programa Zoom je bila tudi njegova možnost delitev vsebine ekrana, povezanega Apple iPada, kar se je izkazalo kot idealna rešitev za mojo drugo težavo – prikaz računskih operacij preko ekrana študentom.

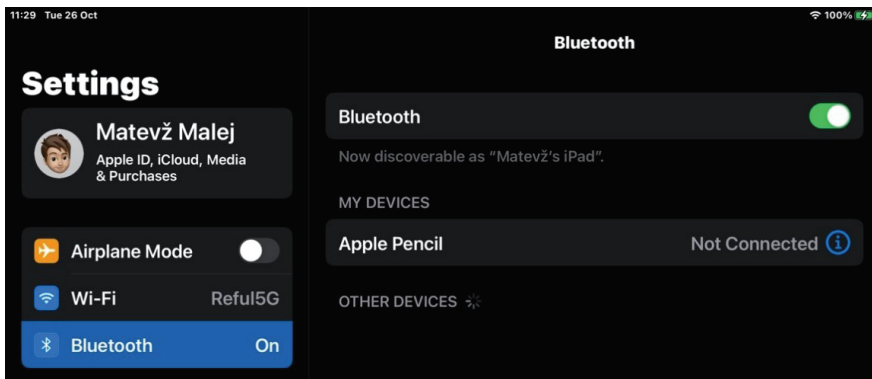


Slika 1 Vtičnik iPad v programu Zoom

Apple je svoj prvi iPad predstavil leta 2010. iPad je takoj postal prodajni uspeh, a sam na začetku nisem videl velike možnosti njegove uporabe pri poučevanju pa tudi cene za tablico so bile precej visoke. V letu 2019 pa se je (vsaj zame) zgodil premik – predstavili so integracijo iPada s pametnim pisalom Apple Pencil.

Šesta generacija Apple iPada je že v operacijskem sistemu iOS vsebovala podporo pametnemu pisalu pa tudi cene kompleta so postale zelo dosegljive (350,00 € za 9-palčni iPad 6. generacije in 110,00 € za pisalo Apple Pencil). S tem je to orodje postalo dostopno za uporabo v poučevanju. Ker sem tak komplet uporabljal že za pomoč pri risanju (pametno pisalo prepozna moč pritiska, tako da tak komplet lahko pri risanju zamenja klasičen svinčnik in papir), sem to lahko takoj preizkusil. Program Zoom ima serijsko vgrajen vtičnik za prikazovanje ekrana iPada, priključenega preko USB-kabla ali preko brezžične povezave (slika 1), tako pri verziji za računalnike Windows kot tudi pri Applovi računalnikih. Obe možnosti sta se izkazali za zanesljivi; sam sem v večini primerov uporabljal brezžično povezavo. Pri tem je pomembno, da sta tako računalnik, ki poganja program Zoom, kot iPad priključena na isto brezžično omrežje. Ker je pisalo na iPad priključeno preko povezave Bluetooth (slika 2), poteka celotno delo brezžično. Vgrajeni vtičnik omogoča neposreden prikaz iPadovega zaslona v celotnem Zoomovem oknu udeležencev videokonference (slika 3).

Seveda smo testirali tudi tablice, temelječe na operacijskem sistemu An-

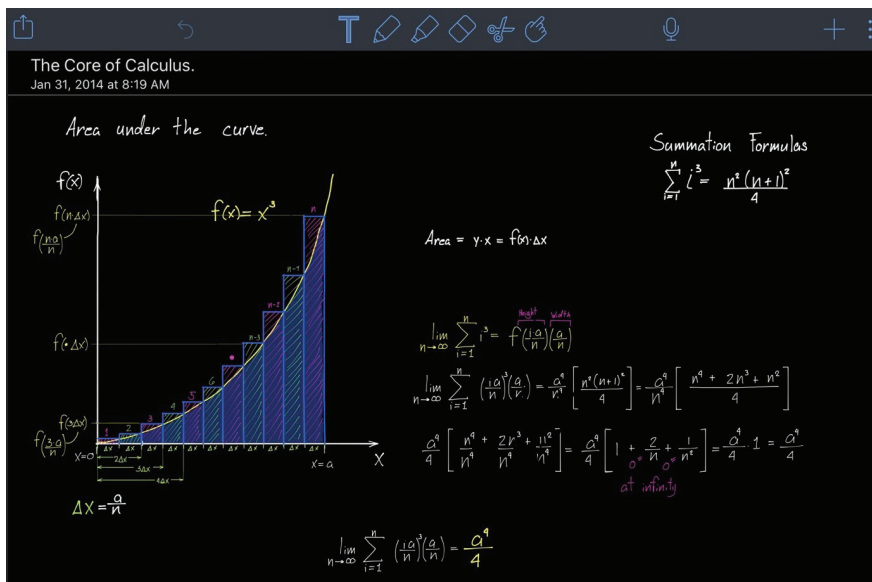


Slika 2 Bluetoothova povezava pametnega pisala na iPadu



Slika 3 Prenos iPad ekrana na Zoomov ekran

droid, a se je izkazalo, da so cenejše tablice prešibke za normalno risanje po ekranu ter neposredni prenos ustvarjene slike, predvsem pa program Zoom na računalniku ni podpiral prikaza ekrana na tako enostaven način (Zoom nima vtičnika za Androidne tablice). Resda se je lahko program Zoom zagnal na Androidni tablici in je bilo možno uporabljati Zoomov vgrajeni whiteboard, a je prenos slike zamujal, ker pa Androidne tablice nimajo neposredno podprtih pisal, je bilo tudi samo pisanje zamudno in neestetsko. Tako je bila odločitev za iPad popolnoma jasna. Treba pa je bilo še najti program, ki bo na iPadu omogočal pisanje in prikazovanje same snovi. Ker je pri računskih



Slika 4 Ekran programa Notability

predmetih formule, izpeljave in račune večinoma treba pisati ročno, sem iskal programe, ki to omogočajo. Na voljo je kar nekaj temu namenjenih programov, a sam sem se po testiranju odločil za dva: plačljivi program Notability (slika 4) ter program Microsoft Whiteboard, ki ga znotraj Microsoftovega računa za Office 365 za potrebe pedagoškega procesa zagotavlja ministrstvo, pristojno za izobraževanje.

Microsoft Whiteboard uporabniku omogoča uporabo neskončnega platna, na katerega s pametnim pisalom prostoročno rišemo, predvsem pa platno ob koncu predavanj lahko izvozimo v obliko pdf, ki je danes standard za izmenjavo datotek, ter ga shranimo za kasnejše preglede ali delitve s študenti. Zadnja verzija programa (oktober 2021) omogoča tudi skupno delo vsem registriranim uporabnikom, tako da isto platno lahko vsi udeleženci uporabljajo hkrati in tako takoj prikažejo svoje ideje, težave ter rešitve.

Uporaba MS Whiteboarda na iPadu

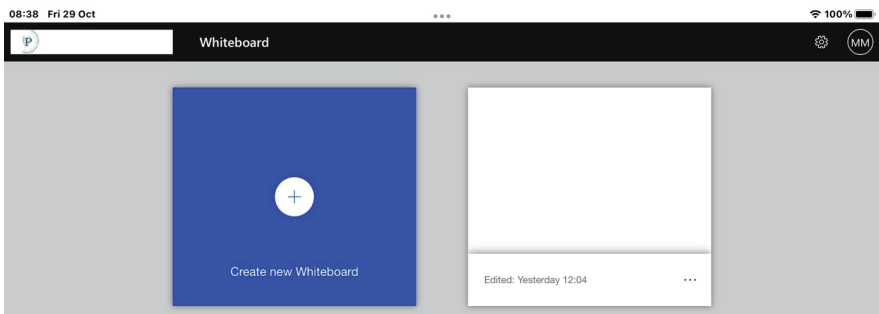
Nalaganje programa

Program zaženemo z dotikom njegove ikone. V konkretnem primeru je program shranjen v mapi z vsemi ostalimi Microsoftovimi programi (slika 5).

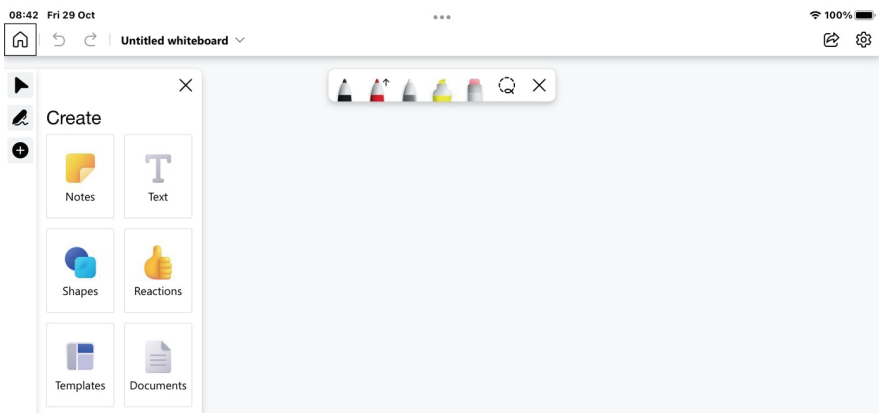
Po zagonu se pojavi njegov začetni ekran (slika 6), v katerem lahko odpremo novo platno (Create new Whiteboard) ali pa platno, ki smo ga že ustva-



Slika 5 Mapa z Microsoftovimi programi na iPadu

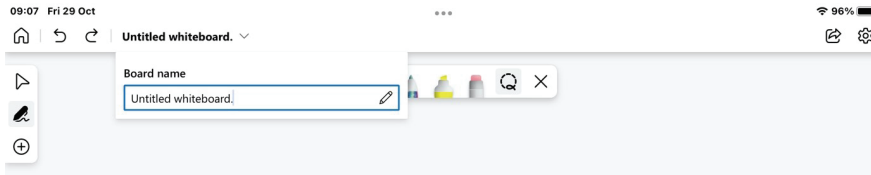


Slika 6 Začetni ekran MS Whiteboard

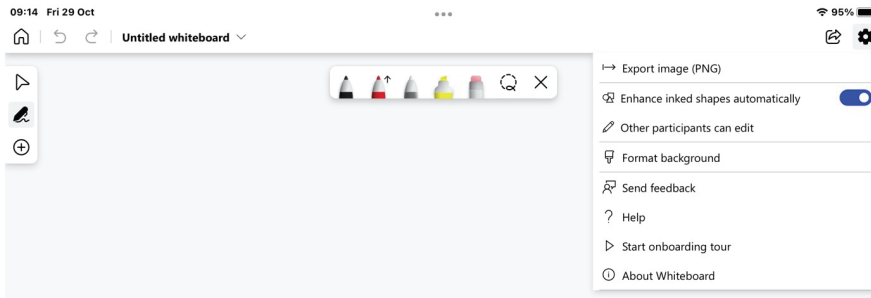


Slika 7 Glavni meni MS Whiteboard

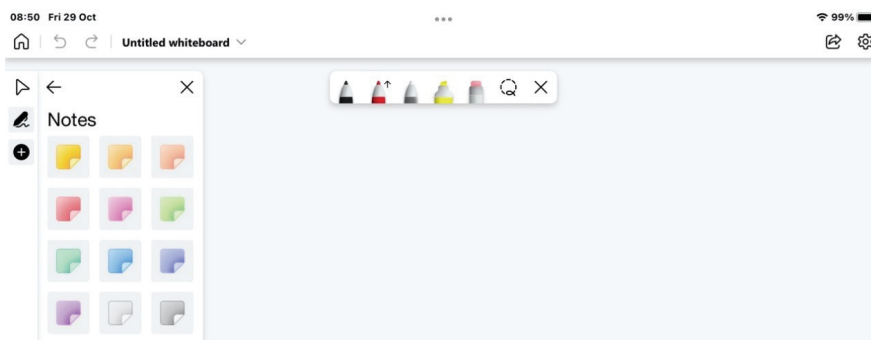
rihi (z dotikom ustrezne ikone platna, urejenega po datumu). Po dotiku ikone za novo platno pridemo v glavni meni programa (slika 7).



Slika 8 Preimenovanje platna



Slika 9 Meni nastavitve

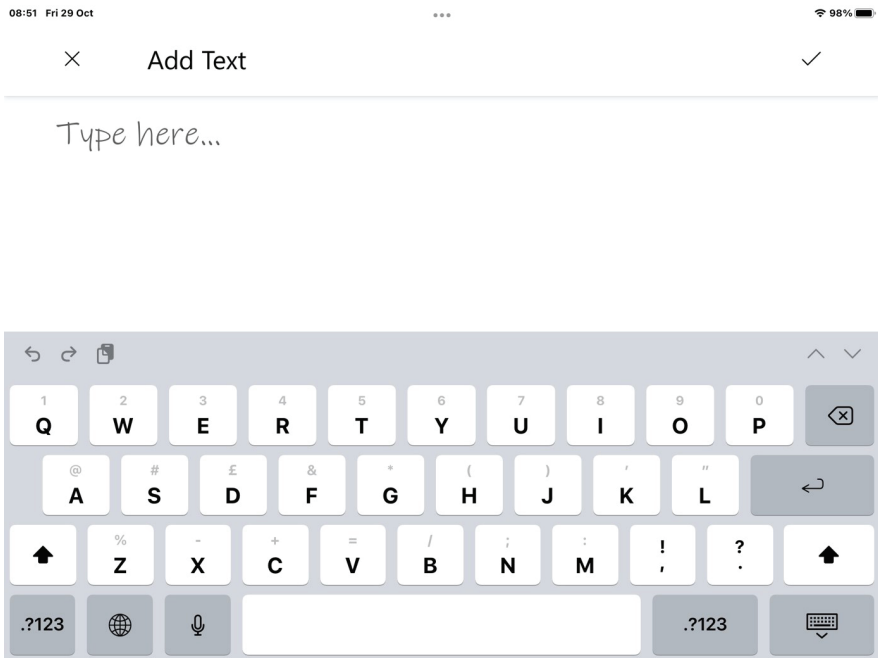


Slika 10 Meni Notes

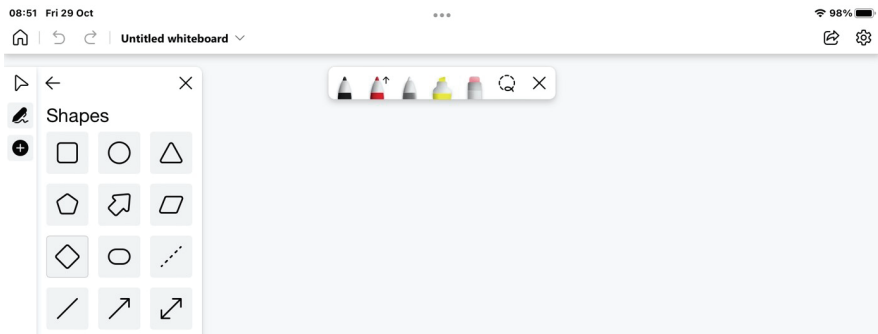
Če želimo platno preimenovati, se preprosto dotaknemo polja *Untitled whiteboard* in v polje, ki se pojavi, vpišemo željeno ime, najlažje preko ikonic tipkovnice (slika 8).

Meni *Settings* se prikaže s pritiskom ikonice (slika 9). V njem lahko izvozimo naše platno kot sliko, omogočimo avtomatsko zaključevanje likov, dovolimo ostalim udeležencem dostop do našega platna ter določimo barvo in obliko praznega platna.

Meni *Create* nam omogoči izdelavo tipskih platen: *Notes* – lističi za zapiske (slika 10), *Text* – polje z besedilom (slika 11), *Shapes* – vstavljanje vnaprej nastavljenih oblik (slika 12), *Reactions* – dodajanje znakov za odzive (slika 13),



Slika 11 Meni Text

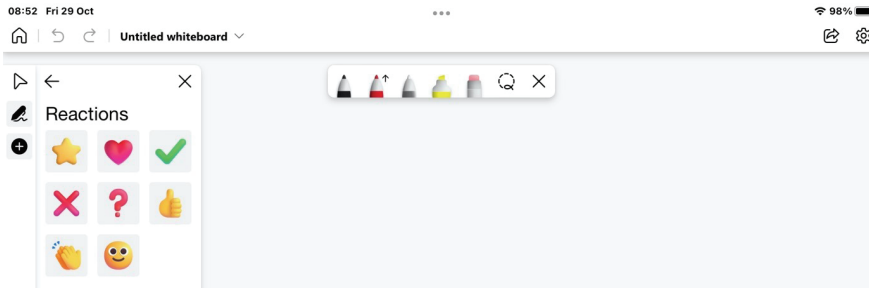


Slika 12 Meni Shapes

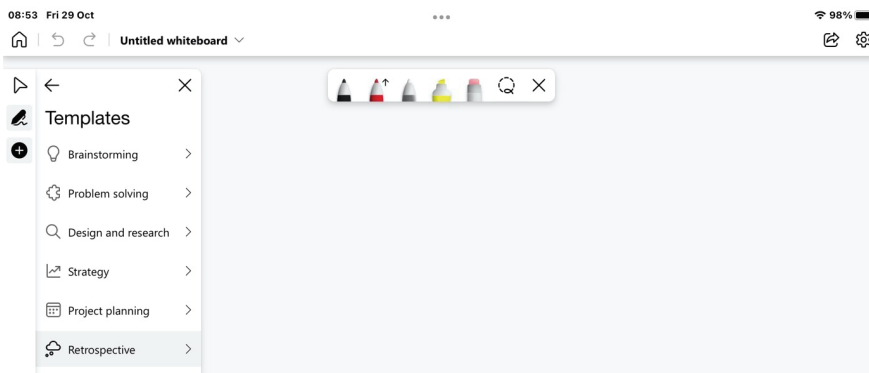
Templates – šablone za tipične oblike (slika 14), Documents – vstavljanje že narejenega dokumenta pdf (slika 15).

Če nam meni Create na platnu zavzema preveč prostora, ga skrijemo s pritiskom na x, ponovno pa ga prikažemo s pritiskom na gumb plus. S pritiskom na znak pisala aktiviramo menija za risanje (slika 16).

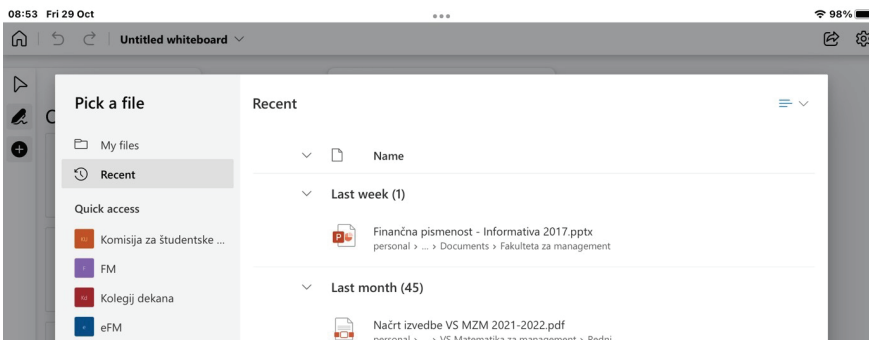
V hitri izbiri imamo tri pisala, označevalec, radirko ter laso za izbor. Vsakemu pisalu določimo debelino, barvo in tip zaključka (brez zaključka, puščica na



Slika 13 Meni Reactions



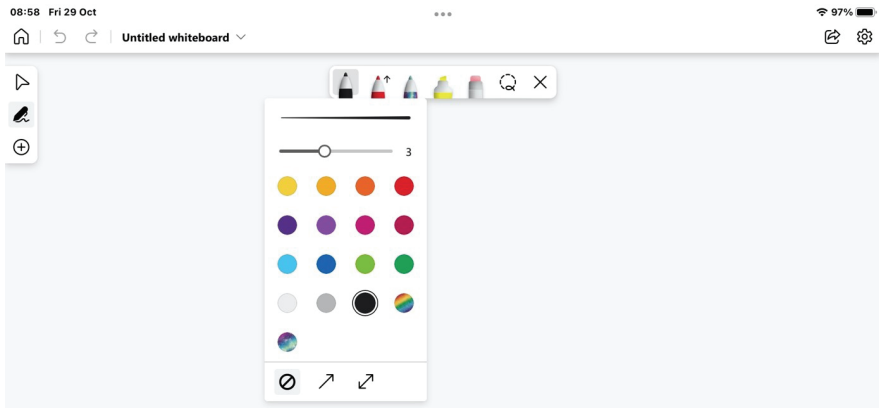
Slika 14 Meni Templates



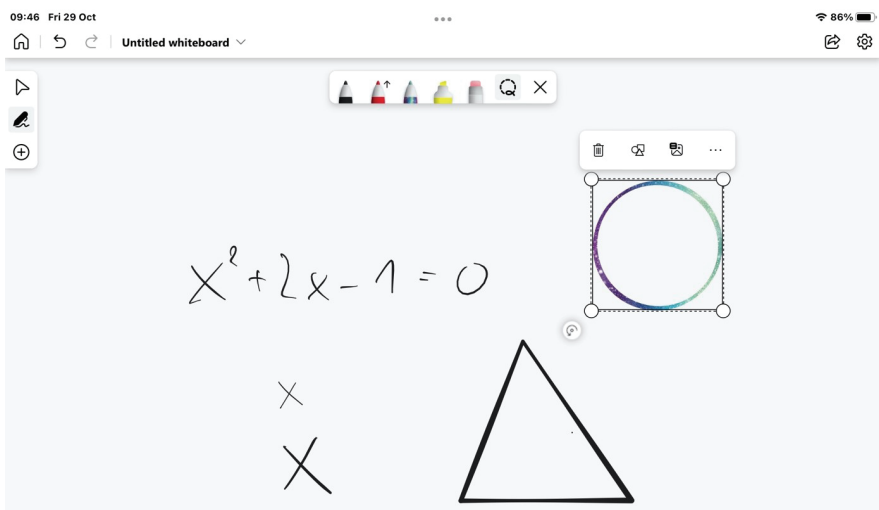
Slika 15 Meni Documents

eni strani, puščica na obeh straneh), označevalcu pa določimo barvo in debelino. Program je občutljiv na pritisk peresa, tako da z močnejšim pritiskom dobimo debelejši zapis.

Elemente na ekranu izbiramo s pomočjo dotika s prstom ali s pomočjo lasa za izbor. Ko imamo element izbran, ga s prstom lahko pomikamo po ekranu, s



Slika 16 Meni risanja

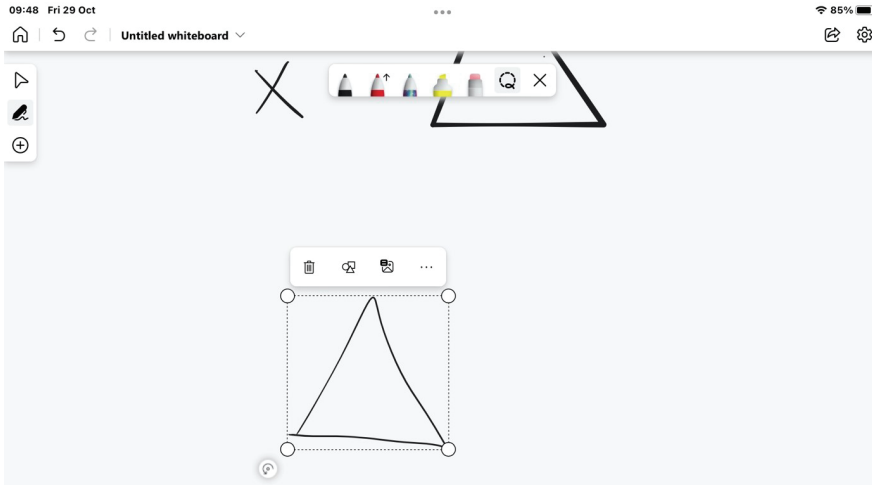


Slika 17 Spreminjanje velikosti in obračanje

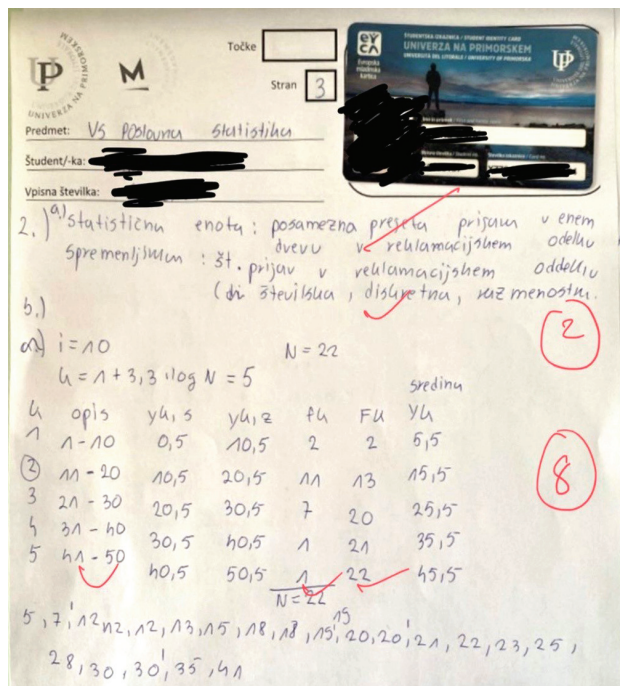
pomočjo kotnih točk ga povečujemo, preko ikone za rotacijo pa ga poljubno obračamo (slika 17).

Če prostoročno narišemo geometrijski element, ga lahko pretvorimo v pravilno obliko tako, da ga najprej izberemo z lasom, zatem pa dvakrat kliknjeno ikonico pretvori v geometrijsko obliko (slika 18).

Ko zaključimo delo, lahko z gumbom za delitev dobimo povezavo na dokument, ki ga delimo z ostalimi uporabniki, in jim s tem omogočimo, da naš izdelek vidijo oziroma naložijo na svoj računalnik.



Slika 18 Pravilne geometrijske oblike



Slika 19 Popravljanje pisnih izdelkov

Druge prednosti uporabe iPada

Ko smo preko programa Exam.net in Zooma začeli izvajati tudi online izpite, se je pokazala še druga uporabnost kombinacije iPada in pripadajočega Pen-

cila. Študentje izpite pišejo na papir, končano izpitno polo s telefonom slikajo ter jo preko internega pošiljanja programa Exam.net oddajo. Popravljalca te slike lahko izvozi v posamezne dokumente pdf. Ko slednje odpremo na iPadu, jih s pisalom popravljamo ter ocenjujemo, naši popravki in opombe pa se shranijo v dokument (slika 19).

Te dokumente potem pri konzultacijah pokažemo študentom in tako na lastnem izdelku sami vidijo, kje so bile napake (originalni izdelek imajo namreč še vedno pri sebi). Na ta način so online konzultacije zelo učinkovite, predvsem pa lahko popravljene izdelke študentov shranimo v njihove osebne mape ter s tem univerzi omogočimo lažji prehod k digitalnemu arhivu izpitov in digitalni osebni mapi posameznega študenta.

Navedena in priporočena literatura

»iPad.« 2022. Wikipedia. Wikimedia Foundation, 7. september. <https://en.wikipedia.org/wiki/IPad>.

Izvajanje izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov nepedagoških študijskih programov: primer Geografije 1. stopnje

Valentina Brečko Grubar

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
valentina.brecko.grubar@fhs.upr.si*

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

03 Družbene vede, novinarstvo in informacijska znanost

FRASCATI: 5 Družboslovne vede

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Geografija

Predmet: Študijska praksa

Način izvedbe: hibridno

Predvideno število študentov: ni določeno/individualno

Utemeljitev

Namen poglavja je predstaviti izkušnje z izvajanjem izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov prve stopnje, ki poteka organizirano od bolonjske prenovne študijskega programa. V več letih izkušenj smo se soočili s številnimi težavami in dilemami, ki smo jih iz leta v leto reševali in s tem izboljševali učno enoto. V veliko pomoč so nam bila mnenja in izkušnje študentov – udeležencev, mnenja in izkušnje mentorjev, tako na fakulteti oziroma oddelku kot na partnerskih ustanovah, kjer so študenti opravljali praktično usposabljanje. Sedaj izvajanje učne enote Študijska praksa poteka po dogovorjenih in utečenih postopkih, kar je v zadovoljstvo vsem sodelujočim. Po lastnem mnenju so študenti z izveninstitucionalnim praktičnim usposabljanjem pridobili zelo pomembne kompetence in spoznali potencialne zaposlovalce. Želeli so si večji obseg praktičnega usposabljanja, da bi pridobili še več izkušenj, zato smo število ur z 90 povečali na 120 in z njim nadomestili zaključno delo. V obsegu 90 ur je opravljanje učne enote omogočeno tudi študentom dvopredmetnega programa in podobno učno enoto smo vključili v predmetnik na drugi stopnji študija.

Študenti v okviru praktičnega usposabljanja razvijajo tako splošne kompetence, ki so neodvisne od študijskega programa, ki ga obiskujejo, kot spe-

cifčne kompetence, ki so neposredno vezane na svojevrstne vsebine študijskega programa (Juriševič idr. 2007) in so usmerjene zlasti v večjo zaposljivost diplomantov. Po zaključku študija namreč vstopajo na trg dela s poklicem, ki ni reguliran, in je zato pri iskanju zaposlitve znotraj področja pomembno izkazati različne splošne in specifične kompetence, »uporabne« za potencialne delodajalce. Diplomanti z večjim naborom kompetenc povečajo svoje zaposlitvene možnosti (Crebert idr. 2007; Blanchard idr. 2013; Jackson 2015; Repe 2016). Praktično usposabljanje študentom omogoča, da preverjajo, prenašajo in uporabljajo pridobljeno teoretično znanje, utrjujejo uporabne kompetence (kognitivne sposobnosti, reševanje realnih problemov, tehnološke spretnosti, jezikovne spretnosti, sposobnost organiziranja delovnega časa ...), razvijajo medosebnostne kompetence (samokritičnost, kritičnost, etičnost, delo v skupini ...) in nenazadnje sistemske kompetence (avtonomnost pri delu, podjetnost, iniciativnost, skrb za kakovost, raziskovalne spretnosti, kreativnost, vodenje ...) (Kristl idr. 2007).

Cilji

Glavni cilj učne enote je uporaba teoretičnih in metodoloških znanj ter spretnosti, pridobljenih tekom študija, v praksi in s tem nadgradnja znanja ter razvijanje kompetenc. Opravljanje obveznosti Študijske prakse je proces učenja, ne le pridobivanja praktičnih izkušenj oziroma uporabe znanja v delovnem okolju izbrane ustanove.

Podrobnejši cilji učne enote so, da študent:

- izbere in oblikuje prijavo projekta, ki ga bo izvajal tekom praktičnega usposabljanja;
- spozna delovno okolje, ki je strokovno povezano s študijsko smerjo;
- sprejme delovne obveznosti in se vključi v izvajanje širšega projekta v ustanovi;
- uporabi tekom študija usvojeno znanje pri reševanju nalog pri projektu;
- delovne obveznosti strokovno in odgovorno opravi;
- o opravljenih nalogah poroča, oceni rezultate in svoj prispevek;
- prepozna kompetence, ki jih je razvil tekom opravljanja praktičnega usposabljanja.

Pri tem naj bi študenti razvili naslednje kompetence:

- sposobnost povezovanja tekom študija usvojenega znanja s prakso;
- sposobnost uporabe usvojenega znanja pri reševanju konkretnih problemov;

- obvladovanje raziskovalnih metod, postopkov in procesov v praksi;
- zmožnost razlaganja, utemeljevanja, prepričevanja, javnega nastopanja in predstavljanja predlaganih rešitev;
- zmožnost za delovanje v skupini pri uresničevanju zastavljenih nalog;
- spretnost pridobivanja interdisciplinarnih znanj pri uresničevanju zastavljenih nalog;
- sposobnost kritične in samokritične presoje rezultatov.

Pričakovani učni izidi so naslednji:

- zasnujejo projektno nalogo s cilji in z raziskovalnimi vprašanji;
- uporabijo ustrezne metode za doseg ciljev;
- samoorganizirajo si delo in ga izvajajo v dogovoru z mentorjem na praktičnem usposabljanju;
- komunicirajo in tvorno sodelujejo v timskem delu;
- javno predstavijo in zagovarjajo rezultate svojega dela;
- ovrednotijo različne postopke in metode, ki so jih uporabili v postopku reševanja zastavljenega projekta.

Vsebina predstavljenega sklopa

Učna enota ima oblikovan učni načrt, kjer so navedeni zgoraj navedeni cilji, kompetence in učni izidi. Nosilec učne enote na fakulteti oziroma oddelku je izbran visokošolski učitelj, ki opravlja naloge mentorja na oddelku. Tekom let izvajanja učne enote je oddelek vzpostavil stike s številnimi institucijami, katerih delovanje je strokovno povezano s študijsko smerjo, na ravni fakultete pa so bili v nadaljevanju podpisani dvostranski sporazumi o izvajanju učne enote Študijska praksa. Tako se je oblikoval seznam t. i. partnerskih ustanov. Vsaka od njih ima dogovorjenega koordinatorskega.

Organizacija in izvedba učne enote Študijska praksa vsako leto poteka v naslednjih fazah.

Faza 1

- mentor študijske prakse na oddelku v začetku študijskega leta partnerskim ustanovam pošlje vprašanje o možnostih sprejema študentov na prakso (op.: partnerske ustanove se po svoji presoji odločijo, ali bodo sprejele študenta, in tega niso dolžne storiti vsako leto);
- koordinatorske v ustanovah, ki bodo sodelovale pri praktičnem usposabljanju študentov, nato mentorju na oddelku posredujejo delovne naloge projektov s cilji, predvidenim časom in krajem izvajanja projekta, podatke o mentorju na praktičnem usposabljanju, informacije o pred-

videnih potrebah po študentih na posameznem projektu ter znanjih, ki jih mora študent imeti za uspešno delo na projektu (op.: v kolikor nimajo primerne projekta, praktičnega usposabljanja v določenem letu ne omogočijo);

- ko mentor na oddelku zbere informacije o možnostih opravljanja praktičnega usposabljanja, s seznamom ustanov, z vsebinami projektov in s predvidenimi nalogami seznanji študente; informacije posreduje preko e-učilnice in na uvodnem seminarju, kjer podrobno pojasni tudi potek izvajanja učne enote.

Faza 2

- študent si izbere ustanovo za opravljanje praktičnega usposabljanja in z odločitvijo seznanji mentorja na oddelku, ta pa ga nato poveže z mentorjem praktičnega usposabljanja v ustanovi;
- prva skupna naloga študenta in mentorja na praktičnem usposabljanju, ki vodi in spremlja praktično usposabljanje v delovnem okolju, je izpolnitev obrazca »Prijava študijske prakse« (slika 1), kjer se oblikuje delovni naslov, namen in cilje, predvidene metode dela ter pričakovane rezultate projekta, navedejo pa se tudi predvidena predmetnospecifična znanja (kompetence);
- ko obrazec potrdi mentor na oddelku, se lahko prične izvajanje praktičnega usposabljanja;
- študent se z mentorjem na praktičnem usposabljanju dogovori glede časovnega poteka in načina opravljanja nalog (op.: študenti pogosto »vstopajo« v posamezne faze izvajanja projekta in njihove delovne obveznosti niso redne, del nalog opravijo bodisi na terenu bodisi doma);
- ves čas izvajanja praktičnega usposabljanja študenta spremlja mentor na praktičnem usposabljanju, ob morebitnih nesporazumih ali težavah posreduje mentor na oddelku;
- študent ves čas praktičnega usposabljanja piše »Dnevnik opravljanja projekta«, ki je zasnovan kot preglednica, v katero sproti vpisuje termine opravljanja nalog, opiše opravljene naloge na projektu ter pridobljene izkušnje in znanja.

Faza 3

- po zaključenem praktičnem usposabljanju mentor na praktičnem usposabljanju v obrazcu »Dnevnik opravljanja projekta« (slika 2) poda oceno študentovega dela na projektu, ki je sestavni del skupne ocene učne enote Študijska praksa;

ŠTUDIJSKA PRAKSA - prijava
(obrazec se izpolnjuje elektronsko, črte se nadomesti z zeleno vsebino)

(Izpolni študent/-ka)

Ime in priimek študenta/-ke: _____ vpisna št.: _____

Elektronski naslov: _____

Letnik študija: _____

(Izpolni delovni mentor/-ica)

Ime in priimek delovnega mentorja/-ice študijske prakse ter naziv: _____

Elektronski naslov: _____

Naziv in naslov delovne organizacije: _____

Študijska praksa (delo na projektu) bo trajala (obkrožiti) 90 ur 120 ur

=====

(Naslednje rubrike morajo skupaj obsegati vsaj 1.500 znakov brez presledkov, velikost pisave 11)

1. Delovni naslov projekta:

2. Namen in cilji (v alinejah) projekta:

3. Metodologija:

4. Predvideni rezultati projekta:

5. Predvidena znanja (kompetence), ki bodo pridobljena v okviru študijske prakse:

=====

V _____, dne _____. Podpis študenta/-ke: _____

V _____, dne _____. Podpis delovnega mentorja/-ice: _____

Žig institucije:

=====

Ime in priimek učitelja mentorja/-ice na oddelku: _____

Podpis mentorja/-ice na oddelku: _____

V _____, dne _____.

Izpolnjeni in podpisani obrazec oddate mentorju/-ici na oddelku.

Slika 1 Prijava projekta za študijsko prakso

- študent v nadaljevanju napiše »Poročilo o opravljenem projektu« (slika 3), v katerem zapiše namen, cilje in uporabljene metode pri izvajanju

ŠTUDIJSKA PRAKSA - dnevnik opravljanja projekta
(obrazec se izpolnjuje elektronsko, črte se nadomesti z zeleno vsebino)

(Izpolni študent/-ka)
Ime in priimek študenta/-ke: _____ vpisna št.: _____
Naslov projekta: _____

Navodila za pisanje dnevnika o opravljenem projektu:

- Dnevnik opravljanja projekta se piše za posamezne dneve v preglednico v nadaljevanju, v katero se poleg datuma vpisuje dejavnosti in dosežene cilje, znanje ter kompetence. V rubriki opombe se lahko zapiše vse ostalo v zvezi z dnevnimi aktivnostmi na praktičnem usposabljanju / delom na projektu.
- Preglednica se izpolnjuje elektronsko, pod preglednico se študent/-ka podpiše in zapiše datum.
- Končni dnevnik pregleda delovni mentor/-ica na ustanovi, ki v kratkem komentarju oceni študentovo delo in dosežke na projektu. Njegovo delo oceni z 0–30 točkami; če delo na projektu traja 90 ur je maksimum možnih točk 20, če traja 120 ur pa 30.

=====
(Izpolni delovni mentor/-ica)

Ime in priimek delovnega mentorja/-ice študijske prakse ter naziv: _____

Kraj in termin opravljanja projekta: _____

Komentar o študentovih dosežkih na projektu: _____

Ocena dela na projektu: _____ (do 20-30/100 točk skupne ocene; če delo na projektu traja 90 ur je maksimum možnih točk 20, če traja 120 ur pa 30)

V _____, dne _____. Podpis delovnega mentorja/-ice: _____

Žig institucije:

Slika 2 Dnevnik opravljanja projekta

- projekta, povzame vsebino »Dnevnika opravljanja projekta« in opiše potek izvajanja nalog, predstavi rezultate projekta, razloži njihovo uporabnost, hkrati pa poda tudi svoje mnenje o opravljenem projektu;
- »Poročilo o opravljenem projektu« pregleda in oceni mentor na oddelku; ko je sprejeto, se učna enota zaključi s predstavitvijo v predavalnici, ob prisotnosti kolegov, mentorja na oddelku in mentorja na praktičnem usposabljanju;
 - po predstavitvah poročil vseh študentov, ki so v tekočem letu opravljali praktično usposabljanje, v obliki diskusije poteka tudi evalvacija študijske prakse in pridobljenih kompetenc.

ŠTUDIJSKA PRAKSA - poročilo o opravljenem projektu

(obrazec se izpolnjuje elektronsko, črte se nadomesti z zeleno vsebino)

(Izpolni študent/-ka)

Ime in priimek študenta/-ke: _____ vpisna št.: _____

Naslov projekta: _____

Navodila za pisanje poročila o opravljenem projektu:

- Poročilo o poteku projektu in njegovih rezultatih mora obsegati 8.000–12.000 znakov besedila brez presledkov, lahko vsebuje priloge.
- Poročilo mora biti smiselno urejeno skladno s Tehničnimi navodili za izdelavo zaključnega dela, magistrskega dela in doktorske disertacije UP FHŠ. Prva stran poročila je v predlogi.
- Vsebina poročila se nanaša na namen, cilje in metodo projektne naloge, potek projekta, opravljene naloge, rezultate projekta, opis znanj, pridobljenih v okviru praktičnega usposabljanja, uporabnost rezultatov projekta in mnenje o opravljenem projektu. Zapisano mora biti tudi, na kateri instituciji in kdaj se je projekt opravljal.
- Poročilo je potrebno podpisati in zapisati datum.
- Poročilo je potrebno oddati v pisni obliki (učitelju mentorju/-ici) in v e-učilnico v doc ali docx datoteki.

=====

(Izpolni mentor/-ica na oddelku)

Ocena dela na projektu: _____ (do 20-30/100 točk skupne ocene; če delo na projektu traja 90 ur je maksimum možnih točk 20, če traja 120 ur pa 30)

Ocena poročila o opravljenem projektu: _____ (do 50-60/100 točk skupne ocene; če delo na projektu traja 90 ur je maksimum možnih točk 60, če traja 120 ur pa 50)

Ocena predstavitve: _____ (do 20/100 točk skupne ocene)

Ocena skupaj: _____ (možnih 100 točk)

Ime in priimek mentorja/-ice na oddelku: _____

V _____, dne _____. Podpis mentorja/-ice: _____

Slika 3 Poročilo o opravljenem projektu

Opis procesa z načini poučevanja

Pri izvajanju učne enote Študijska praksa prevladujejo individualno delo študenta, delo v sodelovanju z mentorjem na oddelku in delo z mentorjem na praktičnem usposabljanju.

Študenti poslušajo uvodni seminar, kjer se seznanijo s terminskim in strukturnim načrtom opravljanja obveznosti pri učni enoti. Mentor na oddelku jih seznani z raziskovalnimi projekti in delovnimi nalogami, s pogoji za njihovo

opravljanje itn. Pri seminarju se predstavijo tudi primeri aplikativnih projektov in temeljnih raziskav, na katerih so praktično usposabljanje opravljali študenti v preteklih letih. Študenti s tem dobijo vpogled v način izvajanja študijske prakse. Pri izbiri ustanove za opravljanje praktičnega usposabljanja je študentu v pomoč mentor na oddelku, ki po potrebi pridobi dodatne informacije s strani koordinatorske ali predvidenega mentorja na praktičnem usposabljanju in študentu (od)svetuje izbiro. Izbira je običajno odraz zanimanja študenta za ožja strokovna področja, znanja uporabe različnih orodij in metod pa tudi zahtevnosti dela, terminskega poteka praktičnega usposabljanja itn. Mentor na oddelku mora presoditi, ali je študentova izbira dobra, ker bo le tako dosegel želene izide učne enote.

Študent samostojno, ob pomoči mentorja na praktičnem usposabljanju, oblikuje namen, cilje, metode dela in predvidene rezultate praktičnega usposabljanja, ki so vneseni v obrazec »Prijava študijske prakse«. Projekt mora imeti jasno opredeljene cilje, ki so po vsebini strokovni in za študenta predstavljajo konkreten izziv, kot npr. raziskovalni projekti, različni aplikativni projekti, študije primerov, terenske raziskave idr. Projekti, ki so osredotočeni na ponavljajoče se naloge, ne pridejo v poštev. Študent s tem pridobi izkušnje snovanja raziskovalnega dela oziroma pisanja dispozicij. Prijavo študijske prakse pregleda mentor na oddelku, ki lahko z nasveti pomaga študentu. V kolikor ugotovi, da bi bilo priporočljivo, da se študent predhodno natančneje seznanji z določenimi metodami, mu svetuje študijsko literaturo ali ga usmeri k nosilcu učne enote, povezane z metodološkimi znanji.

Med potekom izvajanja praktičnega usposabljanja se študent posveti dodeljenim nalogam, redno zapisuje opravljene obveznosti v »Dnevnik opravljanja projekta«, sodeluje z mentorjem na praktičnem usposabljanju in s sodelavci pri timskem delu, po potrebi pa tudi z mentorjem na oddelku.

Izkušnje in pridobljeno znanje študentov so zelo različni. V nekaterih primerih študenti poglobijo temeljno znanje na določenem, ožjem strokovnem področju, v drugih pridobijo metodološko znanje, nadgradijo znanje uporabe raziskovalnih metod in orodij, dragocene so izkušnje samoorganizacije dela, komunikacije in sodelovanja v timskem delu, uporabe pridobljenega teoretičnega znanja itn.

Po zaključku projekta mentor na praktičnem usposabljanju v »Dnevniku opravljanja projekta« oceni študentovo delo na projektu ter poda komentar o njegovih dosežkih v delovnem okolju, kar predstavlja 30 % skupne ocene. S tem je praktično usposabljanje na izbrani ustanovi zaključeno, študent pa mora pripraviti še pisno poročilo, ki bo k skupni oceni prispevalo 50 %, ter ga javno predstaviti kolegom in mentorjem, s čimer pridobi še 20 % ocene.

Pisanje »Poročila o opravljenem projektu« je individualno delo, študentu pa je v pomoč mentor na oddelku, ki poročilo pregleda in oceni. Študent podrobno predstavi uporabljene metode, vsebino raziskovalnega projekta, pri katerem je sodeloval, pridobljeno teoretično znanje, rezultate lastnega dela in jih ovrednoti. Struktura pisnega izdelka mora biti skladna s fakultetnimi navodili za pisanje zaključnih in seminarskih del ter obsegati 8.000–10.000 znakov brez presledkov. S pisanjem poročila študent nadgradi znanje pisnega izražanja, oblikovanja in posredovanja rezultatov. V skupni oceni učne enote Študijska praksa poročilo predstavlja kar 50 % ocene.

Javna predstavitev poročil, ki poteka v vnaprej določenih terminih s strani mentorja na oddelku, je možnost za izmenjavo mnenj, pridobivanje informacij o izkušnjah na praktičnem usposabljanju kolegov oziroma o ustanovah in njihovem raziskovalnem delu. Za študenta je predstavitev še ena izkušnja javnega nastopanja (posredovanje informacij in argumentacija) in aktivnega sodelovanja v diskusiji. Predstavitve se, poleg prej navedenih udeležencev (študentov, učiteljev in mentorjev), pogosto udeležijo tudi partnerji in starši, saj predstavlja zadnje dejanje ob zaključku študija na prvi stopnji. Zaključni se z razglasitvijo ocen.

Potrebni materiali

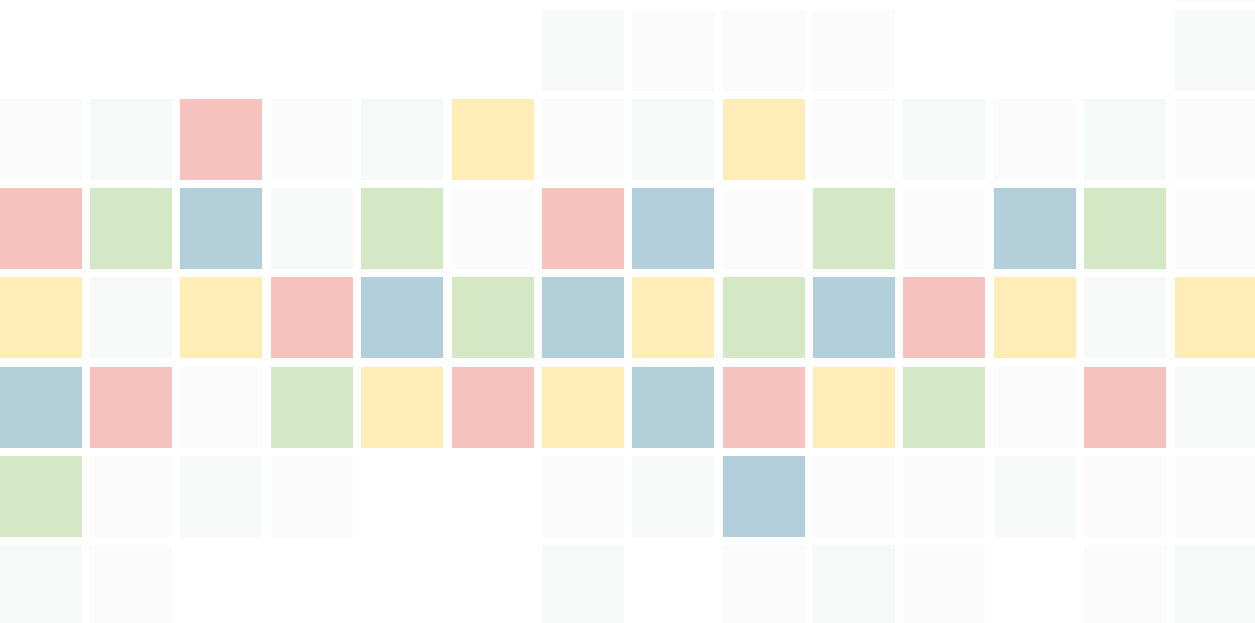
Materiali ali gradivo ni vnaprej predvideno. Učni načrt enote Študijska praksa, izvedbeni načrt učne enote, vzorci oziroma primeri izpolnjenih obrazcev, sezname projektov in partnerskih ustanov, kjer je ponujeno opravljanje študijske prakse, podrobnejša navodila ipd. izvajalec učne enote vsako leto objavi v e-učilnici.

Navedena in priporočena literatura

- Blanchard, R. D., M. L. Carter, R. B. Kent in C. A. Badurek. 2013. »The Value of an Internship Experience for Early Career Geographers.« V *Practicing Geography*, ur. M. Solen, K. Foote in J. Monk, 41–58. Boston: Pearson.
- Crebert, G., M. Bates, B. Bell, C.-J. Patrick in V. Cagnolini. 2007. »Developing Generic Skills at University, During Work Placement and in Employment: Graduates' Perceptions.« *Higher Education Research & Development* 23 (2): 147–165.
- Jackson, D. 2015. »Employability Skill Development in Work-Integrated Learning: Barriers and Best Practice.« *Studies in Higher Education* 40 (2): 350–367.
- Jurišević, M., M. Lipec-Stopar, Z. Magajna, M. Krajncan, T. Devjak, M. Valenčič Zuljan in J. Vogrinc. 2007. *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kristl, J., M. Jurišević, M. Šoukal Ribičič, J. Pucelj, M. Vrtačnik, Z. Trošt in M. Ko-

- lenc. 2007. *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Repe, E. 2016. »Proces prenove praktičnega usposabljanja: praktično usposabljanje v bolonjskih študijskih programih.« *Andragoška spoznanja* 22 (2): 81–89.

Drugi del



Fleksibilno učenje italijanskega jezika v turizmu: primer projektne naloge z uporabo aplikacije

Nina Lovec

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
nina.lovce@upr.si*

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

10 Transport, varnost, gostinstvo in turizem, osebne storitve

FRASCATI: 7 Multidisciplinarno in interdisciplinarno raziskovanje

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Turizem

Predmet: Italijanski jezik v turizmu – nižja nadaljevalna raven

Način izvedbe: klasično (možna tudi hibridna izvedba in izvedba na daljavo)

Vrsta kontaktnih ur: predavanja in seminarske vaje

Predvideno število študentov: 20

Utemeljitev

V predstavljenem sklopu gre za primer izdelave projektne naloge, ki ima kot glavni cilj uskladitev učnih vsebin italijanskega jezika kot jezika stroke z interesi in s potrebami študenta kot bodočega strokovnjaka za turizem (personalizacija vsebin, na študenta osredinjeno učenje). Študentje ustvarijo avdiovodnik z aplikacijo Izi.travel, ki je namenjen ciljni skupini italijanskih gostov in slednjim predstavi turistično destinacijo. Vpeljava informacijsko-komunikacijskih tehnologij v študijski proces sodi namreč k pismenosti 21. stoletja in je zato neobhodna.

Cilji

Predmet Italijanski jezik v turizmu – nižja nadaljevalna raven temelji na komunikacijskih metodah poučevanja, ki poudarjajo kontekstualne vidike jezikovne rabe in upoštevajo potrebe študentov turizma. Predmet razvija sposobnost avtonomnega iskanja in pridobivanja strokovnega znanja ter njegove integracije z že obstoječim znanjem. Študentje spoznavajo tematike, povezane s turizmom in medkulturno komunikacijo. Razvijajo razumevanje jasno oblikovanih splošnih in strokovnih sporočil, obvestil ter besedil v tujem

jeziku, uspešno izmenjavo informacij o strokovnih temah, pisanje splošnih in strokovnih besedil, samostojno rabo različnih virov ter pridobivanje podatkov iz strokovnih besedil s področja turizma v tujem jeziku, razumevanje kulture in uspešno sporazumevanje s tujimi gosti.

Učni izidi izbrane enote

Izbrana enota se osredotoča na zgodbarjenje in turistično vodenje. Učni izidi te enote so:

- študent poišče in uporablja vire za izdelavo avdiovodnika (splošne informacije, osrednje znamenitosti in zanimivosti) na določeni turistični destinaciji,
- študent aplicira pridobljene informacije na italijanskega gosta (poznavanje specifik),
- študent uporabi že znana načela zgodbarjenja in
- študent izdelava avdiovodnik s pomočjo aplikacije (študent kot ustvarjalec in ne le končni uporabnik).

Predstavljena naloga razvija veščine iskanja podatkov, pisanja, organizacije idej, rabe tehnologije, predstavitve in reševanja problemov. Gre torej za t. i. pismenost 21. stoletja (angl. *21st-century literacy*) ki je (Robin 2008) kombinacija različnih vrst pismenosti: splošne, tehnološke (zmožnost rabe računalnika za učenje) oziroma digitalne, vizualne (zmožnost razumevanja in komunikacije preko vizualnih medijev) ter informativne (zmožnost iskanja, evalvacije in sinteze informacij) pismenosti.

Vsebina predstavljenega sklopa

Jezik stroke in informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)

Predstavljen sklop sodi med poskus vpeljave prvin prožnega učenja v jezik stroke in obenem rabo IKT. Uskladitev vsebin študijskega procesa z osebnimi in s poklicnimi interesi študentov je danes namreč nujna. Učitelj pa mora za uspešno izvedbo takega projektnega dela postaviti zelo jasne cilje in opredeliti uporabo tehnik, s katerimi jih bodo študenti lahko dosegli. V opisanem primeru so študentje na nižji stopnji poznavanja jezika, v tem primeru A2, kar je še dodaten izziv za učitelja. Ker je znanje jezika na nizki ravni, se je izkazalo za smiselno, da učitelj posreduje nekatere vire glede na jezikovne cilje, študentje pa s samostojnim delom utrdijo strukture in lahko kreativno uporabijo tudi jezikovne zakonitosti, ki so jih usvojili.

Prožno učenje in poučevanje razumemo kot nekaj pozitivnega, kar poveča študentovo izbiro in posledično odgovornost za učni proces (Orr, Weller in

Farrow 2019). Mnogokrat se koncept prožnega učenja in poučevanja v literaturi mestoma prekriva z učenjem in poučevanjem z IKT (Kirkpatrick 1997). Vendarle velja, da digitalne učne tehnologije omogočajo večjo prožnost učenja in poučevanja, a same po sebi niso dovolj (Collis in Moonen 2001). Ker so IKT za študente tega tisočletja del splošnega znanja o svetu (Chini in Bosisio 2014), je njihova vključitev tudi v študijski proces jezika stroke potrebna. Pedagoški pristop, ki spodbuja prožnost in na študenta osredinjeno učenje ter poučevanje, tega ne more čisto zanemariti (Cope in Kalantzis 2015, 3).

Projektna naloga, ki bo predstavljena v prispevku, sovpada tudi s poskusom za povečanje motivacije, kreativnosti, prožnega pristopa. Mnoge študije (mdr. Balboni 2002) poudarjajo pomen notranje motivacije študenta pri usvajanju tujega jezika. Pri izdelavi projektne naloge študentje uporabijo tudi načela zgodbarjenja oziroma digitalnega zgodbarjenja (angl. *digital storytelling*). Robin (2016) zapiše, da študentje pri takih projektih nalogah lahko razvijejo komunikacijske veščine in organizacijo idej, izražajo mnenje ter tvorijo zgodbe. Prav tako je pomembno, da to zgodbo ustvarjajo za neko javnost in jo zato osmislijo. Bull in Sara Kajder (2004) ugotovita, da pri tovrstnih nalogah aktivno sodelujejo tudi tisti študentje, ki imajo slabše razvite bralne in pisne veščine.

Digitalno zgodbarjenje

Koncept zgodbarjenja je v literaturi opisan na več načinov, vendar so si definicije enotne v tem, da gre za povezavo med pripovedovanjem in rabo multimodalnih elementov. Pri ustvarjanju digitalne zgodbe preko spoja besedila, posnetkov avdiopripovedovanja, fotografij in glasbe gre za aktivno in kreativno delo študenta, za katerega je praviloma tudi visoko motiviran (Lambert 2002).

Študentje UP FTŠ Turistice pri več predmetih spoznavajo zgodbarjenje, saj je poslovni svet šele nedolgo nazaj prepoznal moč zgodbarjenja kot strateškega trženjskega orodja za gradnjo znamke in hkrati kot operativnega komunikacijskega orodja. V turizmu oblikovanje in pripovedovanje zgodb postaja učinkovito orodje v pomoč razvoju ter trženju turističnih destinacij, turističnih produktov, znamenitosti in ponudnikov. Zgodbarjenje se zato danes vse bolj uveljavlja kot strateški koncept znamčenja (angl. *branding*) in kot operativno komunikacijsko orodje trženja. Ker ne gre samo za pripovedovanje zgodb, ampak tudi za njihovo oblikovanje, je metoda kompleksna. Bistveno pa je, da so take zgodbe podane z jezikom, ki ni pretirano formalen, in so prilagojene ciljni skupini (Brunelli 2014). Lambert (2002) meni, da ima projektna naloga, ki obsega digitalno zgodbarjenje, dodano vrednost pri jezikovnem učenju. Koncepti so namreč prebrani, napisani, ponovno formuli-

rani, posneti in ponovno poslušani. Jezik je neobhodno sredstvo za izdelavo take projektne naloge.

Opis procesa

Priprava na delo in analiza gradiva

Poteka pri kontaktnih urah, študentje se seznanijo s cilji tovrstnega dela in potekom po fazah (analiza, razvoj, implementacija in evalvacija), z gradivom in tudi jezikovnimi vidiki projektne naloge. Izrazijo svoja pričakovanja in pomisleke. Seznanijo se s številkami slovenskega turizma, pomembnostjo italijanskega gosta, obišejo turistične portale kot pomoč za analizo izbora destinacij. Preko gradiva tudi spoznajo italijanskega gosta in njegove specifične pri obisku Slovenije. Osnove zgodbarjenja v turizmu študentje že poznajo in to je osnova za nadaljnje delo, seznanjeni so tudi s prvinami dobrega vodenja.

Razvoj

Nadaljuje se z načrtovanjem in razpravo o vsebini projektne naloge posamezne skupine ter preide na tehnično predstavitev aplikacije z analizo primera avdiovodnika, ki so ga ravno tako izdelali tuji študentje, ki se učijo italijanskega jezika za potrebe turistične stroke. Aplikacija Izi.travel, ki jo študentje uporabijo za izdelavo naloge, je brezplačna odprta platforma za pripovedovanje zgodb, kjer se lahko ustvari avdio- ali multimedijske vodnike. Uporablja se jo za vodenja po muzejih ali pa po destinacijah. Zgodbo se lahko posname, naloži svoje zvočne zapise, poveže na lokacije ali mesta ter doda fotografije, videoposnetke ali kvize. Tak izdelek je nato na voljo vsem, ki naložijo to aplikacijo na svoje pametne telefone.

Implementacija

Gre za oblikovanje projektne naloge v manjših skupinah, ki jih učitelj nadzoruje in nudi podporo. Študentje izberejo destinacijo, ki bi jo želeli predstaviti, ciljno skupino, ki ji bo avdiovodnik namenjen, in etape, ki jih želijo predstaviti tako, da bodo zadostili prvinam zgodbarjenja. Nato iščejo informacije, potrebne za opis, izberejo, na kaj se bodo osredotočili. Nadaljujejo z izdelavo opisov, iskanjem ali s posnetjem fotografij, pisnim in z ustnim izražanjem in s tehničnim delom naloge, ko avdiovodnik zgradijo na platformi.

Evalvacija

Pri kontaktnih urah vodnik predstavijo, sledita razprava in analiza. Končni izdelek se lahko uporabi tudi za uvod v nove teme in za preverjanje razumevanja, analiziranje, sintezo in refleksijo.

Potrebni materiali

- <https://www.izi.travel/it>

Navedena in priporočena literatura

- Balboni, P. 2002. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet università.
- Brunelli, M. 2014. *Heritage interpretation: un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM-Edizioni Università di Macerata.
- Bull, G., in S. Kajder. 2004. »Digital Storytelling in the Language Arts Classroom.« *Learning & Leading with Technology* 32 (4): 46–49.
- Chini, M., in C. Bosisio, ur. 2014. *Fondamenti di Glottodidattica: apprendere e insegnare le lingue oggi*. Rim: Carocci.
- Collis, B., in J. Moonen. 2001. *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. Abingdon: Kogan Page.
- Cope, B., in M. Kalantzis. 2015. »The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies.« *V A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*, B. Cope in M. Kalantzis London: Palgrave Macmillan.
- Kirkpatrick, D. 1997. »Becoming Flexible: Contested Territory.« *Studies in Continuing Education* 19 (2): 160–173.
- Lambert, J. 2002. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, CA: Digital Diner.
- Orr, D., M. Weller in R. Farrow. 2019. »How Is Digitalisation Affecting the Flexibility and Openness of Higher Education Provision? Results of a Global Survey Using a New Conceptual Model.« *Journal of Interactive Media in Education* 1:1–12.
- Robin, B. R. 2008. »The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool.« *V Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, 2. zv., ur. J. Flood, S. Brice Heath in D. Lapp, 429–440. New York: Lawrence Erlbaum.
- . 2016. »The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning.« *Digital Education Review* 30 (30): 17–29.

Obrnjeno učenje in poučevanje v visokem šolstvu: primer dobre prakse pri angleškem strokovnem jeziku

Šarolta Godnič Vičič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
sarolta.godnic@fts.upr.si*

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

10 Transport, varnost, gostinstvo in turizem, osebne storitve

FRASCATI: 7 Multidisciplinarno in interdisciplinarno raziskovanje

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Turizem

Predmet: Angleški jezik v turizmu (vstopna raven B2, izstopna raven B2+
Skupnega evropskega jezikovnega okvira)

Način izvedbe: klasično, na daljavo, kombinirano

Vrsta kontaktnih ur: predavanja in laboratorijske vaje

Predvideno število študentov: do 20 študentov

Utemeljitev

Učenje je učinkovitejše, če so študenti aktivno vključeni v učni proces, sodelujejo s svojimi vrstniki in se spopadajo z izzivi, ki od njih zahtevajo, da informacije, pridobljene iz različnih virov, povežejo in združijo, jih kritično ovrednotijo ter uporabijo za reševanje težav iz realnega sveta (Laurillard 2012). Ta načela veljajo tudi za učenje tujih jezikov stroke. V časih, ko zaradi nestanovitne epidemiološke slike ali spremenjenih potreb študentov pogosteje posežemo po kombiniranem načinu poučevanja ali celo po poučevanju na daljavo, sta poznavanje in uporaba metod poučevanja, ki jih lahko učinkovito prilagodimo različnim načinom izvedbe predmeta, toliko pomembnejša. Med te metode prištevamo tudi obrnjeno učenje in poučevanje, za katerega se je med poukom na daljavo zaradi epidemije bolezni covid-19 izkazalo, da je pri spletni izvedbi ravno tako učinkovito kot pri klasični ali kombinirani ter da so študenti pri tem načinu učenja lažje ohranili svojo motivacijo za študij (Jia idr. 2021; Sanandaji in Ghanbartehrani 2021; Tang idr. 2020).

Obrnjeno učenje in poučevanje strokovna literatura (npr. Bergmann in Sams 2012; Butt 2014; Gillette 2018; Plešec Gasparič, Valenčič Zuljan in Kalin 2020) pogosto opredeljuje z njegovimi formalnimi lastnostmi. Tako se naj-

pogosteje izpostavlja, da se pri tem načinu učenja in poučevanja učni proces drugače razporedi v času ter prostoru. Običajni potek učenja tako vključuje tri faze. V prvi fazi študenti usvajajo znanje po navodilih učitelja s pomočjo posnetkov predavanj, strokovne literature ali s samostojnim raziskovanjem, potem pa to znanje preverijo s kratkimi kvizi. Drugo fazo predstavlja skupno srečanje študentov in učitelja v predavalnici. Učni proces se tu osredotoča na znanje študentov: učitelji preverijo pravilnost usvojenih konceptov in jih po potrebi korigirajo, usvojena znanja potem nadgradijo z refleksijo, aplikacijo novega znanja na reševanje težav, s študijami primerov ipd. Tretja faza se spet odvija izven predavalnice. Svoj čas študenti namenijo refleksiji, učenju z uporabo usvojenega znanja (individualno ali v skupinah), dodatnim vajam in pripravi izdelka, s katerim pokažejo usvojeno znanje.

Drugačen raspored učnega procesa v času in prostoru tako ustvarja ugodne pogoje za to, da se lahko učitelji v predavalnici zares osredotočimo na poučevanje in v pedagoški proces vključimo več interaktivnih dejavnosti ter sodelovalnega učenja. To pa običajno na študente deluje spodbudno, saj dviguje njihovo motivacijo in zadovoljstvo, spodbuja njihovo samostojno učenje ter ima predvsem dober učinek na njihovo znanje (Butt 2014; Lo in Hew 2017; Wilson 2020). Poleg pozitivnih učinkov obrnjenega učenja literatura poroča tudi o odporu nekaterih študentov do tega pristopa. Tako se nekateri negativno odzivajo na drugačen način dela, se ne pripravijo na srečanje v predavalnici in se pritožujejo nad povečano obremenjenostjo z učenjem (Akçayır in Akçayır 2018; Jiang idr. 2020; Lo in Hew 2017). Obrnjeno učenje in poučevanje pa po drugi strani zahtevata tudi precejšen vložek s strani učitelja, saj je treba učna gradiva in navodila dobro pripraviti, če želimo študente dovolj dobro voditi in podpirati pri njihovem samostojnem učenju (Akçayır in Akçayır 2018; Gillette 2018; Lo in Hew 2017).

Obrnjeno učenje in poučevanje se je zadnja leta pričelo uveljavljati tudi pri učenju in poučevanju tujih jezikov, predvsem zato, ker sprošča čas v predavalnici za interakcijo med študenti, sodelovalno učenje in razprave, ki imajo zelo pomembno vlogo pri razvijanju komunikacijskih zmožnosti študentov (Alghasab 2020; Amiryousefi 2019; Hung 2015). Za nekatere učitelje tujih jezikov obrnjeno učenje in poučevanje pravzaprav ne prinaša velikih sprememb, saj se značilnosti komunikacijskih pristopov k učenju in poučevanju tujih jezikov v marsičem prekrivajo z značilnostmi obrnjenega učenja in poučevanja (Cockrum 2017). Kot je pokazala Renata Pavanelli (2018), je obrnjeno učenje učinkovit pristop tudi pri poučevanju tujih jezikov stroke. Vsebine in učni cilji predmetov tujega jezika stroke se namreč vedno osredotočajo na učne potrebe študentov, tj. na jezik, komunikacijske zmožnosti in žanre, ki jih štu-

denti potrebujejo ali bodo potrebovali v specifičnih strokovnih kontekstih (Paltridge in Starfield 2014), zato je toliko pomembneje, da se čas v predavalnici dejansko sprosti za interaktivne dejavnosti ter se omogoči večje prilaganje učnega procesa individualnim potrebam in interesom študentov.

V tem poglavju bomo tako predstavili, kako smo načela obrnjenega učenja in poučevanja uporabili za zasnovo izvedbe predmeta Angleški jezik v turizmu (na ravni B2+ Skupnega evropskega jezikovnega okvira) in tako izboljšali njegovo prilagodljivost nestanovitnim situacijam, ki vplivajo na izvedbo predmeta, ter tudi izboljšali osredotočenost predmeta na potrebe študentov in njihovo učenje. Možne so seveda tudi drugačne rešitve.

Cilji

Jezikovni cilji predmeta

- *Razvijati bralno zmožnost študentov*: širiti njihovo strokovno besedišče in s tem tudi neodvisnost pri branju zahtevnejših in srednje dolgih strokovnih besedil, zmožnost iskanja glavnih tem v strokovnem besedilu in podrobnosti, ki te teme podpirajo, zmožnost sledenja zahtevnejšim navodilom, zmožnost prepoznavanja strokovnih žanrov in razumevanja komunikacijskih namenov, ki jih izražajo;
- *razvijati slušno razumevanje študentov*: njihove zmožnosti razumevanja strokovnih predavanj, predstavitev in argumentiranih razprav;
- *razvijati zmožnost učinkovite govorne interakcije študentov*: njihove zmožnosti parafraziranja idej, sodelovanja v razpravi, izmenjave strokovnih informacij, postavljanja spontanah in kritičnih vprašanj o strokovnih temah ali strokovnih besedilih;
- *razvijati govorno zmožnost študentov*: njihove zmožnosti podrobnega opisovanja vsebin, povzemanja različnih virov o isti strokovni temi, izpostavljanja glavnih argumentov v strokovnih besedilih, argumentiranja svojih stališč, odgovarjanja na zahtevnejša s stroko povezana vprašanja, prilagajanja sogovornikom in njihovim sporočilom ter učinkovitega odzivanja nanje;
- *razvijati pisno izražanje študentov*: uporabo bogatega besedišča (splošnega in strokovnega), pravnega jezika in jasnega sloga pri pisanju povzetkov različnih časopisnih ter strokovnih člankov in pri povzemanju izpostavljenih vsebin v argumentaciji, podpiranja in obrazložitve svojih stališč, učinkovito pisanje poslovnih pisem in elektronskih sporočil.

Zgornje jezikovne zmožnosti razvijamo v kontekstu, v katerem bodo štu-

denti nekoč delovali kot turistični strokovnjaki, zato se pri predmetu Angleški jezik v turizmu študenti spoznavajo tudi s temami in težavami, pomembnimi za turistično stroko.

Kompetence

- jezikovne kompetence v angleškem jeziku na ravni B2+ Skupnega evropskega jezikovnega okvira in
- splošne kompetence kot npr. oblikovanje analitičnega, konceptualnega in kritičnega mišljenja, razumevanje in spoštovanje kulturne raznolikosti, razvijanje sposobnosti iskanja relevantnih informacij in znanja, njihovo kritično vrednotenje, razvijanje medsebojnih veščin in timsko delo, povezovanje vsebin z različnih strokovnih področij in njihova uporaba v novih kontekstih.

Učni izidi

Študenti razumejo strokovna predavanja in strokovna besedila v angleščini s področja turizma, se aktivno vključujejo v strokovno razpravo, predstavijo lastna stališča in jih argumentirajo, povzemajo glavne poudarke srednje zahtevnih strokovnih besedil in povezujejo informacije iz različnih virov, samostojno tvorijo kratka argumentacijska besedila in poslovno korespondenco ter besedila oblikujejo skladno s splošnimi pravili, tekoče, pravilno in natančno uporabljajo angleški jezik v študijske ter poklicne namene na ravni B2+.

Vsebina predstavljenega sklopa

V tem poglavju priročnika predstavljamo načrt izvedbe ene od enot predmeta Angleški jezik v turizmu, ki smo ga prilagodili spletni izvedbi po načelih obrnjenega učenja. V tej učni enoti, ki se ukvarja s temo delovnega okolja, študenti razvijajo svoje jezikovne zmožnosti, natančno opredeljene zgoraj. Učna enota časovno zajema tri srečanja študentov in učitelja (tj. tri sklope) ter vključuje tematske kontekste delovnega okolja, dejavnike, ki oblikujejo delo v prihodnosti, poklice v turizmu, iskanje zaposlitve v turizmu in prijavo na delovna mesta. Učni proces poteka v treh fazah:

1. individualna priprava študentov na srečanje v spletni predavalnici,
2. srečanje študentov in učitelja v spletni predavalnici v živo ter
3. individualno delo študentov po srečanju.

Faza 3 in faza 1 naslednjega cikla se odvijata v času med enim in drugim srečanjem študentov ter učitelja.

Prvi sklop

Faza 1: individualna priprava študentov oziroma individualno usvajanje znanja

- Učitelj pripravi učna gradiva za e-učilnico in oblikuje natančna navodila za samostojno učenje; s pomočjo gradiv in navodil se bodo študenti pripravili na srečanje z vrstniki in učiteljem.
- Na podlagi videoposnetka »Workforce of the Future: The Competing Forces Shaping 2030«, ki je dostopen na platformi YouTube (PwC 2017), študenti spoznajo štiri alternativne poglede na delo in delovno okolje ter nekatere dejavnike, ki oblikujejo prihodnje oblike dela in načine življenja. Nekatere od izpostavljenih vsebin so jim že znane, zato jim posnetek pomaga osredotočiti se na temo, novo znanje povezati s starim ter ga strukturirati na nov način.
- Med ogledom videoposnetka si študenti lahko zapišejo vsebinske oporne točke, svoje razumevanje videoposnetka pa na koncu preverijo s kratkim kvizom. Videoposnetek si lahko večkrat ogledajo.
- Študente se spodbuja tudi k zapisovanju ključnih in koristnih besed ter frazeoloških enot.

Faza 2: srečanje v živo z vrstniki in učiteljem

- Učitelj pred srečanjem pripravi vprašanja za razpravo in dodatna učna gradiva ter preveri rezultate kviza.
- Videoposnetek predstavlja izhodiščni kontekst za delo v spletni predavalnici. Učitelj najprej preveri, ali so študenti razumeli videoposnetek in razjasni morebitne nejasnosti oziroma korigira napačno razumevanje vsebin. Preveri tudi razumevanje ključnega besedišča.
- Sledi razprava v majhnih skupinah v ločenih spletnih sobah, ki spodbuja kritično refleksijo študentov: odgovoriti morajo na vprašanje »Kateri od štirih pogledov na delo v prihodnosti je najverjetnejši?« Svoje poglede morajo argumentirati, njihova razprava pa mora pripeljati do skupnega stališča, ki ga je treba obrazložiti. Skupine se spodbudi k temu, da pred razpravo izberejo tistega, ki bo poročal, da bo lahko zapisoval glavne poudarke razprave. Le-te bo moral najprej predstaviti skupini, da jih lahko ta po potrebi korigira.
- Ko se študenti vrnejo v skupno spletno predavalnico, poročevalci posameznih skupin predstavijo stališča svoje skupine in jih obrazložijo. Preostali študenti jih poslušajo in si zapisujejo. Na koncu poskusijo smiselno povezati predstavljena stališča in izraziti svoje zaključke, ki jih tudi zabeležijo.
- Izhajajoč iz videoposnetka učitelj potem usmeri pogovor v konkre-

tnejše vidike dela v štirih alternativnih delovnih okoljih prihodnosti (kot so to npr. delovni čas in kraj dela, načini komuniciranja in sodelovanja z drugimi zaposlenimi, organizacijske strukture podjetij ipd.). Pri tem izpostavi (ponovi in tako poudari) nekatere ključne besede ter korigira problematično izrazje, ki ga je v razpravi zasledil. Študente prosi, da vsak zase premislijo, kakšne so njihove preference in kako si predstavljajo svoje delo leta 2030.

- Študenti si izmenjajo svoje poglede v ločenih spletnih sobah v dvojicah. Ko se vrnejo v skupno spletno predavalnico, učitelj s kratko anketo preveri, koliko jih želi delati od doma, imeti fiksni delovni čas, odpreti lastno podjetje ipd., ter študente prosi, da skupaj pokomentirajo rezultate z vidika predstavljenih štirih delovnih okolij in z vidika turizma prihodnosti.
- Učitelj zaključi srečanje s povzetkom razprav in z navodili za individualno delo študentov po srečanju ter da navodila za individualne priprave na naslednje srečanje.

Faza 3: individualno delo študentov po srečanju

Učitelj pripravi vaje za utrjevanje besedišča v e-učilnici. Študenti naredijo vaje.

Drugi sklop

Faza 1: individualna priprava študentov oziroma individualno usvajanje znanja

- Učitelj pripravi učna gradiva za e-učilnico in natančna navodila za individualno učenje študentov, s katerim se bodo ti pripravili na srečanje z vrstniki in učiteljem.
- Na seznamu družbeno-ekonomskih in demografskih dejavnikov, ki vplivajo na delo, delovna okolja in kariere ljudi, si vsak študent izbere enega. Tega potem razišče (vsaj v dveh ali treh različnih virih v angleščini, ki jih izbere sam), povzame glavne ideje, jih primerja in poveže ter si pripravi oporne točke za poročanje.
- Študente se spodbuja tudi k zapisovanju ključnih in koristnih besed ter frazeoloških enot.

Faza 2: srečanje v živo z vrstniki in učiteljem

- Učitelj pred srečanjem pripravi vprašanja za razpravo in dodatna učna gradiva ter preveri rezultate vaj iz besedišča.
- Študenti, ki so raziskali iste dejavnike, se v majhnih skupinah v ločenih spletnih sobah pogovorijo in primerjajo svoje ugotovitve. V primerih,

ko so nejasnosti ali se njihove ugotovitve ne skladajo, povabijo učitelja, da skupaj razrešijo problem.

- Študente potem učitelj razvrsti v nove skupine tako, da so v skupini zastopani vsi dejavniki. Njihova naloga je ugotoviti, kako posamezni družbeno-ekonomski in demografski dejavniki vplivajo na delo ter kariere zaposlenih v turizmu, in jih ilustrirati s primeri. Skupine se spodbudi k temu, da pred razpravo izberejo tistega, ki bo poročal, da bo ta lahko zapisoval glavne poudarke razprave. Te bo moral najprej predstaviti skupini, da jih lahko po potrebi korigira.
- Po vrnitvi v skupno spletno predavalnico predstavniki skupin poročajo o ugotovitvah svojih skupin. Ostali poslušajo in zapisujejo. Na koncu učitelj povabi študente, da se odzovejo na poročila drugih skupin: izpostavijo najboljše ideje in svoj izbor utemeljijo.
- Učitelj potem s pomočjo učnega gradiva pogovor usmeri v profile ljudi, ki delajo v različnih poklicnih skupinah, ter preveri razumevanje ključnega besedišča v učnem gradivu. Študenti v dvojicah poskusijo opisati svoj lastni profil – delo poteka v ločenih spletnih sobah. Ko se vrnejo v spletno predavalnico, učitelj z anketo ugotovi zastopanost posameznih profilov in študente pozove, da rezultate pokomentirajo.
- Učitelj zaključi srečanje s povzetkom razprav in z navodili za individualno delo študentov po srečanju ter da navodila za individualne priprave na naslednje srečanje.

Faza 3: individualno delo študentov po srečanju

- Učitelj v e-učilnici pripravi forum za razpravo.
- Za domačo nalogo morajo študenti utrditi svoje besedišče z vajo v e-učilnici. Napisati morajo tudi kratko besedilo o tem, kako družbeno-ekonomski in demografski dejavniki spreminjajo delovna okolja prihodnosti na področju turizma. Besedilo morajo načrtovati na podlagi svojih zapiskov, svoja stališča pa argumentirati. Nekaj dni po izteku roka za oddajo zapisa v razpravljalnem forumu morajo študenti pokomentirati tudi dva prispevka svojih vrstnikov.

Tretji sklop

Faza 1: individualna priprava študentov oziroma individualno usvajanje znanja

- Učitelj pripravi učna gradiva za e-učilnico in natančna navodila za samostojno učenje študentov, s katerim se bodo ti pripravili na srečanje z vrstniki in učiteljem.

- Študenti s pomočjo zbirke povezav do izbranih spletnih strani, ki jih je zbral učitelj, spoznajo različne poklice v turizmu, vrste delodajalcev in različne zaposlitve ter ugotavljajo, kako in kje lahko iščejo službo v turizmu, kako se je treba pripraviti na intervju ipd. Temo ali teme si izberejo sami glede na interes in zahtevnost besedil, dodatnim povezavam, ki jih je na vseh izbranih spletnih strani veliko, pa lahko sledijo poljubno dolgo. Pri tem si beležijo svoje ugotovitve, jih na koncu ustrezno organizirajo in povzamejo ter se pripravijo na poročanje o svojih ugotovitvah.
- Študente se spodbuja tudi k zapisovanju ključnih in koristnih besed ter frazeoloških enot.

Faza 2: srečanje v živo z vrstniki in učiteljem

- Učitelj pred srečanjem pripravi vprašanja za razpravo in dodatna učna gradiva ter preveri razpravo v forumu.
- Na začetku srečanja učitelj poda povratno informacijo o razpravi v forumu in pri tem izpostavi nekatere uspešne strategije pri argumentiranju stališč ter poda nekaj predlogov za izboljšave. Potem usmeri pogovor v kariere v turističnem gospodarstvu.
- Študenti v majhnih skupinah v ločenih spletnih sobah povzamejo svoje ugotovitve o poklicih v turizmu, vrstah zaposlitev in delodajalcih ter jih izmenjajo z vrstniki. V primerih, ko so nejasnosti ali se ugotovitve študentov ne skladajo, povabijo v sobo učitelja, da skupaj razrešijo težavo.
- Študente potem učitelj razvrsti v nove skupine, ki morajo ugotoviti, kaj je pomembnejše za zaposlitve v turizmu: izobrazba ali izkušnje. Svoja stališča morajo obrazložiti in oblikovati skupno stališče.
- Ko se študenti vrnejo v skupno konferenčno predavalnico, predstavniki skupin argumentirano poročajo o svojih zaključkih. Učitelj vpraša, ali si je med razpravo kdo premislil, in ga pozove, da obrazloži, zakaj.
- Sledi skupen pogovor o tem, kako se običajno išče delo v turizmu in kako se prijavljamo na razpise prostih delovnih mest. V pogovoru učitelj izvabi predhodna znanja študentov in jih po potrebi korigira (ta tema za študente ni nova). Skupaj si ogledajo nekaj primerov oglasov za delovna mesta, ki jih objavljajo mednarodna turistična podjetja, ugotovijo žanrsko strukturo teh oglasov in prepoznajo najpomembnejše informacije v njih. Na enak način si ogledajo tudi prijave na delovna mesta in življenjepise ter skupaj definirajo pravila pisanja prijave na delovna mesta in življenjepisov.
- Učitelj srečanje zaključi s povzetkom razprav in z navodili za individu-

alno delo študentov po srečanju ter da navodila za individualne priprave na naslednje srečanje.

Faza 3: individualno delo študentov po srečanju

- Učitelj pripravi učna gradiva za študente, ki predhodnih znanj o pisanju prijav na delovna mesta in življenjepisov niso imeli. Pripravi tudi seznam povezav do spletnih razpisov delovnih mest ter navodila za individualno delo študentov.
- Študenti opravijo jezikovne vaje za utrjevanje besedišča na temo iskanja zaposlitev. Potem izberejo enega od razpisov za delovno mesto v turizmu, ga analizirajo in napišejo prijavo na delovno mesto z življenjepisom ter nalogo oddajo v e-učilnici.

Potrebni materiali

- E-učilnica z učnimi gradivi in navodili za individualno učenje
- Spletna predavalnica s spletnimi sobami za skupinsko delo

Navedena in priporočena literatura

- Akçayır, G., in M. Akçayır. 2018. »The Flipped Classroom: A Review of Its Advantages and Challenges.« *Computers & Education* 126:334–345.
- Alghasab, M. B. 2020. »Flipping the Writing Classroom: Focusing on the Pedagogical Benefits and EFL Learners' Perceptions.« *English Language Teaching* 13 (4): 28–40.
- Amiryousefi, M. 2019. »The Incorporation of Flipped Learning into Conventional Classes to Enhance EFL Learners' L2 Speaking, L2 Listening, and Engagement.« *Innovation in Language Learning and Teaching* 13 (2): 147–161.
- Bergmann, J., and A. Sams. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Butt, A. 2014. »Student Views on the Use of a Flipped Classroom Approach: Evidence from Australia.« *Business Education & Accreditation* 6 (1): 33–43.
- Cockrum, T. 2017. »Practice in Flipped English Emerging Models of Language Arts Classrooms.« *V Applying the Flipped Classroom Model to English Language Arts Education*, ur. C. A. Young in C. Moran, 160–176. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Gillette, C. 2018. »A Meta-Analysis of Outcomes Comparing Flipped Classroom and Lecture.« *American Journal of Pharmaceutical Education* 82 (5): 433–440.
- Hung, H.-T. 2015. »Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning.« *Computer Assisted Language Learning* 28 (1): 81–96.

- Jia, C., K. F. Hew, S. Bai in W. Huang. 2021. »Adaptation of a Conventional Flipped Course to an Online Flipped Format during the Covid-19 Pandemic: Student Learning Performance and Engagement.« *Journal of Research on Technology in Education* 54 (2): 281–301.
- Jiang, M. Y.-C., M. S.-Y. Jong, W. W.-F. Lau, C.-S. Chai, K. S.-X. Liu in M. Park. 2020. »A Scoping Review on Flipped Classroom Approach in Language Education: Challenges, Implications and an Interaction Model.« *Computer Assisted Language Learning* 32 (5–6): 1218–1249.
- Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Lo, C. K., in K. F. Hew. 2017. »A Critical Review of Flipped Classroom Challenges in K-12 Education: Possible Solutions and Recommendations for Future Research.« *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12 (1): 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>.
- Paltridge, B., in S. Starfield. 2014. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Pavanelli, R. 2018. »The Flipped Classroom: A Mixed Methods Study of Academic Performance and Student Perception in EAP Writing Context.« *International Journal of Language and Linguistics* 5 (2). <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n2a3>.
- Plešec Gasparič, R., M. Valenčič Zuljan in J. Kalin. 2020. »Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju.« *Revija za elementarno izobraževanje* 13 (posebna št.): 51–80.
- PwC. 2017. »PwC's Workforce of the Future Report.« Video na YouTubu, 1:23. 4. avgust. https://youtu.be/8efzkujFJ_o.
- Sanandaji, A., in S. Ghanbartehrani. 2021. »An Evaluation of Online Flipped Instruction Methods during the COVID-19 Pandemic.« *Journal of Information Technology Case and Application Research* 23 (1): 46–67.
- Tang, T., A. M. Abuhmaid, M. Olaimat, D. M. Oudat, M. Aldhaeebi in E. Bamanger. 2020. »Efficiency of Flipped Classroom with Online-Based Teaching under COVID-19.« *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>.
- Wilson, K. 2020. »What Does It Mean to Do Teaching? A Qualitative Study of Resistance to Flipped Learning in a Higher Education Context.« *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822312>.

Na dejavnostih temelječ pristop za poučevanje italijanščine kot drugega tujega jezika na visoki stopnji (B2–C1)

Jadranka Cergol

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
jadranka.cergol@fhs.upr.si

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

o2 Umetnost in humanistika

FRASCATI: 6 Humanistične vede

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Italijanistika

Predmet: Italijanščina kot drugi tuj jezik na visoki stopnji (B2–C1)

Vrsta kontaktnih ur: predavanje, vaje, terenske vaje

Način izvedbe: klasično (en del v predavalnici, en del izven predavalnice, na terenu)

Utemeljitev sklopa

Namen učne enote je ponuditi možnost uporabe novega pristopa pri učenju italijanščine na visoki ravni (B2–C1), ki temelji na danes razširjeni splošni metodi »na dejavnostih temelječega pristopa« angl. *learning by doing*. Cilj učne enote je tako ponuditi možnost uporabe jezikovnega znanja v realnem okolju, v katerem morajo učeči se opraviti določene konkretne naloge, da lahko pridejo do cilja. Učna enota je primer dejavnostno naravnane učenja, pri katerem so učeči se usmerjeni k nalogam, obenem pa imajo določeno mero svobode pri odločitvah.

Cilji

Razvoj jezikovnih kompetenc v konkretnem okolju, iskanje informacij v tujejezičnem okolju, pridobivanje sociolingvističnega znanja o jezikovnih različicah, o zgodovinskih, geografskih, kulturnih in socialnih značilnostih prostora, razvijanje raziskovalnih kompetenc v tujejezičnem okolju.

Učni izidi

Učeči se pridobi potrebne informacije iz tujejezičnega okolja, si sam postavlja raziskovalne cilje in pridobiva potrebne informacije v tujem jeziku, zaznava sociolingvistične posebnosti raziskovanega prostora.

Vsebina predstavljenega sklopa

Učna enota je razdeljena na tri dele: prednaloga (angl. *pre-task*), naloga (angl. *task*) in ponaloga (angl. *post-task*) oziroma priprava na nalogo, naloga in refleksija o opravljeni nalogi. Učno enoto smo izvedli v sklopu štiridnevne ekskurzije v mesto Rim, natančneje tretji dan ekskurzije, potem ko so imeli študentje za sabo že dva dni ogledov nekaterih predelov mesta.

Prva faza: prednaloga (pre-task) (1 ura in pol)

Ta del učne enote se lahko odvija v predavalnici ali v katerem koli drugem prostoru, v katerem imajo učeči se na razpolago mizo, pisalo in pametni telefon. V našem primeru se je ta faza odvijala na vrtu hostla, v katerem smo prenočili.

Študentje so se najprej razdelili v pet skupin po 4–5 udeležencev enote. Vsaka skupina si je najprej izbrala ime, ustvarila svojo skupino v aplikaciji WhatsApp ter vanjo vključila tudi predavateljici. Študenti so nato dobili zemljevid mesta Rim v formatu A2: na njem so morali poiskati turistične znamenitosti, ki so jih že obiskali, tiste, ki bi jih radi še videli, in se pogovoriti o morebitnem obisku le-teh. Predavateljici sta nato vsem skupinam poslali povezavo za ogled videa na YouTubu v italijanskem jeziku, ki si ga je vsak ogledal na svojem pametnem telefonu. Šlo je za krajši video, v katerem dekle iz Rima predstavi enodnevni ogled Rima, ki ga je pripravilo za svoje prijatelje iz Amerike. Video je služil predvsem temu, da so študentje razumeli, katere naloge bodo morali opraviti.

Po uvodnem delu je vsaka skupina dobila nalogo, da pripravi skeč/dialog med turistom in prebivalcem mesta Rim. Za izhodišče so študentje imeli na razpolago ogledani video, svoje izkušnje z ogledov mesta ter s svojih srečanj z Rimljani. V skeč so morali vključiti kako jezikovno značilnost mesta Rim, opis turistične točke in kako zanimivost. Vse naštetе aktivnosti so služile temu, da so študente uvedle v tematiko ter v naloge, ki so jih morali pripraviti. Zadnja aktivnost prve faze je bila zamisliti si idealen sprehod po mestnih ulicah, v katerega so morali vključiti nekaj turističnih znamenitosti. Na razpolago so imeli tudi tedensko karto za vsa javna prevozna sredstva. Potem ko je vsaka skupina pred razredom predstavila svoj predlog za ogled, so prejeli še navodila za izpeljavo nalog v drugi fazi učne enote.

Druga faza: naloga (task) (3 ure)

Navodila za izpeljavo te faze so predvidevala, da študentje obiščejo vsaj tri turistične znamenitosti, pred vsako so se morali slikati in sliko poslati v skupino na WhatsAppu. Na poti so morali prav tako posneti tri pogovore z domačini,

med katerimi so spraševali po informacijah o jezikovnih in kulturnih značilnostih mesta: študentom sta predavateljici svetovali, naj vprašajo za kako zabavno prigodo, anekdoto, izštevanko itd. Poleg tega so se morali pozanimati o tipični hrani in pijači, o najboljših restavracijah, kamor zahajajo domačini, o značilnostih posameznih ulic ali predela mesta itd. V skupino na WhatsAppu so morali študentje prav tako poslati enega od treh posnetih dialogov. Za tretjo nalogo pa so morali slikati kako podrobnost, kak zanimiv prizor, ga opisati in razložiti, zakaj so ga izbrali. Pri snemanju dialogov se je pojavila težava zaradi Zakona o varstvu osebnih podatkov, tako da ni bilo enostavno dobiti koga, ki je privolil v snemanje.

Študentje so z veseljem in navdušenjem sprejeli izziv, se podali na pot in spraševali domačine po informacijah: večinoma so bili to lastniki lokalov, ki so jih spraševali po tipičnih jedeh, po anekdotah, izštevankah kraja in po zanimivostih. Predavateljici sta sledili skupinam preko aplikacije WhatsApp, se odzivali s kratkimi odgovori, spodbujali in dajali nasvete. Najbolj obiskane turistične točke so bile: Piazza di Spagna, Pantheon, Fontana di Trevi, Piazza del Popolo, Piazza Navona, Kvirinal, Montecitorio. Na navodilih so študentje prejeli tudi informacijo o kraju in času zaključka dejavnosti, kjer so morali izpolniti še obrazce za spremljanje dejavnosti.

Tretja faza: ponaloga (post-task) (3 ure)

Zadnji del učne enote se je odvijal v predavalnici na fakulteti, med urami Modernega italijanskega jezika. Študentje so skupaj s predavateljicama najprej analizirali opravljeno delo, izpostavili so jezikovne, kulturne, sociološke značilnosti, ki so jih opazili. Največ pozornosti so namenili nekaterim jezikovnim oblikam veleznika in pogojnika v italijanščini, pri katerem imajo slovensko govoreči študentje nemalo težav. V predavalnici so še utrdili uporabljene jezikovne oblike ter besedišče, na koncu pa so izdelali še zemljevid zgodbe (angl. *story map*)¹ opravljenega sprehoda.

Refleksija s predlogi

- Snemanje dialogov je bilo oteženo, saj nekateri niso pristali na snemanje zaradi Zakona o varstvu osebnih podatkov. Morebitna rešitev bi bila lahko v tem, da imajo študentje s sabo izjavo s pojasnitvijo, da je snemanje namenjeno zgolj študijski dejavnosti.

¹ Zemljevid zgodbe (angl. *story map*) je aplikacija, ki omogoča uporabnikom, da na zemljevidu predstavijo svojo izkušnjo in jo opremijo s slikami, z mislimi, anekdotami ipd.

- Težava je lahko tudi v neodzivnosti študentov. V našem primeru so se vse skupine odzvale pozitivno, edino ena je poslala samo sliko turistične točke, ne pa dialoga ali sebkov. Težavo se lahko reši tako, da predavatelj skupino spodbuja z ustreznimi povratnimi informacijami o opravljenih nalogah.

Odziv študentov

Na koncu dejavnosti so študentje in predavateljici izpolnili obrazec. Obrazci kažejo na visoko stopnjo zadovoljstva z opravljenimi nalogami. Cenili so dejavnostno naravnano metodo, strinjali so se s tem, da sta jih predavateljici le usmerjali in spodbujali ter da so imeli pri tem tudi svobodo odločanja na podlagi svojih interesov. Poleg jezikovnih veščin so se študentje preizkusili tudi v medsebojnem sodelovanju, spodbujanju in načrtovanju. Prav tako so se naučili uporabljati nekatere aplikacije, kot je WhatsApp, in ustvariti zemljevid zgodbe.

Potrebni materiali

Pametni telefon z internetno povezavo, pisalo, zvezek.

Opozorilo. Učna enota se odvija v realnem tujejezičnem okolju, zato je primerna v sklopu ekskurzije ali pa obiska tujejezičnega kraja.

Spletno orodje WebQuest in poučevanje/učenje italijanskega jezika

Metka Malčič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
metka.malcic@fhs.upr.si*

Študijsko področje: KLASIUS-P-16: glavno področje:

o2 Umetnost in humanistika

FRASCATI: 6 Humanistične vede

Stopnja študijskega programa: prva stopnja (univerzitetni program)

Študijski program: Italijanistika

Predmet: Moderni italijanski jezik 1; Moderni italijanski jezik 2; Moderni italijanski jezik 3

Način izvedbe: klasično, na daljavo, hibridno

Vrsta kontaktnih ur: predavanja, terenske vaje, seminar

Predvideno število študentov: 35

Utemeljitev

Namen poglavja je predstaviti učno enoto, ki smo jo pripravili izhajajoč iz štirih stebrov znanja (UNESCO, 1996):

1. Učiti se, da bi vedeli.
2. Učiti se, da bi znali delati.
3. Učiti se, da bi znali živeti skupaj.
4. Učiti se biti.

Učno enoto smo izdelali s pomočjo brezplačnega spletnega orodja WebQuest, ki učitelju pomaga pri pripravi vodenega skupinskega dela na željeno temo. V učni enoti na temo »Puglia: che l'avventura cominci ...« študentje poleg štirih jezikovnih spretnosti v italijanskem jeziku poglobljajo znanja iz geografije, zgodovine in umetnostne zgodovine tako, da po skupinah vodeno iščejo informacije in tako razvijajo sposobnost iskanja informacij na spletu, hkrati pa kompetence pogajanja, kritičnega mišljenja, reševanja problemov ter strategije odločanja, samostojnosti in ustvarjalnosti.

Gre za kombinacijo dela v razredu in na terenu (v našem primeru na ekskurziji v italijanski pokrajini Apulija), posebnost učne enote pa je, da je vnaprej natančno določeno:

- delo v skupinah,
- vloga in naloge posameznika,
- skupna naloga in izdelek,
- vrednotenje posameznika.

Cilji

Jezikovni cilji – razvijanje štirih jezikovnih spretnosti v tujem jeziku:

- *poslušanje*: razumevanje besedil različnih zvrsti in zahtevnosti, z različnih področij,
- *govorjenje*: ubesedovanje jasne in učinkovite interakcije za deljenje in izmenjavo informacij, mnenj, pogledov, dilem, pomislekov,
- *branje*: utrjevanje usmerjenega branja, iskanja informacij v različnih besedilih,
- *pisanje*: pisanje jasnih, natančnih, ustrezno strukturiranih besedil.

Vzgojni cilji:

- pridobivanje sposobnosti iskanja informacij na spletu, izbiranje najustrežnejših,
- razvijanje kompetence pogajanja,
- razvijanje kritičnega mišljenja, reševanja problemov, strategij odločanja, samostojnosti in ustvarjalnosti.

Kulturni cilji:

- poglobljanje znanja o jeziku, geografiji, zgodovini in umetnostni zgodovini teritorija,
- razvijanje medkulturne kompetence.

Učni izidi, študent:

- išče informacije po spletu in izlušči tiste, ki jih potrebuje,
- pravilno ubeseduje in zapiše od njega zahtevane podatke,
- podatke preveri in uporabi na terenu,
- primerja svojo kulturo z drugo, išče podobnosti in razlike,
- dela v skupini in se pogaja ter išče najustrežnejše rešitve,
- vrednoti svoje delo in delo drugih.

Vsebina predstavljenega sklopa

Učno enoto z naslovom »Puglia: che l'avventura cominci ...« smo pripravili pred ekskurzijo v italijansko pokrajino Apulija, kamor naj bi šli marca 2020 in

kjer naj bi učno enoto izvedli. Učno enoto smo razvili s pomočjo brezplačnega spletnega orodja WebQuest s pomočjo naslednjih spletnih strani:

- <http://webquest.org/>,
- <http://www.bibliolab.it/webquest.htm>,
- <http://www.digitrete.altervista.org/il-webquest>,
- <https://sites.google.com/site/webquestgruppoa/valutazione>.

Študentje so razdeljeni v več skupin (po štirje), vsaka skupina je odgovorna za del skupne naloge (obisk italijanske pokrajine Apulija). Učitelj pripravi učno enoto s pomočjo brezplačnega spletnega orodja WebQuest in razdeli naloge oziroma vloge. V našem primeru imamo tako:

- študenta, ki koordinira raziskavo (koordinira delo, deli naloge, preverja potek dela in upoštevanje časovnih okvirov),
- študenta, ki je odgovoren za predstavitev (shranjuje pridobljene podatke, slike, zapisuje in ureja zapiske),
- študenta, ki je odgovoren za dnevnik dela (si za vsako posamezno srečanje zapisuje, kako delo napreduje),
- študenta, ki je odgovoren za navigacijo (skrbi za spletne strani, dele besedil, pravilno citiranje in morebitne opombe).

Učitelj mora vnaprej točno določiti, kako bo znanje študentov ovrednotil, študente pa mora vnaprej seznaniti z načinom ocenjevanja.

Oceni se:

1. PowerPoint-predstavitev (glede na podana navodila: tehnična in vsebinska plat),
2. vodeni ogled,
3. končni test,
4. skupinsko in individualno delo, samovrednotenje.

Pri prvih dveh točkah vrednotimo pravilnost, izčrpnost, slog in učinkovitost pri komunikaciji; pri tretji točki preverjamo in vrednotimo vsebino, ki so jo predstavile vse skupine; pri četrti točki pa sodelovanje, trud, vpetost v delo, upoštevanje časovnih okvirov pri oddajanju nalog, učinkovitost, kreativnost.

Opis procesa

- Individualna oblika dela, delo v dvojicah, skupinsko delo;
- izhajamo iz predhodnega znanja, osredotočenje;
- načrtujemo spoznavanje novih vsebin;
- predvidimo samostojno refleksijo študenta.

Študijske aktivnosti učiteljev

Učitelj pripravi učno enoto in natančna navodila, pri izbiri spletnih virov je pozoren na predznanje študentov glede poznavanja tujega jezika, poznavanja računalnika, programov in določenih spletnih orodij oziroma aplikacij na pametnem telefonu. Študentom natančno in jasno poda navodila za delo v predavalnici pred ekskurzijo, med ekskurzijo in po ekskurziji. Omogoči jim, da spoznavajo nove vsebine o določeni pokrajini/mestih v Italiji in novo znanje uporabijo na terenu, ga delijo z drugimi. Pripravi vprašalnike za samovrednotenje in za vrednotenje drugih. Med delom študente spodbuja z ustreznimi povratnimi informacijami.

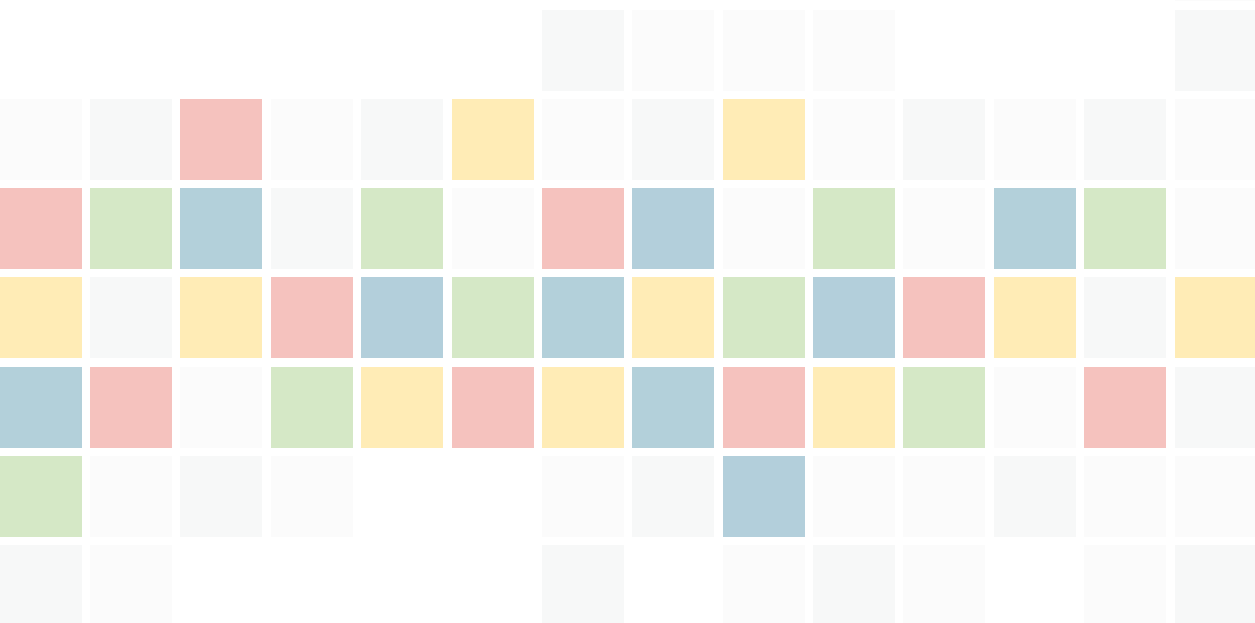
Potrebni materiali

- <http://webquest.org>
- <http://www.bibliolab.it/webquest.htm>
- <http://www.digitrete.altervista.org/il-webquest>
- <https://sites.google.com/site/webquestgruppoa/valutazione>

Navedena in priporočena literatura

- Garelli, P., in S. Betti. 2010. *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipovec, A., M. Krašna in I. Pesek, ur. 2019. *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Tuna, T. L. 2011. »Teaching Reading through WebQuest.« *Journal of Language Teaching and Research* 2 (3): 664–673.
- UNESCO. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Pariz: UNESCO.

Tretji del



Sooblikovanje individualiziranega načrta za študenta s posebnimi potrebami

Vanja Riccarda Kiswarday

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si*

Karmen Drljić

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
karmen.drljic@pef.upr.si*

Priporočila za sooblikovanje individualiziranega načrta študenta s posebnimi potrebami so pripravljena za študente z vseh študijskih področij in stopenj študija.

Utemeljitev

Vključevanje v visokošolsko izobraževanje je za mladostnike prelomnica v samostojnosti, ki jo študenti poskušajo realizirati na več načinov, tudi tako, da se ekonomsko in psihosocialno poskušajo ločiti od primarne družine ter se opreti na lastne potencialne in vire moči. V visokoškolskem izobraževanju se spoštljivost ter s tem tesno povezana prepoznavanje ter upoštevanje izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz posameznikovih posebnih potreb, odražajo že v sami politiki vodenja univerze, ki mora biti v sodobni družbi inkluzivno naravnana. Visokošolski zavod je zagotovo najprej dolžan oblikovati pravilnik, s katerim ureja položaj študentov s statusom študenta s posebnimi potrebami, nato pa mora biti njegovo delovanje usmerjeno v to, da se lahko te pravice v resnici tudi udeležijo. Izkušnje kažejo, da znajo študenti s posebnimi potrebami v veliki meri dobro zagovarjati svoje potrebe po prilagoditvah, in sicer da bi lahko najučinkoviteje prejemali in izkazovali znanje, in jih je iz tega razloga treba vključiti v sooblikovanje individualiziranega študijskega načrta, v katerem se predlagajo prilagoditve visokošolskega študijskega procesa. Z ključkom študija se za študente s posebnimi potrebami (izvzemši tiste, ki potrebujejo pomoč osebnega asistenta) zaključi tudi obdobje usmerjene podpore, ki jo študent potrebuje zaradi svojih posebnih potreb, zato je ključnega pomena, da ga skozi tutorsko pomoč in podporo ter posledično v procesu sooblikovanja individualiziranega študijskega načrta pomoči spodbudimo k samozagovorništvu ter izgrajevanju rezilientnosti in izvršilnih funkcij.

Uvod

Večina študentov s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) je bila že med celotno (ali pa vsaj večino) vzgojno-izobraževalno vertikalo deležna dodatne strokovne pomoči in prilagoditev, zato v glavnem dobro poznajo svoje izobraževalne značilnosti in potrebe ter prilagoditve, ki jih potrebujejo, da bi lahko najučinkoviteje prejemali in izkazovali znanje. Izkušnje kažejo, da znajo v veliki meri dobro zagovarjati svoje potrebe po prilagoditvah in jih je iz tega razloga treba vključiti v sooblikovanje individualiziranega načrta, v katerem se predlagajo prilagoditve visokošolskega študijskega procesa. Vključevanje v visokošolsko izobraževanje pa je za mladostnike navadno tudi prelomnica v samostojnosti, s katero se študenti poskušajo soočiti na več načinov. Na tej prelomnici poteka osamosvojitvev z ekonomskega in s psihosocialnega vidika, tako da se poskušajo ločiti od primarne družine ter se opreti na lastne potencialne in vire moči. Med študijem je zato treba zaznati širše potrebe študentov s PP v času njihovega osamosvajanja in jim poleg učnega vidika vključevanja pomagati tudi pri psihosocialnem prilagajanju na nove okoliščine ter pričakovanja okolja. Obenem jim je treba dati priložnost za celotno proaktivno sodelovanje v sooblikovanju procesa socialno-izobraževalnega vključevanja v visokošolsko okolje.

V procesu izgrajevanja kompetenc med študijem je namreč socialni vidik učenja pomemben, saj se študenti s PP pogosto počutijo odtujene od drugih. Pogosteje imajo lahko tudi nizko samopodobo, ki jo povezujemo z nižjim doživljanjem občutka lastne zmožnosti napredovanja ter razvijanja v osebnotnem in profesionalnem smislu. Prav zato je pomembno, da tudi v okviru visokošolskega izobraževanja oblikujemo vključujoče okolje. Tako okolje je možno zagotoviti, ko si prizadevamo za medsebojno sprejemanje ter posledično spoštovanje. Na tak način lahko študent doživlja pripadnost visokošolskemu okolju in pri tem svojih posebnih potreb ne zaznava kot oviro. Spoštovanje drugega oziroma spoštljivost je tudi ena izmed temeljnih inteligentnosti današnje družbe (Gardner 2006), za katero si moramo prizadevati prav vsi. Spoštljivost je lastnost, ki presega politično korektnost, ki le navzven daje vtis posameznikove spodobnosti in pogosto zahteva kritično presojo. V visokošolskem izobraževanju se spoštljivost ter s tem tesno povezani prepoznavanje, spoštovanje in upoštevanje izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz posameznikovih posebnih potreb, odražajo že v sami politiki vodenja univerze. Celotno gledano lahko govorimo o štirih temeljnih stebrih za inkluzijo oseb s PP v visokošolskem prostoru, to so: (1) vodstvo univerze, (2) visokošolski učitelji in sodelavci ter strokovni delavci, (3) študenti in (4) študenti s PP. V nada-

ljevanju predstavljamo vsak posamezni steber oziroma pojasnujemo njegov prispevek k inkluziji. Prispevek omenjenih stebrov k inkluziji se namreč realizira skozi konkretne ukrepe in različne oblike podpore, kot sta zagotavljanje pravilnika, ki ureja pravice študentov s PP, in zagotavljanje priložnosti za aktivno sodelovanje študentov s PP ter pomoči in podpore le-tem v okviru univerze v obliki individualnega študijskega načrta (v nadaljevanju IŠN). Posebej je treba poudariti pomen zagotavljanja tutorstva študentom s PP, s katerim jim omogočimo podporne socialne interakcije, ki se vzpostavijo med njimi in drugimi študenti v študijskih, obštudijskih ter prostočasnih dejavnostih, pa tudi podporne interakcije s tutorji učitelji. Ključno je tudi prepoznavanje pomena samozagovornišva in rezilientnosti pri podpiranju študentov s PP. Osrednjega pomena je ravno spoznanje, da študenti s PP potrebujejo podporo, kadar jim zmanjka spretnosti in zmožnosti v okviru izvršilnih funkcij.

Cilji

- Predstaviti smernice za oblikovanje individualiziranega načrta za študente s PP,
- spodbuditi sodelovanje pri oblikovanju individualiziranega načrta med študentom s PP in visokošolskimi učitelji,
- spodbuditi samozagovornišvo študentov s PP,
- spodbuditi izgrajevanje rezilientnosti študentov s PP,
- opolnomočiti vse deležnike v procesu načrtovanja in izvajanja prilagoditev študija.

Vloga vodstva univerze pri udejanjanju inkluzije

Inkluzijo na ravni visokošolskega izobraževanja, v okviru katerega se vključevanja študentov s PP držijo mnogi predsodki, je možno realizirati le skozi jasno vizijo o inkluzivnem visokošolskem izobraževanju univerze. Ob tem mora biti razločno razmejeno razumevanje, da opredelitev pravic s pravilniki ne pomeni nujno tudi zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti. Posamezna univerza je zagotovo najprej dolžna oblikovati pravilnik, ki temelji na Zakonu za urejanje položaja študentov (2017) in Zakonu o visokem šolstvu (2012) ter s katerim nadalje ureja položaj študentov s statusom študenta s PP, nato pa mora biti njeno delovanje usmerjeno v to, da se lahko te pravice dejansko tudi udejanjajo. V slovenskem visokošolskem prostoru imajo sedaj že vse univerze oblikovane pravilnike, ki urejajo položaj študentov s PP. Univerza na Primorskem je zadnji »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem« posodobila leta 2019 ter ga uskladila z 69.a členom Zakona

o visokem šolstvu. Na ta pravilnik se pretežno sklicujemo v nadaljevanju besedila.

Študenti s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem

Na Univerzi na Primorskem lahko študent, ki meni, da je upravičen do statusa študenta s PP, odda vlogo, o kateri nato odloča pristojna komisija Senata Univerze na Primorskem. Ta nato izda odločbo, s katero študentu – v primeru, da je do tega upravičen – dodeli status študenta s PP. V odločbi sicer niso opredeljene prilagoditve, ki naj bi jih študent potreboval pri študijskem procesu, prav tako niso opredeljene posebne potrebe, ki jih ima. Določeno pa je obdobje trajanja statusa – študentu se status namreč lahko dodeli za določeno omejeno obdobje ali pa za celotno obdobje trajanja študija (»Pravilnik o študentih s PP na Univerzi na Primorskem«; v nadaljevanju »Pravilnik«). Čeprav v odločbi niso navedene prilagoditve študijskega procesa, do katerih je lahko upravičen študent s statusom študenta s PP, jih »Pravilnik« (2019) določa. Nanašajo se na celoten študijski proces, in sicer na prilagojeno izvedbo predavanj in vaj, prilagoditve v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagoditve, ki jih študent potrebuje v knjižnici. V skladu z inkluzivno paradigmo so prilagoditve, ki jih študent potrebuje za uspešno vključenost v študijski proces, individualizirane glede na njegove potrebe. V ta namen je bil tudi oblikovan predlog možnih prilagoditev v skladu s specifičnimi izobraževalnimi potrebami določenih skupin posebnih potreb, kar je priloga k »Pravilniku« (o predlogih prilagoditev nekaj več v nadaljevanju besedila). »Pravilnik« (2019) poleg pravic študentov s PP predvideva tudi njihove dolžnosti in s tem neposredno nakazuje na pričakovano aktivno ter samozagovorniško vlogo študenta pri uresničevanju pravic, ki izhajajo iz statusa študenta s PP. V »Pravilniku« so bile ob zadnji spremembi dodane dolžnosti visokošolskega zavoda, ki jasno določajo, na kakšen način Univerza na Primorskem, in s tem njene članice, zagotavlja udejanjanje pravic iz »Pravilnika« (2019), ki naj ne bodo le »mrtva črka na papirju«. Da do tega ne bi prišlo, pa skrbijo tudi tutorji visokošolski učitelji. Ti imajo predvsem pomembno vlogo pri sooblikovanju individualnega študijskega načrta (v nadaljevanju IŠN), tj. individualiziran načrt prilagoditev, pomoči in podpore konkretnemu študentu s PP, ki je v obliki obrazca priložen k »Pravilniku« (2019). Ker je individualiziran program (s tem pa tudi IŠN v okviru visokošolskega izobraževanja) prepoznano in pomembno orodje inkluzivnega izobraževanja, s pomočjo katerega opredelimo značilnosti in posebne potrebe posameznika (torej tudi študenta) ter na podlagi tega načrtujemo prilagoditve učnega oziroma študijskega procesa, ga v nadaljevanju podrobneje predstavljamo. Pred tem pa se osredotočamo

še na vlogo tutorstva ter samozagovorništva študentov s PP, pozornost pa namenjamo tudi pomenu izvršilnih funkcij in rezilientnosti študentov.

Tutorstvo visokošolskih učiteljev in tutorstvo študentov

Tutorstvo pomeni zagotavljanje podpore in pomoči določeni osebi, v našem primeru so to študenti s PP, pri učenju in vključevanju v neko okolje in ga zato lahko že po njegovi definiciji opredelimo kot inkluzivno strategijo (Mitchell, 2014). Tutorstvo se lahko oblikuje na formalen ali neformalen način. Ne glede na način njegovega nastanka je izjemno dragocen njegov prispevek k doseganju večje uspešnosti pri izobraževanju in vključevanju študentov s PP v visokošolsko okolje.

V okviru tutorskega sodelovanja se med dvema osebamama vzpostavi odnos medsebojnega zaupanja in spoštovanja – ta odnos je lahko med študentom s PP in drugim študentom ali visokošolskim učiteljem. Predvsem v primeru formalnega tutorstva je treba vnaprej predvideti način sodelovanja in uskladiti pričakovanja. Kadar je sprejet dogovor o načinu sodelovanja (na kakšen način poteka komunikacija, kolikokrat na teden oziroma mesec potekajo srečanja ipd.), sledi še dogovor o vsebini sodelovanja. To pomeni, da morata oba udeleženca razumeti namen svojega sodelovanja in pričakovanja, ki jih imata drug do drugega (ter slednja tudi jasno izraziti). Pomembno je tudi, da sta študent s PP in tutor visokošolski učitelj ali tutor študent v tem odnosu enakovredna partnerja, ki sprejemata odgovornost za svoje odločitve (Čačinovič Vogričnič 2008). Seveda lahko tutor svetuje, predlaga, pomaga artikulirati potrebe, a to ne pomeni, da je na drugi strani študent s PP pasiven prejemnik te podpore. Tutor in študent s PP tako delujeta skupaj in skupaj zasledujeta cilje, ki sta si jih zastavila na začetku. Študent s PP mora biti v tem odnosu spodbujen, da zagovarja svoje potrebe in si aktivno prizadeva za uresničevanje pravic, ki izhajajo iz statusa študenta s PP, ki ga je pridobil. Zagotovo pa si ne moremo zakrivati oči pred tem, da tutorstvo včasih za študenta s PP ne prinaša zgolj koristi. Zgodi se lahko, da je odnos med tutorjem in študentom s PP popolnoma netvoren; v takih primerih velja, da je bolje ne imeti tutorja kot imeti slabega. Biti dober tutor pomeni v okviru svojih zmožnosti pomagati drugemu, kadar si za to zaprošen, in si obenem prizadevati, da ne bi ustvarjali odnosa soodvisnosti. Pretirano zaščitniški odnos tutorja lahko študenta s PP le omeji pri razvijanju samozagovorniških spretnosti ter njihovi rabi.

Posebej pomembna je vloga tutorja učitelja, saj skupaj z njim študent s PP sooblikuje pomoč in podporo, ki je nato v obliki prilagoditev opredeljena v IŠN. Poleg tega tutor visokošolski učitelj skrbi, da so prilagoditve dejansko tudi spoštovane in upoštewane s strani visokošolskih učiteljev ter sodelavcev

v okviru predmeta, ki ga izvajajo. Nadalje je pomembno, da tutor visokošolski učitelj spremlja študenta s PP, se odziva na njegove pobude ter mu nudi pomoč in podporo, kadar je za to zaprosen, ali pa sam prepozna, da ju študent potrebuje. Ker so različni visokošolski učitelji različno usposobljeni za delo s študenti s PP, je naloga tutorja tudi ta, da nosilec predmetov svetuje pri izvajanju prilagoditev. To lahko predstavlja poseben izziv, kadar tutor visokošolski učitelj ni strokovnjak s področja vključevanja oseb s PP. Zato so na Univerzi na Primorskem letno organizirana izobraževanja za tutorje visokošolske učitelje in študente, v okviru katerih so podane temeljne smernice za delo s študenti s PP. Tovrstna izobraževanja so se izkazala kot priložnost za usmerjeno diskusijo o inkluziji študentov s PP. Obenem pa so zaradi različnih okoliščin, ki v okviru različnih študijskih programov terjajo specifične prilagoditve, postala namenjena tudi izmenjavi dobrih praks in iskanju novih, tudi inovativnih rešitev. Sploh v okviru izzivov, ki so se nam zastavili v okviru študija na daljavo zaradi epidemije covid-19, se je srečevanje, fokusirano na specifične potrebe študentov s PP, izkazalo kot dragocen prispevek k podpori študentov in (tutorjev) visokošolskih učiteljev. Izredno pomemben pa je bil v tem času tudi prispevek Društva študentov invalidov Slovenije, ki je v okviru projekta Prava smer za študente s PP nudilo podporo in svetovanje o prilagoditvah študija na daljavo. Vsa gradiva so zainteresiranim dostopna na spletni strani društva: <http://www.dsis-drustvo.si/podpora-visokosolskim-uciteljem/>.

Vloga študentov s statusom študenta s posebnimi potrebami in njihovega samozagovorništva

Koncept samozagovorništva izhaja iz perspektive moči, to je zavedanja, da so posebne potrebe le en vidik življenja posameznika, ki ima poleg posebnih potreb tudi različne potenciale. Potencial posameznika se izraža tudi v njegovi zmožnosti samozagovarjanja ter uveljavljanja svoje identitete in interesov kot tudi identitete ter interesov širše skupine, s katero si deli prizadevanje za prepoznavanje posebnih potreb in pravic, ki jih je posledično deležen. Da bi to dosegel, mora najprej razumeti svoje posebne potrebe in potrebe, ki iz teh izhajajo. Zavedati se mora svojih prednosti, a tudi šibkosti, ter do njih oblikovati realističen odnos, ki mu nadalje pomaga delovati tvorno v različnih okoljih, v katerih se srečuje z izzivi. Vedeti mora, kaj potrebuje, da lahko uresniči svoje potenciale in zmanjša vpliv ovir na svoje napredovanje. Razumeti mora, da se mora najprej sam zavedati pomena zavzemanja zase in za svoje pravice, saj bo lahko le tako z drugimi vzpostavil enakovreden odnos. A pri tem mora paziti, da pri izražanju potreb po prilagoditvah ni vsiljiv, temveč o njih komunicira na odločen način (Stuntzner in Hartley 2015; Test idr.

2005). Slednje je ključno predvsem v procesu pridobivanja statusa študenta s PP kot tudi potem, ko mora svoje izobraževalne potrebe artikulirati v okviru individualiziranega načrta pomoči in podpore.

Študent lahko svoje samozagovorniške spretnosti uporabi tudi pri oblikovanju IŠN, ko v varnem okolju sodelovanja s tutorjem visokošolskim učiteljem ubesedi svoje potrebe po prilagoditvah, ki jih bo moral zagovarjati v neposredni komunikaciji s posameznimi visokošolskimi učitelji in z njihovimi sodelavci. Obenem to zanj predstavlja tudi priložnost za izgrajevanje rezilientnosti, saj ga različne situacije med študijem postavijo pred dejstvo, da se mora z izzivi aktivno soočiti in poiskati rešitve. Z zaključkom študija se za marsikaterega študenta s PP (izvemši tiste, ki potrebujejo pomoč osebnega asistenta) zaključi tudi obdobje usmerjene podpore, ki jo potrebuje zaradi svojih posebnih potreb. Zato je ključnega pomena, da ga skozi tutorsko pomoč in podporo ter posledično v procesu sooblikovanja IŠN spodbudimo k samozagovorništvu ter izgrajevanju rezilientnosti in izvršilnih funkcij. Naj na tem mestu kot primer dobre prakse omenimo projekt, ki je usmerjen v povečevanje socialne vključenosti mladih s PP in je lahko v veliko pomoč ter podporo tudi študentom s PP. To je projekt Prehod mladih s posebnimi potrebami na trg dela, ki se je v Sloveniji pričel izvajati leta 2018 in je dobro, da so z njim seznanjeni tudi tutorji. Projekt je namenjen mladim s PP, ki zaključujejo različne ravni izobraževanja, in si prizadeva oblikovati enotno podporno okolje kot vmesnik med vzgojno-izobraževalnim sistemom ter trgom dela za opolnomočen vstop mladih s PP v sistem zaposlovanja (Destovnik, Dolinšek in Zovko Stele 2018). Da ne bo uspešen zgolj študij, temveč tudi prehod na trg dela, je treba posebno pozornost nameniti tudi rezilientnosti študentov s PP.

Pomen rezilientnosti študentov s posebnimi potrebami

Rezilientnost je koncept, ki ga oblikujejo dinamične interakcije med posameznikom in okoljem ter se kaže kot posameznikov tvoren odziv na zanj zahtevne, težke ali neugodne okoliščine (Beltman, Mansfield in Price 2011). Rezilientnost deluje kot mehanizem, ki aktivira posameznikovo naravnost in kompetence, s pomočjo katerih se lahko prilagodi, preseže oziroma obvladuje določene težke okoliščine. Modeli rezilientnosti izpostavljajo individualne (inter- in intrapersonalna kompetentnost) in kontekstualne dejavnike (profesionalne kompetence in ekosistemske značilnosti), ki prispevajo k izgrajevanju rezilientnosti študentov (Henderson in Milstein 2003).

Izgrajevanje rezilientnosti je pomembno, saj se mora študent konfrontirati z različnimi izzivi (Kiswarday in Drljić 2015). Ti zajemajo odkrivanje od-

govornosti samostojnega življenja in samostojnega vključevanja v različne (nove) mikrosisteme, spoprijemanje s študijskimi obveznostmi, do katerih večina študentov s PP prvič pristopa povsem samostojno (brez podpore staršev in šolske svetovalne službe, pogosto tudi brez vnaprej pripravljenih prilagoditev), pomemben in nemalokrat stresen izziv je tudi komunikacija z visokošolskimi učitelji, ki imajo lahko s študentovimi posebnimi potrebami in zmožnostmi različne izkušnje oziroma imajo do njih različna stališča. Zelo pomembna je tudi zmožnost kakovostne vključitve oziroma inkluzije v običajno študentsko življenje, ki zajema tudi interesne, prostočasne in druge družbene vidike vsakdanjega življenja. Pogosto študenti s PP ne želijo izstopati oziroma pokazati svojih ranljivih področij, kar je po eni strani dobro, saj svoje funkcionalne in prilagoditvene zmožnosti privedejo do maksimuma (tudi na področjih svojih ovir, motenj, primanjkljajev), po drugi strani pa to predstavlja tudi veliko oviro, lahko tudi nevarnost, saj lahko okolje v primeru izbruha in stopnjevanja težav (npr. popolna nezmožnost znajti se, izpad zaradi senzorne preobremenjenosti (angl. *meltown*), epileptični napad ipd.) ne zna pravilno odreagirati, se prestraši in lahko posledično še bolj izključi posameznika. Izgrajevanje rezilientnosti pri posamezniku pomeni tudi izgradnjo pozitivne samopodobe in zadovoljstva s samim seboj ob dobrem poznavanju svojih meja ter šibkosti in svojih potencialov ter zmožnosti, sprejemanje realnosti (lastne in okoljske), učenje varnega vključevanja v različne sisteme, kar vključuje tudi samozagovorništvo, iskanje virov pomoči in podpore, proaktivnost pri organizaciji in prilagajanju okolja, razvijanje novih kompetenc za učinkovito obvladovanje novih situacij, razvijanje izvršilnih funkcij pa tudi spodbujanje povečevanja inkluzivnosti okolja.

Izvršilne funkcije študentov s posebnimi potrebami

Poudarek namenjamo še izvršilnim funkcijam in učinkovitim tehnikam učenja, saj je največji delež študentov s PP povezan z nevrološko pogojenimi različnostmi na področju slušno-vizualnih procesov, ki vplivajo na motnje branja, pisanja in računanja, ki se izkazujejo kljub visokim (ali celo nadpovprečnim) intelektualnim sposobnostim. Glede na statistiko izdanih odločb v osnovni oziroma srednji šoli je delež teh učencev oziroma dijakov skoraj 50-odstoten. Ker tako pogojene učne težave vztrajajo in jih je mogoče le obvladovati z ustreznimi in učinkovitimi tehnikami učenja, lahko z gotovostjo računamo na študente, ki se soočajo s tovrstnimi težavami pri usvajanju znanja. Tali Heiman in Karin Precel (2003) potrjujeta, da se specifične učne težave na akademskih področjih nadaljujejo tudi v času visokošolskega izobraževanja. Trdita, da lahko ustrezne strategije in veščine tem študentom po-

magajo pri uspešnejšem soočanju z akademskimi nalogami, zmanjševanju stresa in boljši uporabi razpoložljive socialne podpore. Med študenti lahko obstajajo precejšnje razlike v preteklih izkušnjah glede soudeležbe in sploh uresničevanja individualiziranega načrta. Vikki Anderson in Sue Onens (2012) ugotavljata tudi, da so kljub pozitivnemu prispevku k tranziciji s strani učiteljev premalo poudarjene razlike med učenjem v okviru osnovne oziroma srednje šole in v okviru visokošolske ustanove, zato številni študenti s PP najverjetneje resnično potrebujejo vsaj začetno pomoč tutorjev visokošolskih učiteljev in študentov, da bi zmogli uspešno in učinkovito zastaviti študijski proces. Izkaže se, da ima večina študentov z disleksijo oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja med drugim tudi težave z avtomatizacijo, ki je končni rezultat proceduralnega učenja (Nicolson idr. 2010). Zelo pogosto se težave kažejo tudi na področju izvršilnih spretnosti, katerih razvoj pa je potreben in dobrodošel za vsakega študenta. Tekom izvajanja predmetov, povezanih z inkluzijo otrok in mladostnikov s PP, izpostavimo tudi pomen izvršilnih funkcij, kjer se vedno znova izkaže, da večina študentov opaža lastne šibkosti na tem področju. Izvršilne funkcije, ki so tesno povezane s samostojnim vodenjem študijskega procesa, njihova razvitost pa je pomembna in aktualna tako za študente s PP kot za tiste brez njih, v nadaljevanju na kratko predstavljamo.

Izvršilne funkcije so odgovorne za zmožnost namenskega, organiziranega, strateškega, v cilj usmerjenega delovanja (McCloskey idr. 2009). So kognitivne zmogljivosti, ki so potrebne za usmerjanje posameznikovega delovanja v okviru njegovega lastnega doživljanja okoliščin, čustvovanja, misli in dejanj, kar Denckla (2007) opredeli kot sistem nadzora vedenja – v primeru dobro razvitih izvršilnih funkcij se posameznik na nek dražljaj oziroma v določeni situaciji ne odzove samodejno in nepremišljeno, ampak aktivira določene strategije, na osnovi katerih se odzove z vedenjem, ki vodi v boljši izid (Tuckman 2009). Izvršilne funkcije se aktivirajo v frontalnem režnju možganov in omogočajo samoregulacijo na poti do doseganja ciljev (Barkley 2012) – to pomeni, da so potrebne za ustrezno in smiselno izbiro (prednostnih) ciljev, za ustvarjanje, uresničevanje korakov ter vztrajanje za uresničitev le-teh. Peg Dawson in Guare (2012) opredeljujeta enajst dimenzij izvršilnih funkcij: zaviranje odzivanja, delovni spomin, čustveni nadzor, ohranjanje pozornosti, začenjanje z aktivnostjo, načrtovanje in postavljanje prioritet, organizacijo, upravljanje s časom, prožnost, metakognicijo in v cilj usmerjeno vztrajanje. Raziskave kažejo, da imajo posamezniki (torej tudi študenti) s specifičnimi učnimi težavami in težavami na področju pozornosti pogosto težave z organizacijo, s postavljanjem prioritet tako v povezavi s cilji kot z informacijami

in z iskanjem ključnih poudarkov ter tem (Meltzer in Krishnan 2007). Tako se pogosto zgodi, da imajo študenti občutek prenasičenosti in neobvladovanja študijskega gradiva, zato pogosto prenehajo, kljub temu da so v študij vložili veliko truda in dela ter dosegli že velik delež pričakovanih rezultatov. Prav tako težko prehajajo med različnimi temami in pristopi – zaradi tega je za posameznike s specifičnimi učnimi težavami visokošolski sistem izobraževanja bistveno lažji in obvladljivejši od srednješolskega, ko je potrebno konstantno začenenje in prehajanje med različnimi predmeti ter dejavnostmi (Meltzer in Krishnan 2007). Miyake idr. (2000) zato izpostavljajo tri pomembna področja izvršilnih funkcij, in sicer: preklapljanje med mentalnimi nalogami, posodabljanje in spremljanje informacij ter zaviranje premočnih odzivov. Khan in Rasheed (2019) zato poudarjata, da sta tako vloga tutorja visokošolskega učitelja kot visokošolskega učitelja na posameznem predmetnem področju lahko zelo podporni, ko izpostavljata učne strategije ter strategije upravljanja z viri in kognitivne strategije, ki pomembno vplivajo na metakognitivno zavedanje študenta in njegove učne navade. Te in še številne druge raziskave dajejo pomembno vlogo in vrednost IŠN pomoči ter podpore.

Individualizirani študijski načrt pomoči in podpore ter njegov pomen za študente s posebnimi potrebami

Individualizirani program je pomemben dokument, ki v rokah študenta dobi nov pomen. Je z zakonodajo dodeljena pravica vsakega otroka in mladostnika, ki je z odločbo usmerjen v različne programe vzgoje in izobraževanja (Galeša 1995). Glede na posameznikove potrebe opredeljuje ustrezne pogoje za posameznikov vzgojno-izobraževalni proces (Opara 2005). Vanja Kiswarday (2018) izpostavlja dve dimenziji individualiziranega programa, in sicer formalno (zakonodajno) ter proceduralno. Glede na prvo se je treba zavedati pravne oziroma zakonodajne podlage individualiziranega programa. Za otroke in mladostnike s PP je v času osnovnošolskega ter srednješolskega izobraževanja individualizirani program za izvajalce izobraževanja zakonodajno zavezujoč dokument, ki ga je treba pripraviti glede na odločbo, ki jo izda Zavod za šolstvo na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s PP (ZUOPP-1). Izvira iz ustavne pravice posameznika do kakovostne vzgoje in izobraževanja ter opredeljuje pogoje (prilagoditve okolja, pomoč, podporo), ki bodo posamezniku omogočali optimalne možnosti za učenje, napredovanje in vsestranski razvoj. Druga je procesna dimenzija individualiziranega programa – ta mora biti živ dokument, ker se spreminjajo tako okoliščine učenja (razvoj izobraževalne znanosti in tehnologije, pripomočkov, prilagoditev) kot tudi učenec sam, ki z učenjem specifičnih strategij uspešno obvladuje določene ovire,

motnje in primanjkljaje, se pa z razvojem vedno znova znajde pred novimi zahtevami in izzivi, za katere potrebuje nove strategije in orodja. Večina študentov s PP je v procesu šolanja že imela individualiziran program pomoči in podpore, zato v nadaljevanju kratko predstavljamo ključne sestavine individualiziranega programa, ki je temeljni dokument za udejanjanje inkluzije na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Vse predstavljene sestavine se lahko v veliki meri smiselno vključi tudi v okvir IŠN pomoči za študente s PP na ravni visokošolskega izobraževanja.

Snovalci individualiziranega programa (učitelji, posameznik s PP in starši) morajo biti aktivno usmerjeni v zmanjševanje odkritih ovir v učnem okolju, v zagotavljanje podpirne in prilagojene (sodobne) tehnologije za povečevanje učne dostopnosti, v izgradnjo sistemov pomoči in podpore ter v spodbujanje razvoja zmožnosti in interesov posameznika (Kiswarday 2018). Individualizirani program mora zajemati načrt strategij in ciljev s področja akademskega razvoja pa tudi cilje, ki izboljšujejo socialno vpetost in dobro počutje posameznika. Zajemati mora cilje in odgovornosti vseh, ki zagotavljajo dostopnost in inkluzivnost. Vključevati mora perspektivo posameznikove prihodnosti ter razvijati strategije za obvladovanje šibkosti, večšine samostojnosti in prilagoditvene spretnosti za uspešnejši horizontalni ter vertikalni prehod. Kaj mora vsebovati individualizirani program za učence in dijake, jasno določa 36. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011).

V kolikor je tekom osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja otrok oziroma mladostnik s PP aktivno vključen v proces načrtovanja, udejanjanja ter evalvacije svojega individualiziranega programa, bo dobro poznal strategije, ki mu omogočajo optimalno učno učinkovitost. Z njihovo uporabo bo zmožel bodisi preseči ali kompenzirati motnje in primanjkljaje, ki ga ovirajo pri učenju, ali pa bo vedel, kako je treba prilagoditi okolje in zagotoviti pripomočke, ki mu omogočajo optimalne učne pogoje in učinkovitost. Kot študent bo znal v okviru visokošolskega izobraževanja samostojno zagovarjati svoje značilnosti in potrebe, predlagati načrt individualizacije študijskega procesa ter skupaj s tutorjem visokošolskim učiteljem in/ali z visokošolskim učiteljem reflektirati specifične posameznega predmeta in poiskati ustrezne rešitve.

Na Univerzi na Primorskem smo za podporo pri načrtovanju prilagoditev študija za študente s PP pripravili obrazec »Individualizirani študijski načrt za študenta s posebnimi potrebami« (Univerza na Primorskem b. l.). Študent, ki je po »Pravilniku o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem« prejel odločbo o pridobitvi statusa študenta s PP, preko referata fakul-

Za izpitna obdobja v študijskem letu

Prvi sklop: Splošni podatki (izpolni študent)

Ime in priimek študenta:		Rojstni datum:	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
Študijski program:		Leto vpisa na študijski program:	<input type="text"/>
<input type="text"/>		V tekočem študijskem letu vpisan/a v:	<input type="text"/> letnik
Datum in številka odločbe komisije:	<input type="text"/>		
Obdobje, za katero se študentu dodeli ta status:			
<input type="checkbox"/> Določeno obdobje od / do: _____ <input type="checkbox"/> Celotno trajanje študija			
Kratka opredelitev primanjkljaja, ovire oziroma motnje študenta (npr. primanjkljaji na posameznih področjih učenja, avtistične motnje ipd.):			
<input type="text"/>			
Datum izdaje individualiziranega načrta:	<input type="text"/>		
Ime in priimek tutorja – učitelja:	E-naslov:		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		

Drugi sklop: Predlogi študenta (izpolni študent)

1. Na kratko opišite primanjkljaja ovire oz. motnje, ki jih doživljate pri svojem vključevanju v študijski proces in pri opravljanju študijskih obveznosti:

Slika 1 Prva stran IŠN zajema osnovne podatke o študentu, programu in odločbi, na osnovi katere so osnovane prilagoditve

tete dobi kontakt tutorja visokošolskega učitelja, s katerim pripravita predlog IŠN, v katerem so navedene potrebe in predlagane prilagoditve študijskega procesa.

V prvem sklopu (slika 1) študent izpolni osnovne podatke, ki obsegajo osebne podatke, podatke o študiju in podatke o pridobitvi statusa študenta

2. Na osnovi prejšnjega individualiziranega načrta, če ste ga imeli, sicer pa glede na svoje pretekle izkušnje in uporabe prilagoditev, ki so vam omogočale kakovostnejše in hitreje učenje, razmislite in zapišite:

- kakšne prilagoditve potrebujete ter
- kako pogosto in v katerih okoliščinah jih potrebujete.

V Prilogi 1 in 2 so navedene prilagoditve iz Pravilnika UP za študente s posebnimi potrebami, ki so vam pri razmisleku lahko v pomoč.

3. Pomoč in podporo vam bova tutor – učitelj in tutor – študent vedno pripravljena zagotoviti. Gotovo se vsega ne da predvideti, če pa že sedaj veste, kdaj oz. kako bi vam lahko bili v oporo pri študiju, napišite že zdaj.

Pomoč in podpora tutorja – učitelja	
Pomoč in podpora tutorja študenta (ime in kontakt tutorja študenta, če je že znan)	

Tretji sklop: Opredelitev prilagoditev po posameznih področjih (izpolni tutor –učitelj)

Na kratko navedite oz. povzemite, katere prilagoditve študijskega programa potrebuje študent glede na njegove predloge.

1. Prilagoditve pri izvedbi predavanj in vaj

2. Prilagoditve v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja

3. Prilagoditve pri opravljanju nastopov ali hospitacij

4. Prilagoditve pri opravljanju praktičnega usposabljanja

Slika 2 Študentov opis potreb in predlog prilagoditev v okviru IŠN pomoči in podpore študentom s PP

s PP. Pomembno je, da študent kratko opredeli in predstavi naravo svojih značilnosti ter potreb, zaradi katerih mu je bil dodeljen status.

V drugem sklopu (slika 2) študent najprej opiše specifične primanjkljaje,

Četrti sklop: Način sporočanja o prilagoditvah in končna refleksija (izpolni študent)

1. Izpolnite seznam nosilcev predmetov v letniku študijskega programa, v katerega ste vpisani.

Ime predmeta	Nosilec predmeta	e-naslov nosilca

2. Na kakšen način želite, da se z vsebino individualiziranega načrta seznanijo vse nosilce predmetov (tako predvideva 10. člen Pravilnika o študentih s posebnimi potrebami na UP):

Samostojno bom komuniciral z nosilci predmetov ter se z njimi vnaprej in pravočasno dogovarjal o prilagoditvah, zapisanih v individualiziranem načrtu.

Želim, da o prilagoditvah, zapisanih v individualiziranem programu učitelje obvesti tutor – učitelj.

3. Ali želite, da so z vsebino individualiziranega načrta seznanjeni vsi nosilci predmetov:

Da, želim.

Ne, želim, da so seznanjeni le tisti nosilci predmetov, kjer potrebujem prilagoditev. Navedite imena le-teh nosilcev:

Slika 3 Zapis prilagoditev in predmetov, pri katerih so potrebne prilagoditve

ovir ali motenj ter okoliščin, v katerih potrebuje prilagoditve, nato pa poda predlog prilagoditev, ki bi mu omogočale čim večjo študijsko uspešnost in učinkovitost. Pri tem si pomaga s seznamom prilagoditev, ki so razvidne iz »Pravilnika za študente s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem«.

V tretjem sklopu (slika 3) na osnovi študentovega predloga in pogovora z njim ter na osnovi »Pravilnika« prilagoditve opredeli še visokošolski učitelj tutor, in sicer glede na potrebe, ki so se izkazale v okviru procesa soustvarjanja IŠN.

V četrtem sklopu (slika 4) študent napiše, pri katerih predmetih potrebuje prilagoditve in kateri profesorji naj bodo o tem obveščeni. Študent in tutor vi-

4. Refleksija evalvacija upoštevanja prilagoditev, zapisanih v individualiziranem načrtu
(izpolni študent)

Prosimo vas, da **ob koncu študijskega leta** izpolnite anketni vprašalnik, katerega namen je skupaj z vami evalvirati vašo izkušnjo z upoštevanjem prilagoditev, ki so bile določene z individualiziranim načrtom v preteklem letu. S podano povratno informacijo, nam boste proaktivno pomagali izboljšati pogoje za študij študentov s posebnimi potrebami.

Anketni vprašalnik je anonimen in dostopen na naslednji spletni strani:

<https://www.1ka.si/a/221361>

Kraj in datum: _____

Podpis študenta: _____

Podpis tutorja – učitelja: _____

.....

Izpolnjeni obrazec individualiziranega načrta **tutor – učitelj posreduje referatu članice UP**. Le-ta potrdi njegovo **istovetnost z žigom članice**. Eno ožigosano kopijo da študentu s posebnimi potrebami, drugo pa vložil v osebno mapo študenta.

Predlagamo, da prvo informacijo o individualiziranem načrtu visokošolskim učiteljem in visokošolskim sodelavcem posreduje tutor – učitelj. V nadaljevanju pa je zaželeno, da skuša študent vzpostaviti in ohranjati komunikacijo z le-temi.


Slika 4 Sporočanje o prilagoditvah in končna refleksija

sokošolski učitelj se tudi dogovorita o tem, ali tutor obvesti izvajalce predmetov ali jih o IŠN želi obvestiti študent sam. Tudi v primeru, ko obvestilo o IŠN in prilagoditvah, ki jih potrebuje študent s PP, pošlje tutor visokošolski učitelj, je pomembno, da se tutor s študentom dogovori o pomenu študentovega osebnega kontakta z izvajalcem predmeta. Ta kontakt je potreben, da se po potrebi še specifičneje opredelijo prilagoditve v okviru posameznega predmeta. Na koncu IŠN je še prostor za evalvacijo in refleksijo, kar je pomembna osnova za nadaljnjo modifikacijo prilagoditev. IŠN se običajno evalvira vsak semester, saj se takrat spremeni predmetnik študija in je o posebnih potrebah študenta treba obvestiti nove izvajalce predmetov. Prav tako so študenti naprošeni, da izpolnijo anonimno spletno anketo, ki nam bo v pomoč pri izboljšanju študijskih pogojev za vse študente s PP.

Prilagoditve študijskega procesa

Na Univerzi na Primorskem je k IŠN podpore za študenta s PP predvidena tudi priloga, v kateri so navedeni primeri prilagoditev študijskega procesa. Namen omenjene priloge je pomagati tutorjem visokošolskim učiteljem, ki

INDIVIDUALIZIRAN ŠTUDIJSKI NAČRT ZA ŠTUDENTA S POSEBNIMI POTREBAMI



**INDIVIDUALIZIRAN ŠTUDIJSKI NAČRT
ZA ŠTUDENTA S POSEBNIMI POTREBAMI**

PRILOGE:

PRILOGA 1: Primeri prilagoditev študijskega procesa

V priloženih tabelah so smernice, ki so vam lahko v pomoč pri opredelitvi prilagoditev. Na osnovi prejšnjega Individualiziranega načrta, če ste ga imeli, sicer pa glede na svoje pretekle izkušnje in uporabe prilagoditev, ki so vam omogočale kakovostnejše in hitrejše učenje razmislite in v obrazec za Individualiziran načrt zapišite kakšne prilagoditve potrebujete, kako pogosto in v katerih okoliščinah.

1. Prilagoditve pri izvedbi predavanj in vaj	vedno	občasno	nikoli
Prilagoditev časa, organizacije: <ul style="list-style-type: none"> - Uporaba posebnih pripomočkov, kot je računalnik. - Možnost posredovanja pisnih izdelkov v elektronski obliki. - Opravljanje določenih študijskih obveznosti v paru s študentom, ki nima statusa študenta s posebnimi potrebami. - Možnost opravljanja določenih nalog in vaj doma. 			
Prilagoditev prostora:			
Zagotovitev posebne opreme oz. pripomočkov:			
Prilagoditev gradiv:			
Pomoč druge osebe:			
Drugo:			

2. Prilagoditve v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja	vedno	občasno	nikoli
Prilagoditev časa (podaljšanje, v več delih): <ul style="list-style-type: none"> - Podaljšanje časa opravljanja usnega oziroma pisnega izpita. - Možnost opravljanja izpitov izven izpitnega obdobja in opravljanje izpitov po delih. 			
Prilagoditev prostora oz. poseben prostor:			
Zagotovitev posebne opreme oz. pripomočkov: <ul style="list-style-type: none"> - Opravljanje izpita s pomočjo računalnika in uporaba posebnih pripomočkov. 			
Prilagoditev izpitne pole pri pisnem izpitu:			
Možnost spremembe oblike izpita: <ul style="list-style-type: none"> - Sprememba načina preverjanja in ocenjevanja znanja. 			

1/4

Slika 5 Priloga k individualiziranemu programu – preglednica predlaganih prilagoditev

nimajo predhodnih znanj s področja inkluzije, pri načrtovanju prilagoditev študijskega procesa za študente s PP. Ker IŠN sooblikujejo študenti s PP, je seznam možnih prilagoditev namenjen tudi njim. Čeprav se predvideva, da študent iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič 2008) običajno pozna prilagoditve, ki so zanj ustrezne in pomembne, se s pomočjo seznama možnih prilagoditev lažje usmerja k prilagoditvam, ki jih lahko predlaga in so možne na Univerzi

INDIVIDUALIZIRAN ŠTUDIJSKI NAČRT ZA ŠTUDENTA S POSEBNIMI POTREBAMI			
Drugo: - Možnost prilagoditve izpitnega roka v primeru poslabšanja zdravstvenega stanja.			
3. Prilagoditve pri opravljanju integrirane prakse / hospitacij / nastopov	vedno	občasno	nikoli
- Možnost za sodelovanje z asistentom pri opravljanju nastopa - Možnost opravljanja hospitacij / nastopa v manjši skupini - Možnost oddaje poročila o hospitaciji / nastopu v dogovorjeno podaljšanem času.			
Drugo:			
4. Prilagoditve pri opravljanju praktičnega usposabljanja	vedno	občasno	nikoli
Strnjena praksa: - Možnost opravljanja strnjene prakse po delih, v daljšem časovnem obdobju, tudi v času počitnic. - Prilagoditev rokov za oddajo poročila o praksi.			
Drugo:			

Slika 6 Primer izpisa možnih prilagoditev po »Pravilniku o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem«

na Primorskem. Poleg tega lahko z njihovo pomočjo tudi sam navede različne prilagoditve, ki so se do zdaj izkazale kot zanj učinkovite. Priloga s seznamom možnih prilagoditev je tako živ dokument, ki ga je mogoče dopolnjevati. To lahko naredi bodisi tutor visokošolski učitelj bodisi študent s PP, ki je na tak način tudi spodbujen k udeležanju veščin samozagovorništvu.

Preden tutor visokošolski učitelj povabi študenta s PP na uvodni pogovor, le-tega zaprosi, da izpolni preglednico, v kateri navede prilagoditve, ki jih potrebuje pri predavanjih in vajah, preverjanju ter ocenjevanju znanja in na praktičnem usposabljanju. Študenti s PP, ki obiskujejo Pedagoško fakulteto Univerze na Primorskem, pa lahko navedejo, ali prilagoditve potrebujejo tudi na integrirani praksi oziroma hospitacijah. Za tutorja visokošolskega

učitelja je pomembna tudi informacija o tem, kako pogosto študent potrebuje prilagoditve – vedno, občasno ali nikoli (slika 5), kar smiselno upošteva pri sooblikovanju IŠN. Izpolnjevanje preglednice pred uvodnim srečanjem je pomembno, ker se lahko študent z njeno pomočjo pripravi na pogovor s tutorjem visokošolskim učiteljem; tako je njuno srečanje lahko konstruktivno, saj je ciljno usmerjeno v srž obravnavanega problema.

Študent se v zvezi s prilagoditvami odloča na podlagi že ponujenih možnosti, ki so zapisane v preglednici (sliki 4 in 5), ali med prilagoditvami, zapisanimi na seznamu prilagoditev, ki so usklajene s »Pravilnikom o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem« (slika 6).

Prilagoditve pri izvedbi predavanj, vaj in praktičnega usposabljanja, ki so predvidene po »Pravilniku«, se nanašajo na vnaprejšnjo objavo gradiv, ki jih predavatelj pripravi za vaje ali predavanja. Po potrebi so ta gradiva oblikovana tako, da jih je mogoče spremeniti v elektronsko ali avdioobliko. Sicer pa je najpogostejša prilagoditev uporaba povečanega tiska in študentu prilagojene oblike pisave. Študentu, ki težko sledi predavanjem in ima težave z delanjem zapiskov, je lahko omogočeno snemanje predavanj, kar mora biti seveda vnaprej usklajeno z izvajalcem študijskega procesa, ki se mora s snemanjem predavanj strinjati. Študenti s PP lahko med predavanji uporabljajo posebne pripomočke, čeprav po drugi strani dandanes rabe prenosnega računalnika med predavanji ne moremo več imeti za rabo posebnega pripomočka. Sicer pa med posebne pripomočke sodijo tudi elektronsko povečevalo, lupe ipd.

Študenti s PP imajo tudi pravico do prisotnosti pomočnika, ki jim pomaga pri razumevanju govornice (v primeru študentov z gluhotto je to lahko tolmač) ali pa pisne vsebine (npr. bralec pri študentih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali študentih z avtizmom). V nekaterih primerih so študenti s PP zaradi zdravstvenih težav pogosto odsotni, kar ovira njihovo prisotnost in aktivnost na vajah, zato je pomembno, da jim omogočimo, da določene naloge opravijo od doma. Prav tako so možne prilagoditve v okviru praktičnega usposabljanja, pri čemer mora biti posebna skrb usmerjena v študentovo izgrajevanje kompetenc, ki so predvidene z učnim načrtom. Nižanja pričakovanj, ki jih imamo do študenta, tudi sicer ne moremo imeti za prilagoditev.

Študentom se lahko prilagodi tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, pri čemer smo prav tako pozorni, da ne nižamo standardov znanja, temveč zagotovimo prilagoditve, ki bodo študentom s PP omogočile, da znanje izkažejo na njim prilagojen način. Študentu se tako lahko omogoči podaljšan čas pisanja, in sicer predvidoma za 50 % več od predvidenega časa, v izjemnih

primerih pa lahko tudi več (npr. v primeru spazem, ki študenta onemogočijo za pisanje). Omogoči se lahko tudi ocenjevanje znanja v posebnem prostoru (zaradi dostopnosti, boljše akustike ali preprečitve motenja drugih študentov). Možne so tudi fizične prilagoditve prostora, kot je npr. dodatna osvetlitev delovne površine za študente, ki so slepi ali slabovidni. Zagotovi se lahko tudi možnost uporabe računalnika za opravljanje pisnega izpita, pri čemer morajo biti omogočeni programi, ki tehnično olajšajo izvedbo izpita. Nekateri študenti s PP lahko uporabljajo tudi posebne pripomočke (npr. študenti, ki so slepi, brajevo vrstico, študenti, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, računalno ...). Preverjanje in ocenjevanje znanja sta lahko izvedena tudi s pomočjo pomočnika, ki je lahko bralec in/ali pisar – ta študentu pomaga prebrati vprašanje, na katerega nato odgovori po njegovem nareku. Študentom, ki so gluhi in naglušni, pa bi moral biti zagotovljen tolmač, kar je od leta 2021 tudi ustavna pravica, zagotovljena z Ustavo Republike Slovenije (Ustavni zakon o dopolnitvi II. poglavja Ustave Republike Slovenije 2021). Če preverjanje ali ocenjevanje znanja poteka v pisni obliki, imajo študenti s PP pravico do prilagoditve izpitnega gradiva (npr. oblika in velikost pisave, kontrast med tiskom in ozadjem). Študentom, ki zaradi narave posebnih potreb delajo specifične napake, se le-te tolerirajo ter se jih ne obravnava kot pokazatelje neznanja. V nekaterih primerih študenti s PP svoje znanje lažje izražajo v pisni obliki, v drugih primerih ustno, zato se jim lahko prilagodi tudi način preverjanja znanja.

Študent s PP lahko zaprosi tudi za izredni izpitni rok, če v rednem iz objektivnih razlogov k izpitu ni mogel pristopiti. Včasih se lahko zgodi, da študent zaradi težav, ki so posledica posebnih potreb, ne more zaključiti študija v predvidenem roku. V takih primerih jim je na Univerzi na Primorskem zagotovljena pravica do podaljšanja študija za največ eno študijsko leto, kar je tudi v skladu z Zakonom o visokem šolstvu.

Študentom s PP mora biti tudi omogočena pravica do rabe knjižničnih storitev na prilagojen način. Sem sodi daljši čas izposoje gradiv ali pa celo izposoja čitalniškega izvoda. Včasih bodo potrebovali tudi pomoč pri iskanju gradiv, kar knjižničarju ne sme predstavljati dodatne obremenitve. V primeru, da ima študent tudi pomočnika, si lahko ta v njegovem imenu izposodi zeleno gradivo.

Vse navedene prilagoditve študentu omogočajo, da ima enake možnosti dostopa do virov znanja, da ga izgrajuje na sebi prilagojen način ter ga tudi izkaže. Funkcija prilagoditev ni zmanjševanje zahtevnosti študijskega programa, temveč doseganje zagotavljanje enakih možnosti za kakovostno izgrajevanje kompetenc študentov s PP.

Sklep

V prispevku smo osvetlili pomen spoštovanja integritete študentov s PP in njihove polne inkluzije v visokošolski sistem izobraževanja, saj imajo, tako kot vsi v visokošolski študij vključeni študenti, pravico do dostopnega in kakovostnega študija. Za uresničitev le-te potrebujejo določene prilagoditve študijskega procesa, ki izvirajo iz njihovih specifičnih, posebnih (izobraževalnih) potreb. Prilagoditve, podporo, pomoč ter pripomočke, ki jih študent s PP potrebuje za uspešen študij, se opredeli v IŠN, ki je prepoznan kot ključni steber inkluzije ter s tem kakovostnega vključevanja v visokošolsko izobraževanje. Pomembno vlogo pri tem ima tudi tutor visokošolski učitelj, ki študenta s PP ob soustvarjanju IŠN podpira ter posredno in neposredno spodbuja ter usmerja pri razvoju samozagovorništvu, rezilientnosti in izvršilnih funkcij. To je pomembno za povečevanje samostojnosti tekom študija in socialnega vključevanja nasploh, prav tako pa tudi kasneje, za vključitev diplomantov s PP na trg delovne sile in za njihov nadaljnji profesionalni razvoj.

Navedena in priporočena literatura

- Anderson, V., in S. Onens. 2012. »How Well Are Students with Specific Learning Difficulties Prepared for Higher Education? A Case Study of a Pre-1992 University.« *V Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace*, ur. N. Brunswick, 22–32. Chichester: John Wiley & Sons.
- Barkley, R. A. 2012. *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: Guilford.
- Beltman, S., C. Mansfield in A. Price A. 2011. »Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience.« *Educational Research Review* 6 (3): 185–207.
- Čačinovič Vogrinčič, G. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dawson, P., in R. Guare. 2012. *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. New York: Guilford.
- Denckla, M. B. 2007. »Executive Function: Binding Together the Definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities.« *V Executive Function in Education: From Theory to Practice*, ur. L. Meltzer, 5–18. New York: Guilford.
- Destovnik, K., Dolinšek, T., in Zovko Stele, M. 2018. »Razvoj in izvajanje prehoda mladih s posebnimi potrebami na trg dela.« *Specialna in rehabilitacijska pedagogika: revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije* 26 (1–2): 98–103.
- Galeša, M. 1995. *Specialna metodika individualizacije*. Ljubljana: Didakta.
- Gardner, H. 2006. *Five Minds for the Future*. Boston, MA: Harvard Business.
- Heiman, T., in K. Precl. 2003. »Students with Learning Disabilities in Higher

- Education: Academic Strategies Profile.« *Journal of Learning Disabilities* 36 (3): 248–258.
- Henderson, N., in M. Milstein. 2003. *Resiliency in Schools: Making It Happen for Student and Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Khan, M. J., in S. Rasheed. 2019. »Moderating Role of Learning Strategies between Meta-Cognitive Awareness and Study Habits among University Students.« *Pakistan Journal of Psychological Research* 34 (1): 215–231.
- Kiswarday, V. 2018. »Individualiziran program v inkluziji.« V *Mednarodna znanstvena konferenca Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 46–59. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kiswarday, V., in K. Drljić. 2015. »Rezilientnost kot orodje za udejanjanje inkluzije v vzgoji in izobraževanju.« V *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive*, ur. Tomaž Grušovnik, 247–263. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- McCloskey, G., J. Hewitt, J. N. Henzel in E. Eusebio. 2009. »Executive Functions and Emotional Disturbance.« V *Emotional Disorders: A Neuropsychological, Psychopharmacological, and Educational Perspective*, ur. S. G. Feifer in G. Rattan, 65–105. Middletown, MD: School Neuropsych Press.
- Meltzer, L., in K. Krishnan. 2007. »Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings.« V *Executive Function in Education: From Theory to Practice*, ur. L. Meltzer, 77–105. New York: Guilford.
- Miyake, A., N. P. Friedman, M. J. Emerson, A. H. Witzki, A. Howerter in T. D. Wager. 2000. »The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex 'Frontal Lobe' Tasks.« *Cognitive Psychology* 41 (1): 49–100.
- Nicolson R. I., A. J. Fawcett, R. L. Brookes in J. Needle. 2010. »Procedural Learning and Dyslexia.« *Dyslexia* 16 (3): 194–212.
- Opara, B. 2005. *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Stuntzner, S., in M. Hartley, M. 2015. »Balancing Self-compassion with Self-Advocacy: A New Approach for Persons with Disabilities Learning to Self-Advocate.« *Annals of Psychotherapy & Integrative Health*: 12–28.
- Test, D. W., C. H. Fowler, W. M. Wood, D. M. Brewer in S. Eddy. 2005. »A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities.« *Remedial and Special Education* 26 (1): 43–54.
- Tuckman, A. 2009. *More Attention, Less Deficit: Success Strategies for Adults with ADHD*. Plantation, FL: Specialty.
- Univerza na Primorskem. 2019. »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem.« 20. november. <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/po1pravnilni-studenti-posebne-potrebe-up.pdf>.

- . B. I. »Individualiziran načrt za študente s posebnimi potrebami.«
Ustavni zakon o dopolnitvi II. poglavja Ustave Republike Slovenije. 2021. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 92. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2021-01-1970>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.
- Zakon o visokem šolstvu (ZviS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zakon za urejanje položaja študentov (ZUPŠ). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 61. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2917>.

Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu

Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
sonja.rutar@pef.upr.si*

Izvajanje in uvajanje inovativnih metod poučevanja v visokem šolstvu je v tesni povezavi z učiteljevo podobo o študentovi ter učiteljevi vlogi v študijskem procesu. Iz teh pojmovanj učitelj razvije svojo subjektivno teorijo izvedbe visokošolskega izobraževanja, ki je izhodišče za vse njegove odločitve v zvezi z organizacijo in izvedbo študijskega procesa ter odnosa do študenta/s študenti.

Za inovativno učno okolje je značilno preseganje konvergentnih načinov načrtovanja, izvedbe in evalvacije pedagoškega procesa. V nadaljevanju bosta predstavljeni utemeljitev smiselnosti vključevanja inovativnih metod poučevanja v študijski proces ter vloga visokošolskega učitelja pri načrtovanju in izvajanju sprememb.

Prepogosto prisoten način poučevanja, ki ne omogoča razvoja kakovostnega znanja na različnih taksonomskih ravneh (poznavanje, razumevanje, analiza, sinteza, uporaba, vrednotenje), je predavanje, pri katerem učitelji govorijo, predstavljajo vsebine, študentje pa poslušajo. Ta način poučevanja je bil smiseln v preteklosti, ko so študentje prišli na fakulteto po znanje in k učitelju zato, ker bil omejen dostop do novih vsebin in do možnosti za pridobivanje novega znanja.

Zaradi dostopa do informacij, različne literature in drugih virov ter možnosti samostojnega pridobivanja znanj se je vloga učitelja spremenila, čeprav mora študent za to, da se nečesa nauči, tudi danes brati, poslušati, govoriti in pisati – torej preučevati in študirati. Obenem pa lahko danes študentje sami v različnih okoljih iščejo znanje, prisluhnejo posnetim predavanjem, dostopnim na spletu, berejo različna besedila. Zato mora biti sodobna izvedba visokošolskega izobraževanja prilagojena študijskim potrebam študentov in slediti paradigmi na študenta osredinjenega poučevanja, ki se izkazuje v naslednjih vlogah visokošolskega učitelja:

1. *Omogočanje in olajševanje vpogleda v razvoj ter vlogo znanja v družbi.* Študent si težko sam pojasni smisel razvoja novega znanja, znanosti v družbi, vlogo določene vede v družbi, načine razvoja novega znanja (raziskovanje, reševanje težav, iskanje novih rešitev, asimilacija novih vsebin v obstoječi pojem, akomodacija pojma . . .). Brez pomoči se tudi težko umesti v predmetno področje, strokovne povezave, združenja kot področja delovanja in težko sam razvije profesionalno identiteto. Zato je naloga visokošolskih učiteljev pomagati študentu pri vpogledu v smisel razvoja določenega znanja, vede in mu pomagati pri umeščanju v strokovne povezave, združenja in druga okolja, kjer lahko uporabi, deli in razvija znanja ter razvija interes za študij in ustvarjalnost na določenem strokovnem in znanstvenem področju.
2. *Omogočanje in olajševanje vpogleda v vsebino ter strukturo vede, področja.* Študent brez pomoči težko ugotovi, kako je znanje znotraj določene vede ali področja strukturirano, kaj in kako se s čim povezuje, zato učitelj pripravi učni načrt v skladu z njegovim poznavanjem področja, strukturo znanstvene vede. Študent zato lahko z učiteljevo pomočjo ugotovi, kaj je pomembno, zakaj je pomembno, kateri viri so na določenem področju ustrezni oziroma najboljši.
3. *Omogočanje in olajševanje razvoja za posameznika pomembnega znanja v učeči se skupnosti.* Učitelj študentu pomaga pri odločitvah, izbiri ustreznih virov in literature ter učnih pristopov, da bo lahko sistematično in hitreje študijsko napredoval (več v Vigotsky, 1978). Študentu pomaga razvijati interes, zavzetost za študij, oblikovati raziskovalna vprašanja in razvijati različne poti do spoznanj – do dejansko novih spoznanj z raziskovanjem ali v okviru raziskovalnega učenja, ko vednost že obstaja in študent svoje znanje, spretnosti in vrednote razvija sam oziroma s kolegi, v študijski skupnosti. Obenem pa mora imeti študent tudi možnost za vključevanje v načrtovanje z izražanjem interesov, spoznavnih pobud in priložnost za načrtovanje spoznavanja.
4. *Ugotavljanje predznanja in povezovanje z novim ter refleksija novih spoznanj.* Učitelj naj bi zato, ker ima strukturirano znanje na določenem področju, poskušal prepoznavati, (1) kaj študent že zna oziroma kako določeno vsebino razume in (2) kakšne izkušnje, ki bi mu lahko pomagale osmisлити nove vsebine, ima.
Da bi študent lahko pokazal svoje znanje in izkušnje, mu učitelj to omogoča, organizira priložnosti. Prikaz študentovega znanja je učitelju informacija, kaj naj bi v prihodnje načrtoval, predstavil, omogočal študentu spoznati. Če študent že nekaj zna, je ponavljanje tega zanj ne-

smiselno – predvsem ponavljanje istega, na enak način. Obenem pa ne more uspešno napredovati, če so predstavljene vsebine zanj v celoti prezahtevne (ko je preveč novega, da bi lahko uspešno napredoval). Po vsakem spoznavnem procesu (ura, vsebinski sklop ...) pa so za vpogled v razvoj znanja ključni ponoven premislek o novih spoznanjih, refleksija procesa spreminjanja pojmovanj v spoznavnem procesu, premislek o doživljanjih v spoznavnem procesu oziroma preverjanje skladnosti s predhodnimi pojmovanji.

5. *Zagotavljanje povratnih informacij študentom z namenom omogočanja ustrezne študijske samoregulacije študentov.* Učitelj naj bi zato, ker ima znanje s predmetnega področja, vodil študente v procesu razvoja znanja, spretnosti in vrednot. Ko ugotovi, da študent določen pojem razume na določen, morda še nekonvencionalen način, ga s podvprašanji, različnimi viri, z diskusijami, ki so lahko v dvojicah, manjših skupinah ali v celotni skupini, vodi k preizkušanju tez in rešitev ter mu tako omogoči, da si ustrezno strukturira določen pojem, pojmovanja. Povratna informacija študentom je lahko tudi individualna – pisna ali ustna.

Učitelj lahko pripravi tudi nabor podrobnih študijskih pričakovanj, ki jih lahko za spremljanje svojega študijskega napredovanja uporabi vsak posamezni študent oziroma študentje v kolegialnih dvojicah ali manjših skupinah. Študent pa mora vedno imeti tudi možnost preseganja obstoječega vedenja, razvoja novega znanja in novih pristopov do spoznanj.

Upoštevati je treba, da se vsi učimo, da smo vsi v procesu razvoja določenega koncepta. Zato je treba povratne informacije študentom dajati spoštljivo, predvsem zato, ker je delno razumevanje določenega pojma pogosto pojmovano kot nekaj neustreznega. Primeren način dajanja povratnih informacij lahko študente spodbudi k iskanju, preučevanju, angažiranemu študiju ali pa jih odvrne zaradi razočaranja nad seboj oziroma nad nespodbudno interakcijo učitelja s študentom.

6. *Omogočanje aktivnega učenja z vključevanjem vseh komunikacijskih veščin.* Učitelj v procesu učenja študentu omogoča, da ima v ustreznem razmerju v času pedagoškega procesa možnost poslušati, govoriti, brati in pisati. Študent mora imeti možnost uporabljati vse štiri komunikacijske veščine. Poslušanje in branje sta receptivni spretnosti (študent sprejema), govorjenje in pisanje pa ekspresivni (študent izraža). V procesu učenja se morajo stalno smiselno izmenjevati in dopolnjevati vse štiri veščine, da lahko študent to, kar sliši, tudi uporabi, preizkuša že v času kontaktnih ur sam ali s kolegi.

Kaj je torej inovativno poučevanje?

Inovativno poučevanje je vsak izvorno izpeljan način oziroma metoda poučevanja, ki ga/jo načrtno razvijamo, organiziramo oziroma izpeljemo (sam učitelj, v sodelovanju s kolegi ...) zato, da dopolnimo, izboljšamo oziroma spremenimo študijski proces z namenom zagotavljanja študijske uspešnosti in psihološkega blagostanja študentov.

Pri tem so vloge učitelja naslednje:

- omogočanje in olajševanje vpogleda v razvoj ter vlogo znanja v družbi;
- omogočanje in olajševanje vpogleda v vsebino ter strukturo vede, področja;
- omogočanje in olajševanje razvoja za posameznika pomembnega znanja v učeči se skupnosti;
- ugotavljanje predznanja in povezovanje z novim ter refleksija novih spoznanj;
- zagotavljanje povratnih informacij študentom z namenom omogočanja ustrezne študijske samoregulacije študentov;
- omogočanje aktivnega učenja z vključevanjem vseh komunikacijskih veščin.

Študijski proces pogosto organiziramo tako, da poteka v obliki skupnega, sodelovalnega učenja študenta in učitelja (raziskovalno učenje ali raziskovanje) ali/in sodelovanja z okoljem – z aplikacijo znanja in spreminjanja izvedbe študijskega procesa in vsebin na podlagi sodelovanja z okoljem.

Spreminjamo lahko izvedbo in/ali strukturo predmeta, uporabljamo nove materiale, vire, pripomočke, ki olajšujejo poučevanje in učenje. V preteklosti je bila že palica, s katero je učitelj kazal na tablo, da je prikazoval to, o čemer je govoril (zato, da je učenec lahko sledil misli in pripovedovanju učitelja), inovativen pripomoček. Zato laserski kazalnik zagotovo ni inovativni pripomoček, še manj pa metoda, pač pa zgolj sodobno tehnološko sredstvo, s katerim dosežemo enak učinek, kot če bi z dolgo, leseno palico kazali na vsebino, o kateri govorimo. Vendar nam uporaba tehnologije omogoča hitro organizacijo in izvedbo sprememb ter didaktičnih izboljšav, zato tehnologijo v sodobnem času pogosto uporabimo v novih, inovativnih pristopih.

Za inovativne metode in poučevanje je značilno spreminjanje načinov poučevanja zato, da bi bil proces poučevanja učinkovitejši in smiselnejši za študente ter učitelje, kar posledično lahko pripomore k boljšemu znanju in razvoju spretnosti, odnosov, stališč ter vrednot.

Pri samorefleksiji razvoja novih in spreminjanju obstoječih programov

Preglednica 1 Vodilo pri samorefleksiji razvoja novih in spreminjanju obstoječih programov

Vloge učitelja	Uvedeni novi pristopi/metode	Spoznanja – prednosti, slabosti, vpliv na študijsko uspešnost in psihološko blagostanje študentov
Omogočanje in olajševanje vpogleda v razvoj ter vlogo znanja v družbi		
Olajševanje vpogleda v vsebino in strukturo vede, področja		
Omogočanje in olajševanje razvoja za posameznika pomembnega znanja v učeči se skupnosti		
Ugotavljanje predznanja in povezovanje z novim ter refleksija novih spoznanj		
Zagotavljanje povratnih informacij študentom z namenom omogočanja ustrezne študijske samoregulacije študentov		
Omogočanje aktivnega učenja z vključevanjem vseh komunikacijskih veščin		

lahko uporabimo vodilo, ki izhaja iz zgoraj navedenih vlog visokošolskega učitelja pri na študenta osredinjenem študiju – prikazano je v preglednici 1.

Navedena in priporočena literatura

- Armstrong, P. B. I. »Bloom’s Taxonomy.« Vanderbilt University, Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy>.
- »Building Upon Students’ Prior Knowledge and Skills.« B. I. Yale Poorvu Center for Teaching and Learning. <https://poorvucenter.yale.edu/StudentsPriorKnowledge>.
- Fullan, M. 2011. »Whole System Reform for Innovative Teaching and Learning.« http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled_Document_5.pdf.
- »Great Teaching Can Be Learned.« B. I. Harvard Graduate School of Education. <https://instructionalmoves.gse.harvard.edu/>.
- McLeod, S. 2022. »Vygotsky’s Sociocultural Theory of Cognitive Development.« Simply Psychology, 5. maj. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

- Paul, R., in L. Elder. 2006. *Critical Thinking Reading & Writing Test: How to Assess Close Reading and Substantial Writing*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/files/ReadWritingTestOp1.pdf>.
- »Reflection in the Classroom.« B. I. Georgetown University. <https://commons.georgetown.edu/teaching/teach/reflection-in-classroom/>.
- The Higher Education Academy. 2014. *HEA Feedback Toolkit*. Heslington: The Higher Education Adademy.
- »The Jigsaw Classroom: Overview.« B. I. Social Psychology Network. <https://www.jigsaw.org/>.
- Vygotsky, S. L, 1978. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- »What Are Some Strategies For Reflection Activities?« B. I. University of Missouri-St.Louis, Center for Teaching and Learning, <https://tlc.missouri.edu/resources>.

Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD