

Mednarodna konferenca o kompetencah učencev

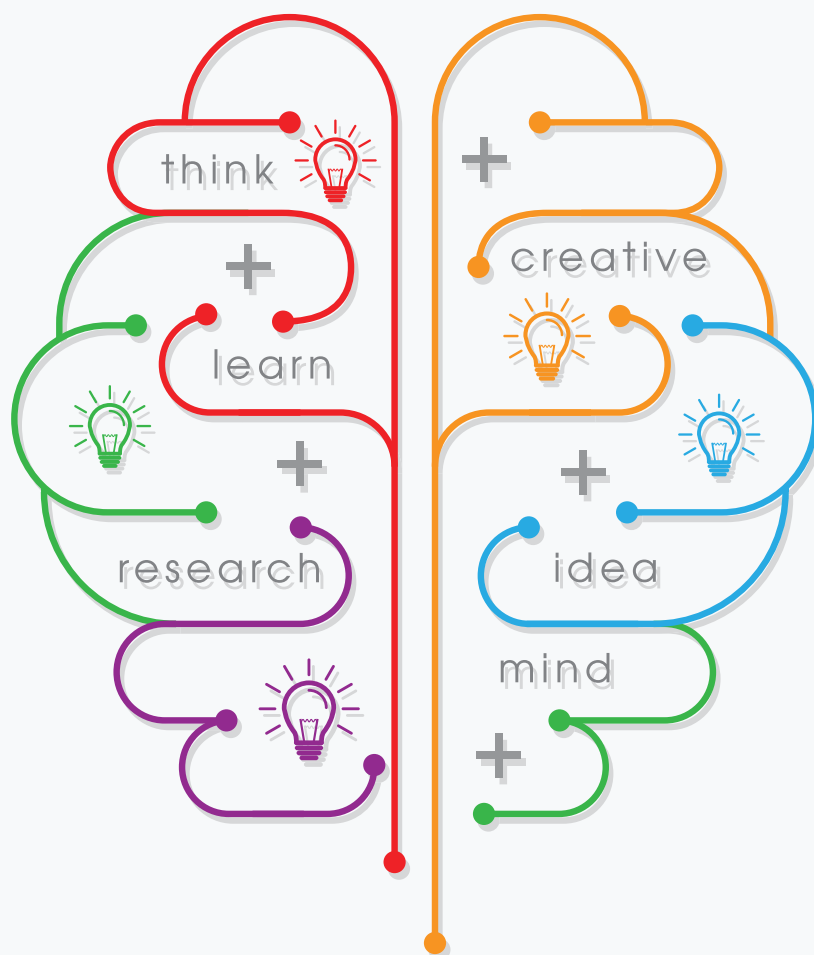
International Conference on Pupil Competences

Osnovna šola Toma Brejca

Kamnik, 13. 10. 2017

MKK17

Zbornik referatov *Conference Proceedings*



<http://mkk.splet.arnes.si/>



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

COBISS.SI-ID=292199168

ISBN 978-961-285-913-8 (pdf)

Mednarodna konferenca o kompetencah učencev

International Conference on Pupil Competences

Osnovna šola Toma Brejca
Kamnik, 13. 10. 2017

Zbornik referatov

Conference Proceedings

Kazalo/Contents:

Informacije v slovenščini	4
Information in English	10
Povzetki referatov v angleščini/Paper abstracts in English.....	16
Zbornik/Proceedings	27



MKK17

OSNOVNA ŠOLA
TOMA BREJCA

Izdajatelj: Osnovna šola Toma Brejca, Šutna 39, Kamnik
Za izdajatelja: Mojca Janžekovič
Glavni urednik: Mojca Janžekovič
Recenzenti: Breda Banovšek, Mateja Hari, Tanja Ivanjko Kovačič, Barbara Klanke Topolovec, Sanja Klemenc, Anja Kokalj, Tina Plahutnik, Maruša Sitar, Iztok Škof, Aleksandar Tonić, Mojca Volkar Trobevšek
Organizacijski odbor: Mojca Janžekovič, Iztok Škof, Breda Banovšek, Aleksandar Tonić
Programski odbor: Mojca Janžekovič, Iztok Škof, Aleksandar Tonić
Naslovnica: designed by Freepik
Fotografije: arhiv OŠ Toma Brejca
Lektoriranje za slovenski jezik: Živa Blatnik
Lektoriranje za angleški jezik: Breda Banovšek
Oblikovanje in prelom: Aleksandar Tonić
Elektronska publikacija (pdf)
ISBN: 978-961-285-913-8 (pdf)
Kamnik, oktober 2017

Dobrodošlica in splošne informacije

Spoštovani udeleženci konference!

Dobrodošli v Kamniku in dobrodošli na Mednarodni konferenci o kompetencah učencev.

Želimo vam prijetno in predvsem uporabno doživetje.

Ko smo načrtovali konferenco, smo želeli pridobiti čim bolj pestro paleto dobrih praks na področju spodbujanja in nadgrajevanja otrokovih kompetenc, ki se uporabljajo tako v tujih kot slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih in so se izkazale za uspešne. Končni cilj je vzpodbuditi tudi učence z nižjimi sposobnostmi za doseganje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Naš namen je promovirati posredovanje šolskih izkušenj in metod, inovacij ter dobrih praks, da bi izboljšali osnovne sposobnosti učencev.

Konferenca je del Erasmus+ projekta z naslovom Razvijanje osnovnih spretnosti preko umetniških zmožnosti. Projektni partnerji iz Grčije, Hrvaške, Poljske in Slovenije nam bodo preko primerov dobrih praks predstavili, kako v njihovih vzgojno-izobraževalnih procesih razvijajo najpomembnejše otrokove kompetence za vseživljenjsko učenje.

Upamo, da vam bo dogodek postregel s svežimi idejami in bogato paleto informacij, po drugi strani pa tudi s priložnostjo, da spoznate kolege iz Slovenije in tujine, s katerimi boste lahko delili svoje neprecenljive poglede in izkušnje.

Mojca Janžekovič
predsednica organizacijskega odbora



Registracija

Registracija bo 13. 10. 2017 od 08.20 do 08.50 v avli šole pri vhodu v pritličju. Ob registraciji prejmete obesek s svojim imenom. Prosimo, nosite ga ves čas konference.

Potrdila

Potrdila o udeležbi lahko dvignete od 16.30 do 17.00 pred učilnico 23 v 3. nadstropju šole. Če se konference udeležujete z referatom, boste potrdilo o izvedbi referata prejeli takoj po vaši predstavitvi.

Odmor za kavo in kosilo

Odmor za kavo bo od 11.00 do 11.30, odmor za kosilo pa od 13.30 do 14.30. Kava in kosilo bosta na voljo v šolski jedilnici v pritličju.

Wi-Fi internetni dostop

Brezplačni Wi-Fi za gostujoče uporabnike bo na voljo v učilnicah 23 in 25 ter v zbornici šole (gesla za dostop poiščite na tablah omenjenih prostorov).

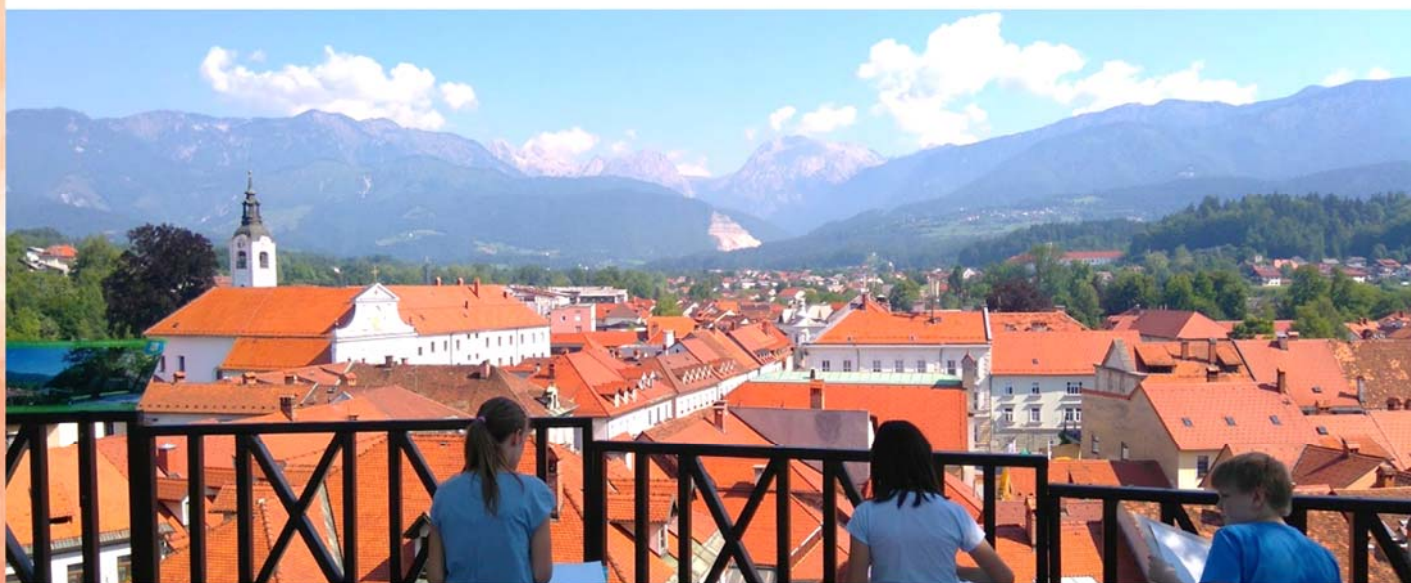
Brezplačni Wi-Fi bo na voljo tudi registriranim uporabnikom storitve Eduroam.

Naj konferenca koristi in navdahne!



Prizorišče

Kamnik – Mesto Kamnik je v pisnih virih prvič omenjeno leta 1229, mestna gradova pa še prej. Posebnost mesta je izredno bogata frančiškanska knjižnica z okoli 10.000 knjigami in zvezki, natisnjenimi pred koncem 18. stoletja. Najlepšo ulico v mestu, Šutno, krasijo značilni izveski in druga obrtna znamenja, ki pričajo o živahni obrtni dejavnosti, ki je skozi zgodovino v mestu pustila svoj pečat. Raziščite mesto in okolico: čudovito Veliko planino, dolino Kamniške Bistrice, Arboretum Volčji Potok, Terme Snovik in druge prelepe zanimive kraje.

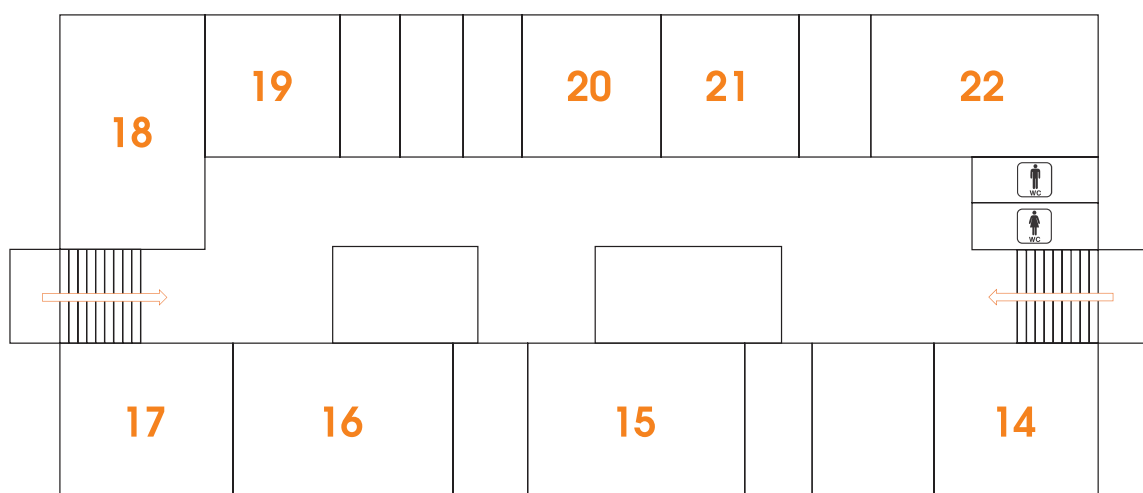
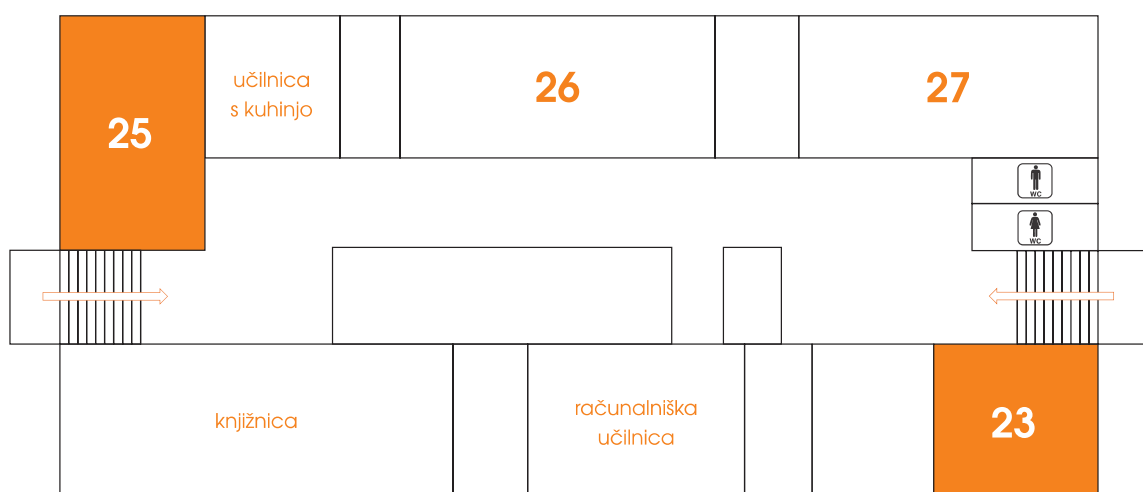


Šola – Osnovno šolo Toma Brejca trenutno obiskuje nekaj več kot 600 učencev in učenk starih od 6 do 15 let. Prvotno zgradbo so začeli graditi leta 1939. Leta 1963 so šolo poimenovali po politiku in pesniku Tomu Brejcu (1904–1964). V šolskem letu 2012/13 so se učenci in učitelji iz zgradbe umaknili in se začasno preselili na šest lokacij v Kamniku in okolici. Začela se je namreč prenova šole, ki je svoja vrata ponovno odprla februarja 2014 kot ena tehnološko najbolj dovršenih šol v Sloveniji.



Predavalnice

Uvodni del konference (09.00–11.00) bo v šolski telovadnici v pritličju. Predstavitve preostalih referatov bodo v učilnicah 23 in 25 v 3. nadstropju. Učilnice so vidno označene na hodnikih.

2. nadstropje**3. nadstropje**

Program konference

Mednarodna konferenca o kompetencah učencev

Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Petek, 13. 10. 2017

ČAS	IZVAJALEC IN NASLOV REFERATA	PROSTOR
08.20–08.50	REGISTRACIJA UDELEŽENCEV	
09.00–09.30	Mateja Kališnik, Slovenija <i>Razvijanje socialnih kompetenc pri muziklu Kresniček</i>	TEL
09.35–09.50	Mojca Rode Škrjanc, Slovenija <i>Odgovornost učenca za lastno učenje</i>	TEL
09.55–10.25	Tanja Černe, Slovenija <i>Kompetenca učenje učenja pri mlajših mladostnikih z disleksijo</i>	TEL
10.30–11.00	Renata Babič, Slovenija <i>Poučevanje preko igrivosti in učenje preko aktivne vključenosti</i>	TEL
11.00–11.30	ODMOR ZA KAVO	
11.30–12.10	Karmen Pokorny, Slovenija <i>Umetnine srečajo Velikih 5</i>	23
	Živa Blatnik, Slovenija <i>Ustvarjalna uporaba znanja z izdelavo didaktične igre</i>	25
12.15–12.25	Aljoša Soklič, Slovenija <i>Razvijanje digitalne pismenosti pri dijakih</i>	23
	Nataša Novak Ipavec, Slovenija <i>Vseživljenjsko učenje na primeru praktičnega izobraževanja v višješolskem strokovnem izobraževanju</i>	25
12.30–12.40	Nataša Junež, Slovenija <i>Z znanjem kemije do varnejšega potapljanja</i>	23
	Veronika Koščak, Slovenija <i>Slovenska kulturna dediščina pri tehniškem krožku razvija kompetence učencev</i>	25
12.45–13.30	Mojca Fuchs Lukežič, Slovenija <i>Razvijanje socialnih kompetenc na delavnicah improvizacijskega gledališča</i>	23
	Eleni Alexaki, Grčija <i>Teaching Positive Features and Feelings in Primary School</i>	25
13.30–14.30	ODMOR ZA KOSILO	

Mednarodna konferenca o kompetencah učencev

Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Petek, 13. 10. 2017

ČAS	IZVAJALEC IN NASLOV REFERATA	PROSTOR
14.30–14.40	Maša Piki, Slovenija <i>Nekje na koncu mavrice</i>	23
	Veronika Tavčar, Slovenija <i>Kompetence na gledališkem odru</i>	25
14.45–14.55	Nataša Mesić Muharemi, Hrvaška <i>School Libraries and School Librarians in the Republic of Croatia</i>	25
	Vesna Mrkela, Slovenija <i>Razvoj digitalnih kompetenc na osnovni šoli</i>	23
15.00–15.10	Jasna Schönberger, Hrvaška <i>Teaching History and English in Croatia</i>	23
	Helena Brezar, Slovenija <i>Razvoj kompetenc s pomočjo novinarstva od 1. do 9. razreda</i>	25
15.15–15.25	Barbara Świder, Poljska <i>"Go the Sun" - the Use of Renewable Energy Sources</i>	23
15.15–16.00	Natalija Ručigaj, Slovenija <i>Učenje matematike je lahko zabavno</i>	25
15.30–16.15	Anja Pančur Kosirnik, Slovenija <i>Načrtovanje učenja in poučevanja na podlagi poznavanja osebnega zaznavnega stila</i>	23
16.05–16.50	Nejc Grošelj, Slovenija <i>Poživite svoje učne ure</i>	25
16.20–17.00	Katerina Atmatzidou in Maria Theodoridou, Grčija <i>Dare to Dream and Think "Positive"</i>	23
	Stasini Noti, Grčija <i>Teaching Practices in Improving the Writing Skills of Children with Special Needs in Primary School</i>	23
	Agnieszka Olender, Poljska <i>Wie kann man im Deutschunterricht die Schüler aktivieren und motivieren?</i>	23

Welcome and general information

Dear conference participant,

Welcome to Kamnik and welcome to the International Conference on Pupil Competences.

We would like to wish you an enjoyable and, foremost, a useful experience.

When planning this conference, our aim was to bring together a rich plethora of working practices from the field of encouraging and building pupils' competences, particularly those that have proved successful and are in use in the Slovene as well as in foreign primary education systems. Our goal was to include and encourage also pupils with cognitive impairments to achieve the key competences for a lifelong learning. Furthermore, at the core of the conference we strived to put the promotion of sharing work experience, methods and innovative approaches oriented towards improving pupils' basic skills.

The conference is part of the Erasmus+ project titled *Through Artistic Abilities to Developed Basic Skills*. Our project partners from Greece, Croatia and Poland together with practising teachers from Slovenia will present how their pupils are encouraged and rewarded in the process of education and how the pupils' key competences for a lifelong learning are being developed in their teaching practice.

We hope the event provides you with fresh ideas and rich input as well as with the opportunity to meet colleagues from Slovenia and abroad with whom you can share your valuable views and experience.

Mojca Janžekovič
chair of organising committee



Erasmus+

Welcome and general information

Registration

Registration for the conference will take place on 13 October 2017 from 08:20 to 08:50 a.m. in the school lobby at the ground floor entrance. Upon registration you will have received a name badge. Please wear it at all times.

Certificates

Certificates of attendance can be collected from 16:30 to 17:00 p.m. outside room 23 on the 3rd floor. If you are also a presenter, your certificate of delivery of paper presentation will be handed out to you immediately after your presentation.

Coffee and lunch breaks

There will be a coffee break from 11:00 to 11:30 and a lunch break from 13:30 to 14:30. Coffee and lunch will be served at the school canteen on the ground floor.

Wi-Fi Internet access

Free Wi-Fi for guest users will be provided in rooms 23 and 25 on the 3rd floor, as well as in the teachers' room on the 1st floor (look for the passwords on the blackboards).

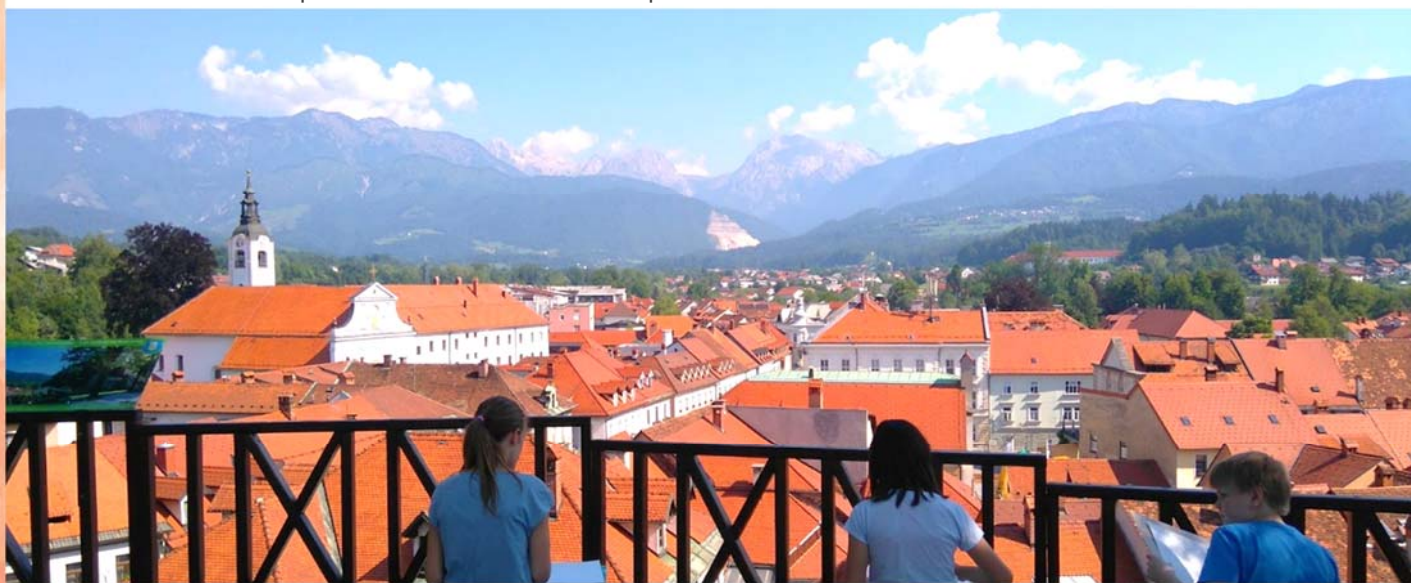
Free Wi-Fi will also be provided for registered Eduroam users.

May the conference be both inspiring and beneficial!



The venue

Kamnik – The first written sources about Kamnik date back to 1229, and the two castles of Kamnik, *Mali grad* and *Stari grad*, were mentioned even earlier. The town is proud of its Franciscan library with about 10,000 volumes of books printed before the end of the 18th century. The town's most beautiful street, Šutna, features typical signboards which attest to the craft activities that have left their mark on the town. Explore Kamnik and its surroundings: the beautiful Velika planina plateau, the Valley of the Kamniška Bistrica River, Volčji Potok Arboretum, Snovik Thermal Spa and other wonderful places of interest.



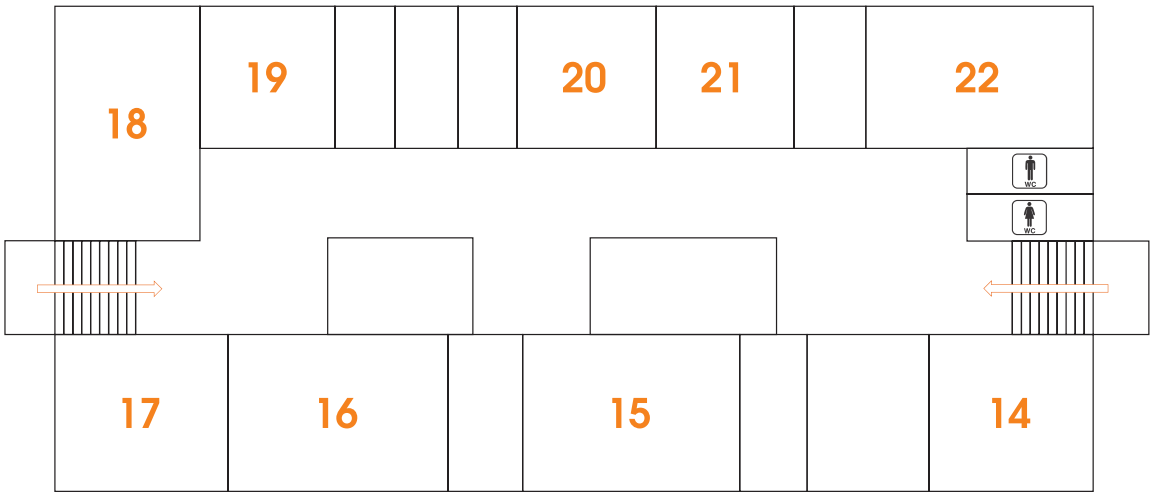
The school – Osnovna šola Toma Brejca, which currently houses a little over 600 pupils aged 6-15, is a school at the primary Slovene education stage. The original building started being built in 1939. In 1963, the school was named after Tomo Brejc (1904-1964), a politician and poet. In the school year 2012/13 pupils and teachers were relocated to six temporary locations in and around Kamnik as the school demolition and reconstruction started. The school reopened its doors in February 2014 as one of the most technologically advanced schools in Slovenia.



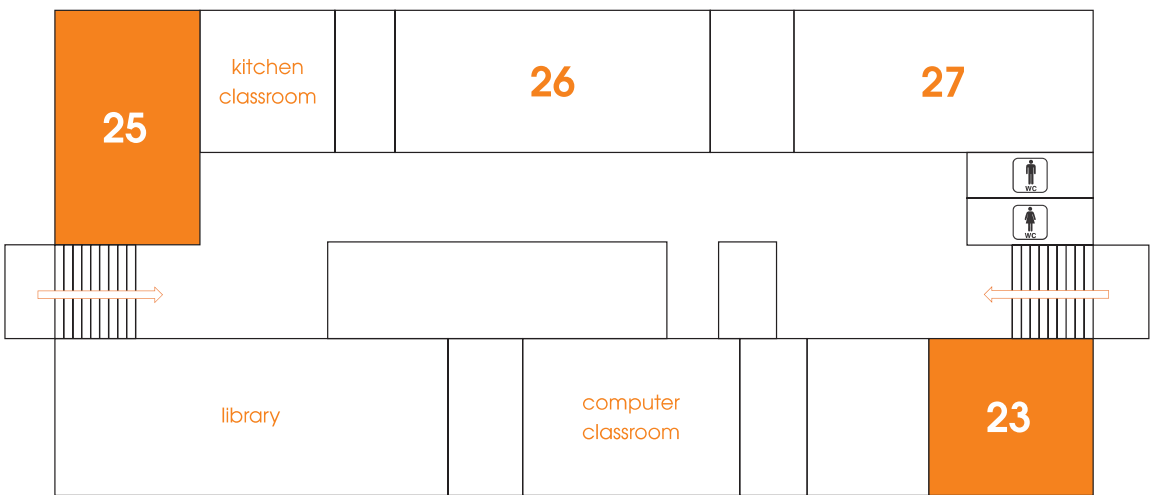
Finding your way

The first part of the conference (09:00–11:00) will be held at the school gym on the ground floor. The other paper presentations will take place in rooms 23 and 25 on the 3rd floor. All rooms are clearly marked in the hallways.

2nd floor



3rd floor



Programme overview

International Conference on Pupil Competences

Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Friday, 13 October 2017

TIME	PRESENTER AND PAPER TITLE	ROOM
08:20–08:50	PARTICIPANT REGISTRATION	
09:00–09:30	Mateja Kališnik, Slovenia <i>Developing Social Competences with Musical</i> Kresniček	GYM
09:35–09:50	Mojca Rode Škrjanc, Slovenia <i>Pupil's Own Responsibility in the Learning Process</i>	GYM
09:55–10:25	Tanja Černe, Slovenia <i>Learning to Learn Competence in Young Adolescents with Dyslexia</i>	GYM
10:30–11:00	Renata Babič, Slovenia <i>Teaching Through Playfulness and Learning Through Active Involvement</i>	GYM
11:00–11:30	COFFEE BREAK	
11:30–12:10	Karmen Pokorny, Slovenia <i>Masterpieces Meet The Big 5</i>	23
	Živa Blatnik, Slovenia <i>Creative Use of Knowledge by Making a Didactic Game</i>	25
12:15–12:25	Aljoša Soklič, Slovenia <i>Developing Digital Competence in High School Students</i>	23
	Nataša Novak Ipavec, Slovenia <i>Lifelong Learning in the Case of Practical Training at the College Professional Education</i>	25
12:30–12:40	Nataša Junež, Slovenia <i>Diving Safer with Chemistry Knowledge</i>	23
	Veronika Koščak, Slovenia <i>Slovenian Cultural Heritage in Technical Extracurricular Activities Developing Student's Competence</i>	25
12:45–13:30	Mojca Fuchs Lukežič, Slovenia <i>Development of Social Competence at Improv Theatre Workshops</i>	23
	Eleni Alexaki, Greece <i>Teaching Positive Features and Feelings in Primary School</i>	25
13:30–14:30	LUNCH BREAK	

International Conference on Pupil Competences

Osnovna šola Toma Brejca, Kamnik

Friday, 13 October 2017

TIME	PRESENTER AND PAPER TITLE	ROOM
14:30–14:40	Maša Piki, Slovenia <i>Somewhere over the Rainbow</i>	23
	Veronika Tavčar, Slovenia <i>Competences on Stage</i>	25
14:45–14:55	Nataša Mesić Muharemi, Croatia <i>School Libraries and School Librarians in the Republic of Croatia</i>	25
	Vesna Mrkela, Slovenia <i>Development of Digital Competences of Pupils in Primary School</i>	23
15:00–15:10	Jasna Schönberger, Croatia <i>Teaching History and English in Croatia</i>	23
	Helena Brezar, Slovenia <i>Competence Development Through Journalism from the 1st up to the 9th Grade</i>	25
15:15–15:25	Barbara Świder, Poland <i>"Go the Sun" - the Use of Renewable Energy Sources</i>	23
15:15–16:00	Natalija Ručigaj, Slovenia <i>Learning Math Can Be Fun</i>	25
15:30–16:15	Anja Pančur Kosirnik, Slovenia <i>Learning and Teaching Planning Based on the Knowledge of Personal Perceptual Style</i>	23
16:05–16:50	Nejc Grošelj, Slovenia <i>Bring Your Lessons to Life</i>	25
16:20–17:00	Katerina Aímatzidou and Maria Theodoridou, Greece <i>Dare to Dream and Think "Positive"</i>	23
	Stasini Noti, Greece <i>Teaching Practices in Improving the Writing Skills of Children with Special Needs in Primary School</i>	23
	Agnieszka Olender, Poland <i>Wie kann man im Deutschunterricht die Schüler aktivieren und motivieren?</i>	23

Paper abstracts

International Conference on Pupil Competences

Friday, 13 October 2017

09:00–09:30

Mateja Kališnik (Slovenia)

Developing Social Competences with Musical Kresniček

When planning our project work, staging of the musical Kresniček, I was wondering about individual pupils, their talents and deficits, where and how they can evolve and how will participating in the project influence their personal growth and development. I am convinced that singing can fulfil a person and helps them to cope with their inner fears and deficits in a different way. With the help of singing, acting and, especially, correct use of vocal technique, certain problems or deficits can also be solved. For example, a pupil who is not self-confident and has bad self-image will have a hard time singing aloud and stay in the correct, open singing posture. Also a pupil who is not in touch with himself and unaware of his essence will find it difficult to feel and use his in-depth breath, support his tone and give his voice a volume. While learning the songs in the musical, pupils were learning vocal techniques which helped them to have a better self-image and awareness of themselves. Many pupils overcame stage fright and the fear of being exposed. Some pupils needed approval in the process and I could sense that they believed in themselves, their work and were more self-confident while performing. The dramatic part of the musical connected pupils, they learned how to adjust to one another and to a current situation, how to trust one another and believe that everyone will give their best performance, they developed their own creativity to enact the movement of a certain character and helped one another to learn the text. I found out that time is crucial when it comes to development of an individual. All pupils made progress in the course of the preparation for the musical Kresniček and developed their potential, but in different directions and in accordance with their own natural endowment and the influence of the environment they are coming from.

09:35–09:50

Mojca Rode Škrjanc (Slovenia)

Pupil's Own Responsibility in the Learning Process

In the recent years, many teachers have aimed at getting acquainted with new didactic approaches that enable pupils to be actively involved in the teaching process from the planning stage onwards, thus enabling pupils to take part in a different way of teaching. It is this new way of teaching that can be motivational, especially since a decrease in motivation for learning has been noted among some pupils. Teachers wish to incorporate learning that pupils can identify with and motivate them to be active learners and make them think what they are learning about, how they learn and how successful they are in the learning process. But – how? The National Education Institute Slovenia has been actively involved in supporting teachers in this process by launching a project titled Formative Assessment in Support of Learning. The elements of formative assessment are divided into five steps: (i) the purpose of learning and success criteria, (ii) proof, (iii) feedback, (iv) questions supporting learning and self-assessment, and (v) peer assessment. At our school, one teacher, having previously undergone intensive education on the subject matter, got actively involved in the project. By examples of good practice, she has inspired her colleagues, too. The goal of the school is for formative assessment to spread among most of its teachers. It has been found out that in the process of formative assessment students are more motivated, more successful, more confident and more creative. Each student can do their best according to their abilities in different fields of school work. Pupils know exactly what they are learning and what knowledge they will

have to gain to be successful. They learn about being cooperative instead of competitive. They show their knowledge in a variety of ways and, foremost, they take responsibility for their own learning.

09:55-10:25

Tanja Černe (Slovenia)

Learning to Learn Competence in Young Adolescents with Dyslexia

Learning to learn competence is the key to surviving in today's knowledge society, able to support both lifelong learning and individual well-being. With regard to children, the aim is to help develop their strengths and interests, as well as the motivational, social, learning and compensational strategies that can enable full independence. The skills of abstract thinking, planning, and consequence prediction, as well as the abilities to reflect on one's own learning process, accept one's own decisions and decrease emotional dependence, all rapidly develop during adolescence. However, compared to their peers, adolescents with dyslexia tend to achieve poorer academic outcomes due to various neuropsychological and neurophysiological reasons, and challenges they face with regard to metacognitive awareness, self-regulated learning, and the use of suitable motivational strategies, thus leading to lower self-efficacy. Moreover, such individuals often aim to get their peers and concerned adults to assist them, or even to do their school duties instead of them. When learning, adolescents with dyslexia mainly use cognitive strategies of repeating the subject matter, and tend to apply organizational and elaborative strategies only when given the support and social resources to do so. Overall, adolescents with dyslexia tend to develop motivational strategies of learned helplessness, test anxiety and defensive pessimism. As they themselves report, they are more likely to suffer from emotional stress than their peers, and, as reported by teachers and parents, social conflicts, thus requiring intensive help within familiar and safe environment. This article presents an experience of using reciprocal questioning and the related teaching procedures and principles in a clinical special educational context. The influences of metacognition, learning motivation and self-determination on the learning to learn competence are explained, and metacognitive and motivational self-determination strategies are presented which are suitable for use in the classroom environment or special education training, and enable the realization of the risk-resilience paradigm in inclusive regular schools. At the end of this article we point out the importance of comprehensive collaborative learning, the need for a trans-disciplinary treatment of the subjects raised in this article, and the applicative value of neuroscience findings with regard to school politics and praxis, especially in the area of educating adolescents with dyslexia.

10:30-11:00

Renata Babič (Slovenia)

Teaching Through Playfulness and Learning Through Active Involvement

The principles of School Lila are called Education for life. The students gain academic knowledge through self-initiative, responsibility, self-expression, equality with adults etc. The teachers have a relationship with each student and we get to know them through the school year. Therefore, we are able to include the students' interests in the lessons and then the students become actively involved. The teachers teach subjects they are passionate about and they pass on the passion through playfulness to the students. In the lecture I will shortly introduce School Lila and give examples of teachers' playfulness and inventiveness and of the students' active and proactive involvement in lessons.

11:30–12:10

Karmen Pokorny (Slovenia)

Masterpieces Meet The Big 5

Learning about the world is essential to satisfy our needs, curiosity and imagination. The purpose of this article is to introduce some teaching methods and strategies, based on personal experience that are applied in teaching in the lower grades of primary school. In years of teaching, according to the methods of convergent pedagogy and integration of English language in the school subjects, different activities have been provided to enhance higher order thinking skills and good communication competences. For this reason, the teacher in the role of an assistant provoked children to get involved in taking part in the learning process, from planning to assessment, drawing attention to self-evaluation. In collaboration with children, searching of new ways, different strategies and techniques are necessary in order to teach them to express feelings and opinions, give suggestions and make arguments. In discussion with children, it is worthwhile to exploit children's interests and potentials that are powerful in helping them improve knowledge, abilities, creativity and self-esteem. Implementing classical and modern masterpieces of world renowned artists in the teaching of Language Arts, starting already at the early stage of primary school, proves how effective and valuable it is for child's improvement in long life learning.

Živa Blatnik (Slovenia)

Creative Use of Knowledge by Making a Didactic Game

As a teacher of Slovenian language I was interested at the end of the school year whether the ninth graders have acquired the knowledge of literature and its structure (knowing essential works of literature, literary theory and history), whether the students would be able to use their knowledge creatively in new situations, where the possible gaps in knowledge are and whether they can identify them critically and fill them initially – either with the help of discussion with their classmates or the use of teaching accessories (notes, professional literature, use of ICT). To encourage pupils' intrinsic motivation and active participation, we have decided on a more dynamic method of work – didactic game. At first the pupils were not intended as players, but game developers. They were confronted with a problem solving task to make a didactic game by following an example of a popular social game Activity, which would revise the knowledge of concepts connected to literature. During the first lessons pupils used the techniques of brainstorming and matrix brainstorming to recall the acquired subject matter, to connect and arrange it systematically and thus came up with around two hundred headwords appropriate for the use in the didactic game. In the following lessons they thought about individual headwords in groups. What does an individual headword mean? What would be the easiest way for a player to show it? How difficult is it to show the headword? They defined the types of how each headword can be shown (speaking, gesture, drawing) and the level of difficulty (3–5). It turned out that pupils had to use a lot more acquired knowledge and other competence (self-initiative, working with written sources, social skills, communicating with classmates, creativity, critical insight into their own knowledge and learning) while making the didactic game, as opposed to just playing it.

12:15-12:25

Aljoša Soklič (Slovenia)***Developing Digital Competence in High School Students***

In the field of education, nowadays student's own activity in the process of knowledge building is very important, therefore digital literacy is crucial. Furthermore, as society is becoming digitalized, lifelong learning is becoming a necessity for all of its members. This paper presents an example of six months digital competence developing, carried out in third grade high school students during physics, mathematics and sociology lessons. The paper focuses on empirical research based on a questionnaire. Its results have shown improvement in knowledge, skills and attitudes in digital competence. It was found out that all three essential components which students need to be digitally competent have improved by systematic classwork.

Nataša Novak Ipavec (Slovenia)***Lifelong Learning in the Case of Practical Training at the College Professional Education***

Modern society requires from each individual to be proactive, possess general knowledge, intellectual curiosity, and to accept the principles of lifelong learning. Basic elements of college study programs are designed to develop skills during education aimed at introducing students to and training them not only for work but also life. The aim of the practical training is to enable students to engage in numerous activities in order to actively explore different social roles and find an adequate professional and social identity for themselves. Vocational colleges consistently cooperate with companies. Successful cooperation with companies takes place on several levels: from the execution of education and practical training, graduates employment, to promotion of the continuous lifelong training of employees. The results of the evaluation of the practical training, by means of which the quality of the practical part of education is monitored, have shown that there is still some room for improvement. The improvements would be reasonable in the field of informing all the three stakeholders of the practical training, in the preparation for the practical training through workshops, enhancement of the teaching skills of mentors in the companies, expansion of the network of potential employers at home and abroad and maintaining contacts between employers and the college.

12:30-12:40

Nataša Junež (Slovenia)***Diving Safer with Chemistry Knowledge***

A decline in interest for science and also in understanding of science has been noticed among young people. The traditional forms of teaching which are largely based on the theoretical interpretation of scientific ideas and scientific theories, do not contribute enough to improve the situation. One possible solution to this problem is the approach of teaching chemistry in context, which has its origins in the beginning of the eighties. A different approach to teaching chemistry – teaching in context has been carried out in the learning unit of the Gas laws in the 1st year at our secondary school. It was carried out by the use of context where the concepts were connected to everyday life and social issues in the area of teaching chemistry. The learning unit was presented with the use of the program called exe, by which the presentation of films, animations and solving of applied tasks on the interactive whiteboard was enabled. Students had access to the learning unit also via the online classroom Moodle. The purpose of

Paper abstracts

my learning unit of the Gas laws was to improve secondary school teaching methods and learning chemistry with the aim to improve the quality of students' knowledge, as well as sustainable knowledge and interest of students to learn chemistry. The presentation of the gas laws using information and communication technology in the classroom has increased the interest of pupils for learning chemistry. 28 out of 31 students chose chemistry as an optional subject in the 1st year where I had had the presentation. Gas laws were presented at the end of the school year and were related to the content in the learning unit as well as to the extract from a movie about diving in that learning unit. This was convenient since a lot of students were preparing for their holidays at the seaside at that time.

Veronika Koščak (Slovenia)

Slovenian Cultural Heritage in Technical Extracurricular Activities Developing Student's Competence

The main aim is to show how a teacher can pass the subject matter in an easier and more understandable way when teaching technical course as well as Technical extracurricular activities. The topics are quite extensive and the teacher could face a problem how to teach the subject matter in a way that the pupils will understand it. The pupils, on the other hand, may have difficulties in finding their own interest and remembering all the information. Project work is one of those learning processes based on encouraging pupils to take an active part, cooperation, thinking, impulsiveness ideas and concepts, experiential learning as well as conditional cooperative relations between teachers and students. This way of learning the theory and acquiring manual skills has a lot of advantages. The pupils are the active performers throughout the project, are motivated, they try to find the possible solutions and form different suggestions about how to solve the problems. At the end they assess the results of their work and even more importantly- they learn and remember a lot and develop competencies.

12:45–13:30

Mojca Fuchs Lukežič (Slovenia)

Development of Social Competence at Improv Theatre Workshops

This article derives from the fact that more and more pupils are uninterested in school, have low self-esteem, suffer from lack of self-confidence, have difficulty including themselves into team work, are easily distracted, hyperactive, and emotionally and socially immature. And for such group of individual pupils, Improv Theatre Workshops are intended. Aims of Improv Theatre Workshops are: development of social-emotional and intellectual development through an activity that helps pupils understand themselves, their feelings, experiences, motivations, and evaluate and comprehend themselves, which leads to and can therefore result in strong social competence. Pupils attending Improv Theatre Workshops are trained in improvisational disciplines, theatrical social games, which require commitment, concentration and motivation, while offering personal freedom at the same time. The main principle of Improv Theatre Workshop "Everything is right!" creates positive and accepting environment, where pupils are not afraid to make a mistake. They are strengthening their self-confidence, self-esteem, creativity, and learn to trust and overcome stage fright, while collaborating with others. The quietest and shiest students learn to take initiative to set up a scene, while the ones that are characteristically louder and stronger learn to submit to a common goal – to create a good scene. Pupils who are indifferent at the beginning, are encouraged to react and respond by Improv Theatre Workshops, since all pupils strive to belong, to be important and to be confirmed. And that is undoubtedly achieved through a scene that attracts laughter and applause from the audience. Improv disciplines and exercises with their goals will be presented at the workshop. Later on, participants will be encouraged to perform the games.

Eleni Alexaki (Greece)

Teaching Positive Features and Feelings in Primary School

Having observed for years the way the pupils characterize each other, it became obvious that they focus mainly on their negative characteristics. Promoting and focusing on their positive characteristics could improve and make their relationships more functional as it would lead to only positive sentiments. The purpose of this paper is to pinpoint the benefits pupils gain when they work on thinking and acting in a positive way and present innovating activities which were put in practice and were successful. The aims of the whole project, which took place the 1st Primary School of Schimatari with pupils from 7-11 years old, were to:

- Study and understand positive attributes and feelings.
- Making their classmates and themselves aware of these elements.
- Expressing characterizations, emotions and exercising positive practices to each other.
- Stimulate self-esteem and self-confidence of students.
- Acceptance of diversity, distinguishing its positive features.

It was proven that by the end of the project the pupils developed closer relationships, learned more about themselves, gained more self-confidence, learned to accept each other as they were, felt important in the group and learned how to express their positive feeling with respect and cooperation with each other.

14:30-14:40

Maša Piki (Slovenia)

Somewhere over the Rainbow

In this article, we will introduce the method of developing new neural connections in the brain using creative activities that are interesting and attractive for children, combined with use of movement patterns and aimed exercises. We optimized our process by fusing the knowledge of neurology, movement, pedagogical kinesiology and pedagogics. We wanted to improve each individual's least developed abilities. All of them are recognized as children with special needs but their deficits differ from each other. The group included a student with signs of autism, a student with signs of dyslexia, two students with speech difficulties and a student with attention deficit disorder. Given the current season and different creative capabilities, we chose the Rainbow theme. We used movement across the midline that encourages cooperation between both brain hemispheres. Afterwards we adjusted the activities to suit the individual's needs and functions. During research, we noticed several improvements of working motivation, self-initiative and desire to express themselves. We believe our methods will show long-term success in separate areas of research as well, provided we maintain this process and include additional ideas.

Veronika Tavčar (Slovenia)

Competences on Stage

The article presents main benefits of using drama methods in teaching where more key competences are being successfully stimulated. A practical example of learning English through drama is given and some opportunities for cross-curricular integration are suggested. The article also shows the influence of drama on social behaviour and classroom relations throughout a classroom unity project. The effects of drama on students, who had the opportunity to participate in English drama project, are nicely verbalized in their reflections that prove the true power of drama experience.

14:45–14:55

Nataša Mesić Muharemi (Croatia)***School Libraries and School Librarians in the Republic of Croatia***

It has been a long time since a library was just a place where books are borrowed. It is the cultural, intellectual and information centre of the school. In the school libraries of the Republic of Croatia library-information education is being conducted and certain topics are covered through the all eight years of schooling. Lifelong learning is important for the work of the librarians, and librarianship organizations, with their numerous projects, play a big role in the promotion and improvement of school libraries.

Vesna Mrkela (Slovenia)***Development of Digital Competences of Pupils in Primary School***

Children's daily life used to be games outside, but not anymore. Today's kid spends time in front of electronic devices. Instead of putting so much emphasis on reading literacy, we should ask ourselves what schools do to improve digital literacy of pupils. Teachers at Dušan Flis Hoče Primary School have started a project called Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev (A vertically aligned development of digital competences in all pupils). The awareness of the importance of digital competences at our school is increasing. The main goal is to improve digital literacy of our pupils and our organization was as follows: teachers gathered, went through curriculums and digital aims they need to follow and began with digitalization at lessons. We are going to present the road we took – organization of it all, presentation of our work and insight into the future – what now and how to go on? In this project we work hand in hand with The National Education Institute of Slovenia (ZRSŠ). The first educational period worked on digital basics: how to turn on the computer, how to write and draw in Painter. The second educational period dealt with the usage of e-classrooms and building pupils' digital identity. The last educational period put more emphasis on solving problems using digital technology. They were taught how to check the security configuration and how to react if their computer is infected – safe use of digital technology.

15:00–15:10

Jasna Schönberger (Croatia)***Teaching History and English in Croatia***

In this article the ways of teaching History and English are analysed. The short analysis is based on teacher's experiences in the classroom. The aim is to show personal findings and approaches in the education process. It explains how teaching in Croatia (as in many other countries) is issued by the Plan and Programme of The Ministry of Science and Education. Teachers make plans at the beginning of each school year and they have to strictly follow it until the end. As far as teaching is concerned, the main challenge when teaching History is the amount of information the children are exposed to in grades 5 – 8 (the period from prehistory to the present time is covered). The answer to this (according to the article) is a constant revision of the key words and events. When it comes to teaching English, the Plan and Programme puts accent on the four basic skills (listening, speaking, reading, writing) and grammar. However, in this article the teacher emphasizes the aim to make students speak, feel good about themselves and learn on their own via media and the Internet. The analysis concluded that learning both History and English is much more fun if you incorporate games and role plays in teaching and revising because in the end it is worth it.

Helena Brezar (Slovenia)

Competence Development Trough Journalism from the 1st up to the 9th Grade

With this article, I describe the practical experience of encouragement and development of potentials, creativity and through this the essential competences with pupils in the first, second and third triad of Maria Vera Primary School in Kamnik that are included in the journalist club within the after school facilities, the school radio club or the compulsory subject called school journalism. The working method as well as the final results are presented. Our goal is that pupils, as independently as possible, create a newspaper or a radio show with their contributions. We, the teachers are just in the role of mentors who lead and encourage them. During their work as journalists, they practically develop and upgrade all eight key competences. By forming texts in their native language, and some pupils write texts in a foreign language as well, they strengthen their communication skills and their cultural awareness. Collaborative work, intergenerational bonding, learning from experience, peer learning and exchange of experience significantly influence their social skills. The pupils develop their digital competence since they learn how to organise texts and recordings in different computer programmes. During their work pupils show a lot of own initiative because they are highly motivated. They have the choice to choose the activity they wish to work on, either in the journalist club or as a compulsory subject. The work positively influences their self-confidence, their status in society and communication.

15:15-15:25

Barbara Świder (Poland)

"Go the Sun" - the Use of Renewable Energy Sources

To involve pupils in various educational activities is the excellent way for spending spare time. It is an opportunity for meeting, discussions and implementation of the ideas. The joint performance of the tasks caused that the students used their ingenuity, were creative and had to overcome their own shyness. Mutual learning. In the first stage, the students had to adapt the power extracted from the photovoltaic panels to the energy use of the school computer lab. For this purpose, they computed the electrical energy consumption in each room of the school building. On the basis of the data, they provided information on the amounts of carbon dioxide emitted by a power plant for the production of electrical energy for the school building. Firstly, before creating a computer simulation of photovoltaic installations, the students had to know the level of the solar access of the building and its roof pitch. On the basis of the collected data and their own calculations, they provided costs and gains of photovoltaic installations. In the second stage, the pupils had to adapt the power extracted from the photovoltaic panels to the energy use of five detached houses. The students chose five of their own houses and their parents gave their consent to make measurements and calculations of the costs and gains of photovoltaic installations. The pupils organized meetings in which the data collected at each stage of the project were presented to their schoolmates and parents. The students presented the results of their work via multimedia presentations. They answered the questions as well. On June 14th, 2016 the final conference promoting energy from renewable sources was organized at the Local Culture Centre of Rozogi and it was addressed to the inhabitants of Rozogi Commune. The students who took part in the project presented the results of their work. The students have developed their teamwork skills; they timely fulfilled their obligations and tasks which were dependent on one another, they have improved their communication skills using the web-based tools, they have developed their creativity as the execution of the project and organizing the meetings with their peers and adults called for innovative ideas and solutions and they have overcome the public speaking barriers.

Paper abstracts

15:15–16:00

Natalija Ručigaj (Slovenia)

Learning Math Can Be Fun

I would like to present the making of mathematical puzzles with which students develop the skills they need for lifelong learning. The aim of the puzzle is to encourage students with lower abilities to develop basic skills that they need. First they make a puzzle themselves, within their capabilities, then they do mathematical calculations and put the puzzle in the corresponding rectangle. Once they have a solution, they turn it around and get a new interesting fact on the other side.

15:30–16:15

Anja Pančur Kosirnik (Slovenia)

Learning and Teaching Planning Based on the Knowledge of Personal Perceptual Style

Learning is a complex system of knowledge and skills. This system also includes perceptual styles of individuals. Knowing a personal perceptual style has a significant impact on achieving learning objects effectively. This applies to pupils as well as their teachers. The former can choose appropriate strategies, methods and learning techniques by knowing their perceptual style, while the latter can plan lessons effectively using teaching methods more appropriate for the group of pupils by knowing the dominant perceptual style of the class.

16:05–16:50

Nejc Grošelj (Slovenia)

Bring Your Lessons to Life

Imagine exploring coral reefs or the surface of Mars in an afternoon. With Google mobile app Expeditions, teachers can take students on immersive, virtual journeys. Expeditions are collections of linked virtual reality content and supporting materials that can be used alongside existing curriculum. These trips are collections of virtual reality panoramas — 360° panoramas and 3D images — annotated with details, points of interest, and questions that make them easy to integrate into curriculum already used in your classes. Students of Grammar school Jurij Vega Idrija got a better insight into learning the selected content in the classes of informatics and biology. The article will show many advantages of such a learning process and a cost-effective solution for creating an own learning environment for the work with this application.

Katerina Atmatzidou and Maria Theodoridou (Greece)

Dare to Dream and Think "Positive"

This presentation refers to a project which was realized by 7 school organizations of the municipality of Tanagra in Greece during the school year 2014-15. The innovation was that the participating schools were of different educational levels (4-11, 12-15, 16-19 years old). In Greek the word "positive" (θετικός) has a double meaning. It is used to refer to STEM lessons and also has the meaning of positive e.g. attitude towards life. The aim of our project was on the one hand to motivate pupils, teachers, community members and municipality staff to collaborate with each other, to inspire and be inspired in positive common actions with the aim to create a positive future for citizens in our municipality. On the other hand having the curriculum as a base for both primary and lower-upper secondary education, we planned activities implicating all the educational levels as well as individual activities in order to explore and capture STEM knowledge. We have approached our aims through the four key elements that constitute the project objectives: a. Continuation of student status at the various levels of education, b. Expansion of active citizenship, c. Demand for the STEM (Science, Technology, Engineering and Math) professions, d. Acquisition of a positive attitude towards life and fellow man. This presentation is expected to highlight the important role of the collaboration amongst teachers and pupils of different educational levels deriving from the combination of dreaming, learning and practicing in the STEM lessons and positive attitude.

Stasini Noti (Greece)

Teaching Practices in Improving the Writing Skills of Children with Special Needs in Primary School

In the area of special education, the difficulties of children with special educational needs vary. During their career, teachers could meet students with mild disorders such as learning difficulties as well as with more serious disorders such as autism, Down syndrome, etc. Children with mild disorders have the potential to develop, amongst other things, their written speech and written expression. This paper presents the work done in a group of pupils (7-8 years old) attending remedial education class at our school. In specific ways, the children learn how to write, the difficulties they face and the way they themselves tried to solve them, as well as the degree to which the goals were met. The total duration of the program was 7 months and the objectives of the program were to:

- a. Develop their subtle mobility
- b. Mature their psychomotor abilities
- c. Reduce their disintegration
- d. Write to clear boundaries and
- e. Create structured proposals and produce spontaneous written speech.

The above objectives were not covered by all the students, but this was to be expected, because each child has a different personality with different capabilities and abilities. For this reason, the teaching practices used were adapted to the level of each student. Every pupil has made the most of his/her potential and has made progress compared to his/her original starting point.

Paper abstracts

Agnieszka Olender (Poland)

Wie kann man im Deutschunterricht die Schüler aktivieren und motivieren?

Der Deutschunterricht muss nicht langweilig sein. Man kann auf die interessante Weise das Wissen über Deutschland vermitteln und den Unterricht spannend durchführen. Wettbewerbe, verschiedene Projekte entwickeln die Fähigkeit Deutsch zu sprechen, indem es Lernen mit Spielen verbindet. Man kann lernen und dabei sich gut amüsieren.

Razvijanje socialnih kompetenc pri muziklu Kresniček

Developing Social Competences with Musical Kresniček

Mateja Kališnik

mateja.kalisnik@gmail.com

OŠ Toma Brejca, Kamnik

Ob načrtovanju projektnega dela, uprizoritvi muzikla Kresniček, sem se spraševala o posameznih učencih, njihovih talentih, njihovih primanjkljajih, kje in kako se lahko razvijejo in kako bo sodelovanje v projektu vplivalo na njihovo osebno rast in razvoj.

Izhajam iz prepričanja, da petje človeka izpolnjuje in mu pomaga, da se s svojimi notranjimi strahovi ali primanjkljaji spopade na drugačen način. S pomočjo petja, igre in predvsem pravilne uporabe vokalne tehnike se lahko določene težave oz. primanjkljaji tudi rešujejo. Npr. učenec, ki ni samozavesten, ima slabo samopodobo, bo težko glasno pel in vztrajal v pravilni, odprti pevski drži. Ali učenec, ki ni v stiku s samim seboj, ki se ne zaveda svojega bistva, bo težko začutil in uporabil poglobljen vdih, podprl svoj ton in dal svojemu glasu volumen.

Učenci so se ob učenju glasbenega dela muzikla učili tehnike petja, kar jim je pomagalo do boljše samopodobe in boljšega zavedanja sebe. Marsikdo je premagal strah pred nastopanjem in izpostavljenostjo. Nekateri učenci so tekom dela potrebovali veliko potrditve, ob koncu, ob uprizoritvah pa se je čutilo, da imajo večje zaupanje vase, v svoje delo in da so samozavestnejši.

Dramski del muzikla je učence povezal med seboj, učili so se prilagajanja drug drugemu in nastali situaciji, naučili so se zaupati drug drugemu, da bo vsak svojo vlogo odigral najbolje kot zna, razvijali so lastno kreativnost uprizoritve gibanja določenega lika in si pomagali pri usvajanju dramskega besedila.

Ugotovila sem, da je čas v razvoju posameznika zelo pomemben. V času priprave muzikla Kresniček so vsi učenci napredovali, se razvili, vendar v različni meri, v skladu s svojimi naravnimi danostmi in vplivom okolja, iz katerega izhajajo.

When planning our project work, staging of the musical Kresniček, I was wondering about individual pupils, their talents and deficits, where and how they can evolve and how will participating in the project influence their personal growth and development.

I am convinced that singing can fulfil a person and helps them to cope with their inner fears and deficits in a different way. With the help of singing, acting and, especially, correct use of vocal technique, certain problems or deficits can also be solved. For example, a pupil who is not self-confident and has bad self-image will have a hard time singing aloud and stay in the correct, open singing posture. Also a pupil who is not in touch with himself and unaware of his essence will find it difficult to feel and use his in-depth breath, support his tone and give his voice a volume.

While learning the songs in the musical, pupils were learning vocal techniques which helped them to have a better self-image and awareness of themselves. Many pupils overcame stage fright and the fear of being exposed. Some pupils needed approval in the process and I could sense that they believed in themselves, their work and were more self-confident while performing.

The dramatic part of the musical connected pupils, they learned how to adjust to one another and to a current situation, how to trust one another and believe that everyone will give their best performance, they developed their own creativity to enact the movement of a certain character and helped one another to learn the text.

I found out that time is crucial when it comes to development of an individual. All pupils made progress in the course of the preparation for the musical Kresniček and developed their potential, but in different directions and in accordance with their own natural endowment and the influence of the environment they are coming from.

Odgovornost učenca za lastno učenje

Pupil's Own Responsibility in the Learning Process

Mojca Rode Škrjanc
OŠ Toma Brejca, Kamnik

POVZETEK

Mnogi učitelji so se v zadnjih letih želeli spoznati z novimi didaktičnimi pristopi, ki bi omogočali, da bi bili učenci aktivno vključeni v sam proces pouka že od faze načrtovanja naprej in bi s tem omogočili učencem drugačen način poučevanja. Ravno drugačen način poučevanja lahko posamezne učence bolj motivira za delo, saj učitelji v zadnjih letih pri nekaterih učencih opažajo precejšen upad motivacije za učenje. Učitelji želijo učencem omogočiti učenje, ki jim je blizu, jih spodbujati k aktivni vlogi pri njihovem učenju ter razmišljanju o tem, kaj se učijo, kako se učijo in kako so uspešni.

Toda – kako?

V Sloveniji se je v podporo učiteljem aktivno vključil Zavod za šolstvo republike Slovenije. Ponudili so projekt Formativno spremljanje v podporo učenju.

Elemente formativnega spremljanja razvrščamo na pet korakov: nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vprašanja v podporo učenju ter samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

Na naši šoli se je v projekt aktivno vključila ena učiteljica, ki se je pričela najprej intenzivno izobraževati. S svojo dobro prakso je in še vedno navdušuje tudi ostale učitelje. Končni cilj vodstva šole je, da bi večina učiteljev uporabljala tovrstno spremljanje učenca.

Ugotavljamo, da so učenci ob formativnem spremljanju bolj motivirani za delo, uspešnejši, samozavestnejši in ustvarjalni. Vsak se izkaže po svojih zmožnostih na različnih področjih. Učenci točno vedo, kaj se učijo in kaj bodo morali znati, da bodo uspešni. Med seboj se učijo sodelovati, si pomagati in ne tekmovati. Svoje znanje izkazujejo na različne načine in predvsem prevzemajo odgovornost za svoje učenje.

KLJUČNE BESEDE: motivacija, formativno spremljanje, odgovornost

ABSTRACT

Pupil's own responsibility in the learning process

In the recent years, many teachers have aimed at getting acquainted with new didactic approaches that enable pupils to be actively involved in the teaching process from the planning stage onwards, thus enabling pupils to take part in a different way of teaching. It is this new way of teaching that can be motivational, especially since a decrease in motivation for learning has been noted among some pupils. Teachers wish to incorporate learning that pupils can identify with and motivate them to be active learners and make them think what they are learning about, how they learn and how successful they are in the learning process.

But – how?

The National Education Institute Slovenia has been actively involved in supporting teachers in this process by launching a project titled Formative Assessment in Support of Learning.

The elements of formative assessment are divided into five steps: (i) the purpose of learning and success criteria, (ii) proof, (iii) feedback, (iv) questions supporting learning and self-assessment, and (v) peer assessment.

At our school, one teacher, having previously undergone intensive education on the subject matter, got actively involved in the project. By examples of good practice, she has inspired her colleagues, too. The goal of the school is for formative assessment to spread among most of its teachers.

It has been found out that in the process of formative assessment students are more motivated, more successful, more confident and more creative. Each student can do their best according to their abilities in different fields of school work. Pupils know exactly what they are learning and what knowledge they will have to gain to be successful. They learn about being cooperative instead of competitive. They show their knowledge in a variety of ways and, foremost, they take responsibility for their own learning.

KEY WORDS: motivation, formative assessment, responsibility

VIRI IN LITERATURA:

1. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2016): *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Clarke, S. (2012): *Active learning through Formative Assessment*. By Hodder Education part of Hachette UK.
3. Dix, P. (2010): *The Essential Guide to Classroom Assessment*. By Ashford Colour Press, Great Britain.

REFERENCE

Mojca Rode Škrjanc je od 1. 9. 1986 na OŠ Toma Brejca opravljala delo učitelja biologije in kemije. Poleg rednega pouka je veliko časa namenila delu z nadarjenimi učenci, ki jih je pripravljala na tekmovanja iz znanja in iz raziskovalnih nalog. Od 1. 9. 2002 je na isti šoli opravljala delo pomočnice ravnateljice in se veliko udejstvovala tudi v širšem slovenskem prostoru, saj je dve leti intenzivno sodelovala z Zavodom za šolstvo republike Slovenije kot multiplikator in si pridobivala izkušnje s predavanji na različnih šolah. Od 1. 9. 2006 opravlja delo ravnateljice, kjer je njena osnovna naloga, da omogočam zaposlenim spodbudno in odprto delovno okolje.

REFERENCES

Mojca Rode Škrjanc was a teacher of biology and chemistry at Osnovna šola Toma Brejca Kamnik since September 1986. She dedicated a lot of her time to working with talented students, preparing them for school and national competitions and acting as their mentor in research projects. Since September 2002 she took on the role of vice principal. She was actively involved on a national scale by acting as a disseminator in cooperation with the National Education Institute Slovenia, gaining experience through lectures at various Slovenian schools. Since September 2006 she has been the school headmistress, aspiring to provide the school employees with a stimulating and open work environment.

Kompetenca učenje učenja pri mlajših mladostnikih z disleksijo

Learning to Learn Competence in Young Adolescents with Dyslexia

Tanja Černe, prof. defektologije

tanja.cerne@scoms-lj.si

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

Povzetek

Kompetenca učenje učenja je ključna za preživetje v družbi znanja, za vseživljenjsko učenje in za blagostanje. Namenjena je razvijanju mladostnikovih močnih področij, interesov ter motivacijskih, socialnih, učnih in kompenzacijskih strategij, ki ga pripravljajo na neodvisno življenje. V obdobju mladostništva se pospešeno razvija abstraktno mišljenje, sposobnost načrtovanja, predvidevanja posledic, sposobnost refleksije o lastnem učnem procesu, sprejemanje lastnih odločitev in zmanjšanje emocionalne odvisnosti. Mladostniki z disleksijo zaradi nevropsiholoških in nevrofizioloških vzrokov ter težav v metakognitivnem zavedanju, samoregulaciji učenja, uporabi manj ustreznih motivacijskih strategij ter manjši samoučinkovitosti, dosegajo nižje izobrazbene dosežke, kot njihovi vrstniki. Pogosto vlagajo napor in energijo v motiviranje vrstnikov in odraslih, da jim pretirano pomagajo ali opravijo šolske zadolžitve namesto njih. Pri svojem učenju uporabljajo pretežno kognitivne strategije ponavljanja učne snovi, organizacijske in elaboracijske pa le s pomočjo uporabe socialnih virov. Pogosto imajo razvite motivacijske strategije naučene nemoči, testne anksioznosti in defenzivnega pesimizma. Z večjo verjetnostjo se pojavljajo emocionalni stres, kot poročajo sami, in socialni konflikti, kot poročajo učitelji in starši, kar pogojuje intenzivnejšo pomoč znanega in varnega okolja. V prispevku smo predstavili izkušnjo recipročnega spraševanja in poučevanja v kliničnem specialnopedagoškem kontekstu. Pojasnili smo vpliv metakognicije, učne motivacije in samodeterminacije na kompetenco učenje učenja ter predstavili metakognitivne in motivacijske – samodeterminacijske strategije, ki so primerne za vključitev v razredno okolje ali specialnopedagoške treninge ter omogočajo razumevanje paradigme rizičnosti – rezilientnosti v inkluzivno naravnani osnovni šoli. Ob koncu smo opozorili na pomen celostnega, kolaborativnega učenja ter transdisciplinarne obravnave omenjenega področja ter aplikativne vrednosti prenosa nevroznanstvenih spoznanj v šolsko politiko in prakso zlasti na področju izobraževanja mladostnikov z disleksijo.

Ključne besede: kompetenca učenje učenja, mlajši mladostniki z disleksijo, metakognicija, učna motivacija, samodeterminacija

Abstract

Learning to learn competence is the key to surviving in today's knowledge society, able to support both lifelong learning and individual well-being. With regard to children, the aim is to help develop their strengths and interests, as well as the motivational, social, learning and compensational strategies that can enable full independence. The skills of abstract thinking, planning, and consequence prediction, as well as the abilities to reflect on one's own learning process, accept one's own decisions and decrease emotional dependence, all rapidly develop during adolescence. However, compared to their peers, adolescents with dyslexia tend to achieve poorer academic outcomes due to various neuropsychological and neurophysiological reasons, and challenges they face with regard to metacognitive awareness, self-regulated learning, and the use of suitable motivational strategies, thus leading to lower self-efficacy. Moreover, such individuals often aim to get their peers and concerned adults to assist them, or even to do their school duties instead of them. When learning, adolescents with dyslexia mainly use cognitive strategies of repeating the subject matter, and tend to apply organizational and elaborative strategies only when given the support and social resources to do so. Overall, adolescents with dyslexia tend to develop motivational strategies of learned helplessness, test anxiety and defensive pessimism. As they themselves report, they are more likely to suffer from emotional stress than their peers, and, as reported by teachers and parents, social conflicts, thus requiring intensive help within familiar and safe environment. This article presents an experience of using reciprocal questioning and the related teaching procedures and principles in a clinical special educational context. The influences of metacognition, learning motivation and self-determination on the learning to learn competence are explained, and metacognitive and motivational self-determination strategies are presented which are suitable

for use in the classroom environment or special education training, and enable the realization of the risk-resilience paradigm in inclusive regular schools. At the end of this article we point out the importance of comprehensive collaborative learning, the need for a trans-disciplinary treatment of the subjects raised in this article, and the applicative value of neuroscience findings with regard to school politics and praxis, especially in the area of educating adolescents with dyslexia.

Key words: adolescents with dyslexia, learning motivation, learning to learn competence, metacognition, self-determination

1. Uvod

Vseživljenjsko učenje je v današnji hitro se razvijajoči družbi nujen pogoj za preživetje, napredek in za blagostanje. Učenje učenja je poleg sporazumevanja v maternem in tujem jeziku, matematične kompetence, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalne pismenosti, socialnih in državljskih kompetenc, samoiniciativnosti in podjetnosti, kulturne zavesti in izražanja; pomembna kompetenca sodobnega človeka, ki zagotavlja kakovostno preživetje v družbi znanja (Evropsko poročilo, 2007). Ključna kompetenca učenje učenja je torej osnovna veščina, ki je v evropski ekonomiji, ki temelji na znanju, vseživljenjskem učenju in potrebi po večji socialni koheziji, nenehno potrebna. V Uradnem listu EU (št. 394/10, 2006: 13) je opredeljena kot: »kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam«. Eurydice (2002) poroča, da se v različnih državah pojavlja veliko različnih konceptov, ki bi jih lahko videli/razumeli kot kompetenco učenje učenja: samoiniciativno, samoregulacijsko in namerno učenje na vseh stopnjah življenja.

V prispevku nas zanima kompetenca učenje učenja pri mladostnikih z učnimi težavami, natančneje pri mladostnikih z disleksijo, ki se šolajo v inkluzivni šoli. Ta naj bi oblikovala učno okolje, v katerem so zmanjšane ovire za učenje, kar predstavlja naši večinski šoli velik izziv. V inkluzivni šoli naj bi bil vsak posameznik spoštovan – s svojimi talenti, zanimanji in potrebami. Razumel naj bi svoje strahove in vrednote ter bil član sočutne skupnosti, ki podpira potrebe in stremenje drug drugega. Opisana šola naj bi razvijala močna področja in prepoznavala učenčeve posebne potrebe (povzeto po Robinsonu, 2015). Učenci z učnimi težavami imajo močna področja, ki oblikujejo njihovo individualnost, omogočajo kompenzacijo in usmerjajo poklicne interese. Kažejo se lahko na naslednjih področjih: dobre sposobnosti reševanja problemov, dobre domišljajske sposobnosti, izvirnost, ustvarjalnost, hkratno predelovanje več vrst informacij, sposobnosti globalnega razumevanja, intuicija, umetniški način razmišljanja, sposobnosti ustvarjanja novih znanj, dobra vizualizacija, vzpostavljanje dobrih, novih povezav med podatki. Razvoj močnih področij predstavlja pomemben varovalni dejavnik v paradigmi rizičnost – rezilientnost, da ne prihaja do verižnih reakcij (Kiswarday - Riccarda, 2012) ter čustvenih in vedenjskih težav (Magajna, 2015).

Pri inkluzivnem izobraževanju pa je treba upoštevati tudi naslednje principe: pozitiven odnos do različnosti; pravica učenca, da je sprejet v socialnem okolju; pravico otrok in staršev, da so obravnavani z vsem spoštovanjem; oblikovanje takih pogojev, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh učencev; profesionalni razvoj strokovnih delavcev; kolektivno odgovornost vseh strokovnjakov (Kavkler, 2011). Zaradi različnih družbenih dejavnikov (pojmovanje uspeha/neuspeha, pojmovanje posebnih potreb), zgodovinskih praks (zagotavljanje enakih pogojev, neupoštevanje »interindividualnih variabilnosti« (Magajna, 2015: 145) in finančnih ovir, niso zagotovljeni zgoraj naštetih principi, poleg tega pa gre tudi za »črno-belo pojmovanje specifičnih motenj učenja in nerazumevanje, da gre za kontinuum oviranosti, ki zahteva kontinuum pomoči« (Magajna, 2015: 157); vse to vpliva na dejstvo, da inkluzivno izobraževanje ne more zaživeti v polnosti, kar je predstavljeno tudi v Nacionalni evalvacijski študiji: Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Vršnik Perše, 2016).

Zdajšnji intervencijski modeli, ki vključujejo posamezne elemente razvijanja kompetence učenje učenja ter so jih začele v Sloveniji uvajati posamezne osnovne šole in sistematično predvsem gimnazije (Rutar - Ilc, 2017), spodbujajo zgodnji razvoj nekaterih spretnosti za učinkovito spoprijemanje s težavami, iskanje divergentnih rešitev v problemskih situacijah, asertivnosti in komunikacijske spretnosti. Spodbujajo tudi razvoj metakognitivnih in samoregulacijskih strategij učenja, samoučinkovitosti, pridobivanja temeljnih znanj in spretnosti, splošne pismenosti, motivacije (Kiswarday - Riccarda, 2012), kar je za mladostnike z disleksijo pomembno za sedanje in zdajšnje in nadaljnje šolanje ter za prihodnje osebno in poklicno življenje. V Nacionalni evalvacijski študiji: Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z

Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Vršnik - Perše, 2016) avtorji ugotavljajo, da so zapisane metode in strategije za doseg ciljev znotraj individualiziranih programov napisane preohlapno ali skromno, sami pa menimo, da gre tudi za to, da metode in strategije za populacijo učencev s posebnimi potrebami niso kroskurikularno opredeljene in da so premalo znanstveno preverjene, zato bo treba temu področju v prihodnosti nameniti več pozornosti.

2. Kompetenca učenje učenja v obdobju mladostništva

Kompetenca učenje učenja se pospešeno razvija v obdobju mladostništva, ko se intenzivno razvijajo abstraktno, hipotetično mišljenje, sposobnost načrtovanja, predvidevanja posledic, sposobnost refleksije o lastnem učnem procesu, povečana introspekcija, sprejemanje lastnih odločitev in zmanjšanje emocionalne odvisnosti. V tem obdobju razvoj izvršilne pozornosti z večjo verjetnostjo pripomore k socializacijskemu procesu, saj se naučimo vedenj, ki so povezana s samoregulacijo in z razumevanjem spoznanj in čustev drugih (Bakračevič - Vukman, 2010). Potreba po lastni avtonomiji in kompetenci učenje učenja je bolj izražena, saj gre za intenzivno obdobje socializacije in osebnostnega razvoja, prav tako pa so jasneje izražena pričakovanja domačega in šolskega okolja do učnega uspeha (Boekaerts, 2002). Van der Steel in M. Veenman (2009: v Pečjak, 2011) sta v longitudinalni raziskavi pri učencih osnovne šole ugotovila pospešen razvoj metakognitivnih sposobnosti zlasti v obdobju med dvanajstim in petnajstim letom, pri čemer sta poudarila še zlasti intenziven kvantitativni razvoj metakognitivnih sposobnosti med dvanajstim in štirinajstim letom. Nadalje sta ugotovila, da je starost petnajst let tista, ki omogoča učencu prenos metakognitivnih sposobnosti z ene učne naloge na drugo znotraj istega učnega predmeta, pa tudi med različnimi učnimi predmeti.

Kompetenca učenje učenja pri mlajših mladostnikih z disleksijo

Pogostost disleksije v šolski populaciji je v svetovnem merilu okoli 10 odstotna, glede na opažanja raziskovalcev in praktikov pa 1,3 do 10 odstotna (Salter in Smythe, 1997). Mladostniki z disleksijo imajo zaradi nevropsiholoških in nevrofizioloških vzrokov (Raduly - Zorgo Smythe in Gyarmathy, 2010) vztrajajoče težave pri prepoznavanju in dekodiranju besed, bralni fluentnosti, bralnem razumevanju, pragmatični rabi jezika, poimenovanju simbolov, manipuliranju z abstraktnimi pojmi ter pri organizaciji časa učenja, gradiva, materialov in pripomočkov (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010), v metakognitivnem zavedanju (Reid, 2002; Klassen in Lynch, 2007), metakognitivnem zavedanju pri bralnih učnih strategijah (Kolić - Vehovec, Zubković - Rončević in Pahljina - Reinić, 2014) ter pri samoregulaciji učenja. Pri branju se zaznavajo kot manj kompetentne v primerjavi z vrstniki (Soriano - Ferrer in Monte - Soriano, 2017). Imajo več težav na področju delovnega spomina, vizualne fluentnosti (Reiter, Tucha in Lange 2004). V ospredju so: zunanji lokus kontrole, manjša samoučinkovitost (Baird, Scott in Dearing, 2009), manj učinkovite motivacijske strategije (Sideridis, 2009), manj upanja (Lackaye, Margalit, Ziv in Zimen, 2006), so manj usmerjeni k obvladovanju učne snovi in k izkazovanju zmožnosti glede na vrstnike. Prisotna je zunanja motivacija (Park, 2011), kar kaže na heterogenost učnih težav ter pojavljanje različnih vrst motivacije na kontinuumu motivacije (Reeve, Deci in Ryan, 2004) in na nižji učni uspeh (Paulino in Lopes da Silva, 2011). Manj razvite metakognitivne strategije so videti kot posledica disleksije (Roth, 2008); razvijejo pa lahko samostojne strategije kompenzacije (Bogdanowicz, 2007). Svoje težave lahko kompenzirajo z razvojem metakognicije (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila in La Fave, 2008; Brunswick 2015); ob slabših rezultatih, ne doživljajo zmanjšanega občutka samozaupanja, kar je v nasprotju s teorijo Dual Burden (Kruger in Dunning, 1999), ki govori o tem, da imajo učenci z disleksijo poleg težav s črkovanjem še težave z metakognitivnimi spretnostmi (Tops, Callens idr., 2014). Ob nenehnem doživljanju neuspeha oblikujejo občutek nemoči in več negativnih emocij (Sršen - Fras, 2016). Prepričanja o slabši učni učinkovitosti pa vplivajo na učno samopodobo, zmanjšujejo učno učinkovitost in možnost uspeha (Spafford in Grosser, 1993; Michell, 2014). Kljub doživljanju uspeha lahko izkazujejo manj interesa in depresivno razpoloženje (Lackaye idr., 2006), kar vse vpliva na oteženo pridobivanje kompetence učenje učenja.

Specialnopedagoška obravnava mlajših mladostnikov z disleksijo

Čeprav naj v zadnjem triletnem ne bi bil več najugodnejši čas za izvajanje korekcijskih vaj, je treba prepoznati učenčeve posebne potrebe, opraviti timsko, procesno diagnostiko, ki potrdi ali ovrže sum na motnjo ter opredeli stopnjo. V tem šolskem obdobju naj bi bila glavna specialnopedagoške obravnave usmerjena v razvijanje kompetence učenje učenja in ozaveščanje razvitih kompenzatornih funkcij. Razvoj kompetence učenje učenja naj poteka vsakodnevno, interdisciplinarno, v polju medsebojnega odnosa, zaupanja in soustvarjanja. Pri kliničnem

specialnopedagoškem delu se nakazujejo potrebe po sistematičnem treningu kompetence učenje učenja pri mladostnikih z disleksijo, saj omenjeno področje nudi možnost kompenziranja primarnih primanjkljajev pri specifičnih učnih težavah (Hudoklin 2015). Svetujemo spodbujanje strategij spoprijemanja s problemi učenja, razvoj samokontrole in odgovornosti, samoregulativnih in metakognitivnih znanj ter učnih strategij, spreminjanje motivacijskih učnih strategij, prepričanj in vedenj ter vzpostavljanje ustreznega ravnesja med samostojnostjo in odvisnostjo. Poleg tega je treba ponuditi realne informacije o učenčevem funkcioniranju njemu samemu, staršem in drugim učiteljem na šoli, kar omogoča razumevanje težav, ustrezno pomoč in podporo, pridobivanje novega znanja, neodvisno življenje v širši družbi (povzeto po Kavklerjevi, 2011) ter učenje v odprtih ali kompleksnih učnih okoljih, v katerih učenje razumemo kot prevajanje zamisli v vsakodnevno življenje (Yamagata - Lynch, 2010). V luči tega pogleda bomo predstavili konstrukte, ki pomembno vplivajo na razvoj kompetence učenje učenja: metakognicijo, učno motivacijo in samodeterminacijo.

Kompetenca učenje učenja ali učna samoregulacija

Samoregulacijsko učenje vključuje regulacijo treh splošnih vidikov učenja (Zimmerman, Martinez - Pons, 1988): 1. samoregulacijo vedenja, ki vključuje aktivno kontrolo različnih virov, ki jih ima učenec na voljo, npr. uravnavanje časa, okolja in socialnih virov pomoči (vrstnikov, staršev), ki mu bodo pomagali; 2. samoregulacijo motivacije in emocij, ki vključuje kontrolo in spremembo motivacijskih prepričanj, npr. samoučinkovitosti, ciljne orientacije, s čimer se lahko učenec prilagodi zahtevam pouka/naloge ali kontrolo anksioznosti v storilnostni situaciji ali v situaciji preverjanja in ocenjevanja znanja, z namenom doseganja višjih izobrazbenih dosežkov; 3. samoregulacijo kognicije, ki vključuje kontrolo različnih kognitivnih strategij učenja, npr. vključevanje kompleksnih miselnih spretnosti višjih taksonomskih ravni, s ciljem večje učinkovitosti učenja in izboljšanja učnih rezultatov. Zimmerman (2000) opredeli samoregulacijo z vidika socialno-kognitivne perspektive učenja (Bandura, 1989) ter jo vidi kot interakcijo med osebnimi, vedenjskimi in okoljskimi procesi (vpliv učnih metod in praks, razredne klime itn). Samoregulacija je odvisna od veliko dejavnikov, ki se med učenjem spreminjajo, zlasti, če so vključeni metakognitivni procesi. Na izid učenja vplivajo: pričakovanja o učenem dosežku in cilju, samoučinkovitost, samoopazovanje in samopresoja, vse to pa je povezano z okoljskim in s kontekstnim vplivom. Zato npr. pomanjkanje socialnih izkušenj vodi v disfunkcijo samoregulacijskih spretnosti ter ustvarja občutek apatije in dolgočasje (Zimmerman, 2000), kar je pogost pojav med mladostniki, tudi med mladostniki z disleksijo. Zimmerman (2002) poudarja pomen samoregulacije zaradi vseživljenjskega učenja in prilagajanja trgu dela. Ugotavlja, da nekateri učenci težje razvijajo in uporabljajo samoregulacijo učenja in so zato v šoli manj uspešni (tudi v Paulino in Lopes da Silva, 2011). V tej skupni prepoznavamo tudi mladostnike z disleksijo.

Metakognicija

Splošni pojem metakognicija, ki se je pojavil v sedemdesetih letih preteklega stoletja, označuje znanje o našem lastnem kognitivnem sistemu oz. kognitivnih procesih in znanje o spremljanju in njihovi kontroli (Brown, 1987; Flavell, 1979; Paris in Winograd, 1990). McCormick (2003) pri učenju opredeli dva elementa metakognitivnega znanja: 1) znanje o procesu učenja in 2) znanje o nadzoru oz. kontroli učnega procesa. Kadar učenec osredini svojo pozornost na proces učenja in je pozoren nanj, govorimo o metakogniciji učenja. Znanje o procesu učenja avtorji Jacobs in Paris (1987) ter Schraw (2002) delijo na deklarativno, proceduralno in na metakognitivno znanje o okoliščinah. Deklarativno metakognitivno znanje vključuje znanje oz. zavedanje učenca o lastnih sposobnostih in njegovih drugih značilnostih, ki vplivajo na učni proces. Flavell (1979) znotraj te kategorije razlikuje tri vrste znanja: 1. znanje o sebi kot učencu, 2. znanje o nalogi, 3. znanje o strategijah. Veliko učencev nima ozaveščenih učnih strategij. Razvijejo jih v procesu izobraževanja, vendar nesistemično in jih tako tudi uporabljajo (Pečjak, 2011). Raziskave kažejo, da kognitivne in metakognitivne strategije razvijajo po metodi poskusov in napak ter na podlagi opomb in komentarjev ter izkušenj, ki jih pridobijo v šolskem (spoprijemanje s problemi, z nalogami, obnavljanje korakov postopkov, ki pripeljejo do rešitev; Bakračević, 1995) in domačem okolju. Za razvoj metakognitivnih strategij morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji (Rutar, 2017): 1. refleksija o naravi nalog, problemov, ki jih je treba raziskati; 2. refleksija o oblikovanju mentalnih modelov in načinov učenja; 3. refleksija o kognitivnih procesih in strategijah, ki so potrebne za raziskovanje nalog. Proceduralno metakognitivno znanje vključuje znanje, kako izpeljati določene korake pri reševanju naloge in kako izvesti določeno učno strategijo. Pri uspešnejšem učencu je metakognitivno znanje bolj avtomatično, natančnejše in učinkovitejše kot pri manj uspešnem učencu. Metakognitivno znanje o okoliščinah vključuje znanje oz. vedenje o tem, kdaj in zakaj uporabiti posamezne postopke in strategije pri učenju. Če ima učenec to znanje, lahko fleksibilno uporablja različne učne strategije v različnih učnih situacijah. Za doseganje učnega uspeha potrebuje še znanja o nadzoru ali samoregulaciji učnega procesa (Pečjak, 2011). Zrel in stabilen metakognitivni sistem, ki je pomemben za razvoj

kompetence učenje učenja, pa omogočajo tudi učni pristopi kolaborativnega učenja, ki spodbujajo samokontrolo in intrinzično učno motivacijo (Borkowski, Chan in Muthukrishnu, 2000).

Učna motivacija

Učna motivacija je ključni proces znotraj samoregulacijskega učenja (Jurišević, 2012). Za doseganje samoregulacijskega učenja so najučinkovitejše kombinacije kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih strategij (Dignath, Buettner in Langfeldt, 2008). Strategije za samoregulacijo motivacije (Wolters, Benzon in Arroyo - Giner, 2011) učenci uporabljajo za to, da zvišujejo raven motivacije ter uravnavajo svoje misli in dejavnosti k doseganju cilja ter učinkoviteje rešujejo naloge (Paulino in Lopes da Silva, 2011; Paulino, Sá in Lopes da Silva, 2016), za kar pa potrebujejo metakognitivno znanje o motivaciji. Sodobna pojmovanja motivacijo opredelijo kot dinamičen, večdimenzionalni fenomen, ki predpostavlja, da so učenci motivirani na različne načine in za različne vsebine ter je situacijsko, kontekstualno in področno specifično določena. Poudarjajo pomen učno-socialnega okolja in izkušenj pri oblikovanju vztrajnosti (Anderman in Anderman, 2010). Pozitivni odnosi, ki so odvisni od dobro razvitih socialnih spretnosti, so bistvenega pomena za sprejemanje učinkovitih odločitev (Ryan in Deci, 2000). Pri učencih z učnimi težavami se pojavlja pomembno več socialnih, čustvenih in motivacijskih težav (Klassen in Lynch, 2007) pa tudi neučinkovite socializacijske spretnosti, ki vodijo v disfunkcijo samoregulacijskih spretnosti, ustvarjajo občutek apatije in dolgočasje (Zimmerman, 2000) ter vplivajo na učno samopodobo. Poleg navedenega sta prisotni večja kognitivna angažiranost in utrudljivost, tj. zaradi vključevanja dodatnih virov pozornosti in zavestne kontrole izvajanja ali vključevanja kognitivnih funkcij višjega reda, ker ni prisotne avtomatizacije (Magajna, 2015). V nadaljevanju si bomo ogledali eno izmed motivacijskih teorij, ki pomembno zvišuje kompetenco učenje učenja.

Samodeterminacija

Samodeterminacijska teorija je osnovana na klasičnih motivacijskih pojmih notranje in zunanje motivacije ter na motivu po uspehu. Potrebi po avtonomiji in kompetenci najpomembneje vplivata na ohranjanje in spodbujanje notranje motivacije, potreba po povezanosti pa je pomemben nadomestek v procesu ponotranjenja zunanje motivacije (Ryan in Deci, 2009). Teorija predstavi kontinuum samodeterminacije, ki obsega stopnje od nemotivacije preko zunanje do notranje motivacije (brez regulacije, zunanja regulacija, introjicirana regulacija, identificirana regulacija integrirana notranja regulacija in notranja regulacija). Ko učenci s posebnimi potrebami načrtujejo in evalvirajo lastno učenje, razvijajo samodeterminacijsko učenje (Mithaug, Mithaug, Agran, Martin in Wehmeyer, 2003; Wehmeyer idr., 2007). Zaradi stalnih učnih neuspehov, zaščitniške vloge domačega okolja, naučene nemoči (Mitchell, 2014), prepričanj učiteljev, da so strategije samodeterminacijskega učenja preveč kompleksne za osebe s posebnimi potrebami (Columbus in Mithaug, 2003), ne razvijajo samodeterminacijskega učenja, ki izhaja iz bazične teorije samodeterminacije (Ryan in Deci, 2000), ponudi se razvoj motivacijskih vedenj v povezavi z osnovnimi psihološkimi potrebami (z avtonomijo, s kompetenco in socialno povezanostjo). Samodeterminirano delovanje je skladno s posameznikovimi cilji, usmerjeno v kakovostnejše življenje, je avtonomno in samoregulirano. Ko imajo osebe s posebnimi potrebami ponujenih več izbir, se zmanjša pojavnost vedenjskih težav (Wehmeyer idr., 2007).

Pregled nekaterih strategij razvoja metakognicije

Ko se učenci zavedajo svojih kognitivnih učnih strategij in branja, izboljšujejo svoje učenje ter vplivajo na metakognitivno znanje in metakognitivno zavedanje (Scully, 2003). Učitelji so tisti, ki naj pri svojem predmetu učence vedno znova učijo uporabljati različne učne strategije. Zato postopno razvita kompetenca učenje učenja s ključnim meta znanjem, vpliva na samoregulacijo učenja (Pečjak, 2011). Učenje kompetence učenje učenja je najučinkovitejše, če poteka na konkretnem zgledu in iz konkretne potrebe učnega predmeta, ker je to učenje za učenca najbolj smiselno in uporabno. Učiteljem pri tem lahko pomagajo tudi svetovalni delavci, in sicer neposredno pri delu z učenci ali v obliki svetovanja. Pečjak (2011) svetuje, da naj ne bo učenje kompetence učenje učenja posebna tema npr. razrednih ur, ampak naj bo vključeno v vsakodnevno poučevanje in učenje pri pouku (nivojskem, dopolnilnem, podaljšanem bivanju) pri vseh učnih predmetih kakor tudi v projekte pomoči svetovalnih delavcev in drugih učiteljev oziroma strokovnih delavcev, ki izvajajo dodatno individualno ali skupinsko pomoč.

Individualni pristop pri razvoju metakognitivnih spretnosti se deli na naslednja področja strategij: strategije spremljanja, strategije samopoučevanja s samonavodili, strategije samospraševanja, strategije vrinjenih vprašanj, strategije samorazlaganja, strategije razmišljanja na glas in strategije evalvacije (Pečjak, 2012). Chi idr. (1989,

2000) so ugotovili, da se učenci, ki uporabljajo spontano samorazlago, naučijo več. Ob uporabi spontane samorazlage učenci izpostavijo posamične probleme pri razumevanju, kar vodi k smiselnemu učenju. Bauman, Seifert - Kessell in Jones (1992) ugotavljajo, da so pokazali učenci, ki so bili deležni metakognitivnega treninga, boljše sposobnosti spremljanja razumevanja ter metakognitivnega znanja.

V literaturi je pogosto preučevan tudi skupinski pristop k razvoju metakognitivnih spretnosti, ki ima vrsto prednosti in ki gradi na prihranku časa poučevanja. V razrednem okolju se spodbuja učence k predvidevanju rezultatov lastnih aktivnosti, k evalvaciji rešenih nalog, samoopazovanju, postavljanju vprašanj, samospraševanju, selekcioniranju uporabljenih strategij, spodbujanju lastnega razmišljanja in iskanju različnih rešitev, podajanju konstruktivne povratne informacije, aktivnem razmišljanju in razpravljanju o učni snovi (Darling - Hammond, Austin, Cheung in Martin, 2003). Primera skupinskega pristopa sta recipročno spraševanje in recipročno poučevanje. Recipročno spraševanje pomaga učencem pri razvoju nekaterih metakognitivnih sposobnosti (postavljanje lastnih vprašanj o besedilu, ki ga berejo, razvijanje aktivnih stališč do prebranega, določanje namena lastnega branja). Strategija recipročnega spraševanja ima dve različici, prvo je razvil Manzo (1969), drugo pa Manzo, Manzo in Estes (2001). Drug primer skupinskega pristopa je recipročno poučevanje. To je model poučevanja dobrega bralnega razumevanja in poteka v skupini (4–6 učencev), čeprav je sodelovanje v večji skupini uspešnejše (Seymour in Osana, 2003). Učenci se naučijo štirih kognitivnih/metakognitivnih spretnosti: napovedovanja vsebine, postavljanja vprašanj, pojasnjevanja in povzemanja vsebine. Rosenshine in Meister (1994) sta ugotavljala visok učinek uporabe kognitivnih/metakognitivnih strategij na bralno razumevanje učne snovi, zlasti kadar učitelj neposredno pojasni stopnje strategij, jih glasno poimenuje (Scully, 2003) ter jih modelira.

Recipročno spraševanje in poučevanje mlajših mladostnikov z disleksijo

Strategiji recipročnega spraševanja in poučevanja sem že večkrat uporabila pri svojem kliničnem specialnopedagoškem delu v skupini mlajših mladostnikov z različnimi oblikami disleksije. V skupino je bilo vključenih 4 do 6 mladostnikov zadnjega triletnega osnovne šole, ki imajo disleksijo. Srečevali smo se enkrat tedensko, po dve šolski uri, tri mesece (skupaj 22–24 ur). Vključeni mladostniki so se pri skupinskem delu seznanili z ustreznimi kognitivnimi/metakognitivnimi in motivacijskimi učnimi strategijami. Pri svojem učenju so uporabljali pretežno kognitivne strategije ponavljanja, organizacijske in elaboracijske pa le s pomočjo uporabe socialnih virov. Metakognitivnih strategij načrtovanja, spremljanja in uravnavanja lastnega učenja še niso povsem razvili. Do generalizacije veščin pa je prišlo le v primerih, ko so mladostniki predstavljene učne metode vsakodnevno uporabljali in je domače okolje pomagalo povezati vedenjske namere z akcijskim načrtom učenja ter ko so usvojili metakognitivno mišljenje (meta učenje), kar je skladno z ugotovitvami Fisherja (1998). V tem primeru so zviševali učno kompetenco, učni uspeh ter posledično učno samopodobo. Uporaba ustreznih kognitivnih/metakognitivnih strategij izključno v okviru skupine, je bila sicer zanimiva in za mladostnike motivacijsko ugodna, ni pa prinesla večjih rezultatov na področju razvijanja kompetence učenje učenja. V evalvacijskih vprašalnikih so navajali, da se dobro počutijo, da na skupino radi prihajajo ter se medsebojno družijo in podpirajo. Vsi so preko zaznavanja lastne uspešnosti na področju interesnih dejavnosti, razvili ustrezne motivacijske strategije samopotrjevanja, samospodbujanja in samonagrajevanja.

Pregled nekaterih strategij razvoja motivacije – samodeterminacije

Razvoj samodeterminacijskih vedenj spodbujajo učitelji, ki podpirajo avtonomijo, intrinzično motivacijo učencev, nudijo možnost izbire, omogočijo transparentno strukturo, uporabljajo nekontrolirajoč jezik, sporočajo o pomenu nalog, utemeljijo zahtevana vedenja in spodbujajo izbiro metod za doseganje ciljev (Reeve, Deci, Ryan, 2004; Reeve, Nix, Hamm, 2003). V praksi učitelji pogosto ne poznajo učinkovitih strategij, ki podpirajo avtonomijo. Ko so pod pritiskom, uporabljajo strategije kontrole (Pelletier - Sharp, 2009; Martinek, 2016). Ko učitelji zagotavljajo ustrezno strukturo in spodbujajo avtonomijo, učinkoviteje vplivajo na razvoj intrinzične motivacije (Hofferber, Eckes in Wilde, 2016). Faktorji, ki vplivajo na podporno-avtonomni stil poučevanja učiteljev, so: pritisk delovnega okolja, intrinzična motivacija predavatelja in mindset predavatelja (Pelletier, Seguin - Levesque, Legault, 2002; Dweck, 2000). Tog mindset učitelja pa nudi povečano strukturo in zmanjša avtonomijo (Kingma, 2016), kar kaže na potrebo po sistematičnem izobraževanju in usposabljanju bodočih rodov učiteljev, ki bodo, s podpiranjem avtonomije in intrinzične motivacije učencev, pomembno vplivali na avtonomne in odgovorne posameznike, vpete v učečo se skupnost.

Bierman (2004) in Ryan (2016) opredelita načine za spodbujanje samodeterminacije v šolskem kontekstu:

- spodbujanje kompetence: vzpostavljanjem flowa, nudenje ustrezne povratne informacije;
- spodbujanje avtonomije: zmanjševanje občutkov ogroženosti v oddelku, zmanjševanje zunanjega pritiska, ustrezna izbira ciljev;
- spodbujanje socialne povezanosti: vzpostavljanje prijateljskega okolja v razredu, sodelovalno učenje, pozitivna pričakovanja, empatija, aktivno poslušanje, reflektiranje občutij, uporaba jaz sporočil.

Naštevamo pa še nekaj drugih oblik spodbujanja samodeterminacije v šolskem kontekstu:

- spodbujanje kompetence: opazovanje individualnega truda, napredka, brez primerjav z drugimi, nudenje informativne povratne informacije, namesto kontrolirajoče;
- spodbujanje avtonomije: spoštljiv govor, spodbujanje samoiniciativnosti ter potrpežljivo ravnanje (Cheon in Reeve, 2015);
- spodbujanje socialne povezanosti: spodbujanje razumevanja perspektive drugega.

3.Sklep

Na podlagi kliničnega specialpedagoškega skupinskega dela in po pregledu dostopne strokovno-znanstvene literature ugotavljamo, da imajo mlajši mladostniki z disleksijo zaradi nevropsiholoških in nefizioloških vzrokov ter nesistematično pridobljenih ustreznih učnih strategij večje izzive pri razvijanju kompetence učenje učenja ter da dosegajo nižje izobrazbene dosežke, v primerjavi z vrstniki. Pri svojem učenju uporabljajo pretežno kognitivne strategije ponavljanja, organizacijske in elaboracijske pa le s pomočjo uporabe socialnih virov. Metakognitivnih strategij načrtovanja, spremljanja in uravnavanja lastnega učenja še niso povsem razvili. Do generalizacije veščin pa je prišlo le v primerih, ko so mladostniki predstavljene učne metode vsakodnevno uporabljali, razvili meta učenje in je domače okolje pomagalo povezati vedenjske namere z akcijskim načrtom učenja. V tem primeru so zviševali učno kompetenco, učni uspeh in učno samopodobo.

Primeri posameznih dobrih poučevalnih praks znotraj slovenskega izobraževalnega prostora kažejo na pomembno dodano vrednost skupnega poučevanja, medpredmetnega povezovanja, ki pa žal vse prevečkrat temelji le na ambiciji, entuziazmu in osebnih simpatijah izvajalcev, ter kolaborativnega učenja, ki razvija kompetenco učenje učenja ter je podprto z nevroedukacijskimi raziskavami. Razvite izvršilne funkcije (delovni spomin, kognitivna fleksibilnost, inhibicija) so pomembne za učno in življenjsko uspešnost. Najboljši način za izboljšanje izvršilnih funkcij in šolskih spretnosti je, da se ne osredinjamo izključno nanje, ampak širše spodbujamo emocionalni, socialni in psihomotorični razvoj (Tancig, 2014) ter razvijamo pozitiven odnos do učenja, ki je usmerjen v reševanje problemov in premagovanje ovir (Bakračević - Vukman, 2013).

Za nadaljnje raziskovanje pa ostaja odprto zanimivo vprašanje o celostnem učnem pristopu (holistično učenje), ki povezuje kognitivni, čustveno-moralni, senzorni in motorični vidik učenja ter optimalno razvija kompetenco učenje učenja. Bolj kot kdajkoli je namreč pomembno razmišljanje o šolah kot učečih se organizacijah in globalnem so-bivanju. Potrebe današnje družbe namreč zahtevajo poglobljeno deklarativno, proceduralno in strateško znanje, kritično mišljenje, sposobnost refleksije, evalvacije lastnega dela, integracije znanj in njihove uporabe v praksi, sodelovanje v kolaborativnem učnem okolju ter prevzemanje odgovornosti za vseživljenjsko učenje (Tancig, 2014). Kot pravi dr. Kagan s harvardske univerze (2009), pa je človeški obstoj odvisen tudi od zmanjševanja anksioznosti, krivde ali sramu, zato je treba učence opremiti z globokim sočutjem in razvijati čustveno inteligenco, h kateri pripomore tudi umetnost, ki pa je za veliko mlajših mladostnikov z disleksijo močno področje in varovalni dejavnik.

4.Viri in literatura

1. Anderman, E. M. in Anderman, L. H. (2010): Classroom motivation. Upper Saddle River N.J.: Pearson.
2. Bandura, A. (1989): Human Agency in Social Cognitive Theory. American Psychologist, 44(9), str. 1175–1184. Pridobljeno s: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf> (9. 8. 2018).
3. Bakračević - Vukman, K. (1995): Začetki metakognitivnega znanja in samoregulacijskih procesov. Educa 6, str. 390–396.

4. Bakračević - Vukman, K. (2010): Psihološki korelati učenja učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije. Maribor: Filozofska fakulteta.
5. Bakračević- Vukman, K. (2013): Kako »izmeriti« oziroma oceniti razvitost kompetence učenja učenja?. Drugi znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Pridobljeno s: http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/04/Karin-Bakracevic-Vukman_VVI-2013.pdf (30. 7. 2017).
6. Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. in Hamili, S. K. (2009): Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), str. 881–908.
7. Bauman J. F., Seifert-Kessell, N. in Jones, L. A. (1992): Effect of think-aloud instruction on elementary student s comprehensionmonitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), str. 143–172.
8. Borkowski, J., G., Chan, L., K. in Muthukrishnu, N., (2000): A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivational and Exwcutive Functioning.Issues in the Measurement of Metacognition. Paper 2. Pridobljeno s: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=burosmetacognition> (5. 5. 2017).
9. Brown, A. L. (1987): Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. V: R. Glaser (ur.). *Advances instructional psychology* (str. 77–165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Bierman K. L. (2004): Peer rejection: Developmental process and intervention strategies. The Guilford series on social and emotional development. New York, NY: Guilford Press.
11. Bogdanowicz, M., Lockiewicz, M. in Bogdanowicz, K. (2007): Life skills. V I. Smithe (ur.). *Dislexia. A guide for adults, Education and Culture* (str.55–72). Sofia: Leonardo da Vinci.
12. Boekaerts, M. (2002): Motivation to learn. Brussel: IAE-IBE. Pridobljeno s: [UNESCO.http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001280/128056e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001280/128056e.pdf) (8. 8. 2016).
13. Brunswick, N. (2015): Metacognition and reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia. *Dislexia*, 21(3). Pridobljeno s: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4584500/> (26. 8. 2016).
14. Chi, M. T. H. (2000): Self-explaining expository texts: The dual process of generating inferences and repairing mental models. V: R. Glaser (ur.). *Advances in instructional psychology: Education design and cognitive science* (str. 161–238). Mahwah, NJ: Erlbaum.
15. Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M.W., Reimann, P. In Glaser, R. (1989): Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, str. 145–182.
16. Cheon, S. H., Reeve, J. (2015): A classroom based intervetion to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology* 40, str. 90–111.
17. Columbus, M. in Mithaug, D .E. (2003): The Effects of Problem Solving Instruction on the Self-Determined Learning of Secondary Students with Disabilities. V D. E. Mithaug, D. Mithaug, M. Agran, J. Martin in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determined learning theory: Construction, verification and evaluation* (str.158–171). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
18. Darling - Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., in Martin, D. (2003): Thinking about thinking: Metacognition. *The learning classroom: Theory into practice*. Stanford University School of Education.
19. Dignath, C., Buettner, G. in Langfeldt, H.P. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 3 (2008), str. 101–129.
20. Dweck, C.,S. Self-theories (2000): Their role in motivation, personality and development. Taylor & Francis: Philadelphia, PA.
21. Eurydice (2002): Key Competencies: A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice/European Commision. Pridobljeno s: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Key_Competencies_2002_EN.pdfEvropsko poročilo, pridobljeno 7. 3. 2016 z: https://www.google.si/search?q=Kompetenca+učenja+priporočilo+Evropske+komisije&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=Bb7IVvSTLOid6ASrspngDA (26. 7. 2016).
22. Evropsko poročilo (2007). Pridobljeno s: https://www.google.si/search?q=Kompetenca+učenja+priporočilo+Evropske+komisije&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=Bb7IVvSTLOid6ASrspngDA (7. 3. 2016).

23. Fisher, R. (1998): Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141. Pridobljeno s: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443981410101\(30. 7. 2017\).](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443981410101(30. 7. 2017).)
24. Flavell, J. (1979): Metacognition Theory. Pridobljeno s: <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html> (9.8.2016).
25. Jacobs, J. E. in Paris, S. G. (1987): Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22, str. 255–278.
26. Hofferber, N., Eckes, A. in Wilde, M. (2016): Effects of Autonomy Supportive vs. Controlling Teachers' Behavior on Students' Achievements. *Self Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada.
27. Hudoklin, M. (2015): Težave na področju izvršilnih funkcij pri učencih z bralno-napisovalnimi težavami – kako lahko pomagamo? V Z. Pavlovič (ur.), 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju (str. 78-94). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
28. Juriševič, M. (2012): Motiviranje učencev v šoli – analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
29. Kagan, J. (2009): Why the Arts Matter. Six Good Reasons for Advocating the Importance of Arts in School. V M. Hardiman, S. Magsamen, G. McKhann, J. Eilber (ur.) *Neuroeducation: Learning, Arts and the Brain. Findings and Challenges for Educators and Researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit* (str. 29–37). Pridobljeno s: <http://steam-notstem.com/wp-content/uploads/2010/11/Neuroeducation.pdf> (24. 4. 2017).
30. Kavkler, M. (2011): Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V: Košak Babuder, M., Velikonja M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
31. Kingma T. (2016): How do pressure from above, mindset and motivation influence the autonomy supportive teaching style? *Self Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada.
32. Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parilla, R. in La Fave C. B. (2008). *Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dislexia*. *Journal of Learning Disabilities*. 41(1), str. 85–96.
33. Kiswarday Riccarda V. (2012): Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta Univerze v Ljubljani.
34. Klassen, R. M. in Lynch, S. L. (2007): Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialists teachers. *Journal of learning disabilities*, 40(6), str. 494–507.
35. Kolić-Vehovec, S., Zubković Rončević, B., Pahljina-Reinić, R. (2014): Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*. 23(1), str. 77–98.
36. Kruger, J. in Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), str. 1121–1134.
37. Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. in Zimen, T. (2006): Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), str. 111–121.
38. Magajna, L. (2015). Sodobne raziskave spoznavnih procesov in psiholoških virov pri specifičnih motnjah učenja: izzivi za razvojno delo in prakso. V Z. Pavlovič: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odrasčanju (141–160). Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
39. Manzo, V. A. (1969). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 13, str. 123–137.
40. Manzo, A., Manzo V., Estes T. (2001): *Content area literacy: Interactive teaching for interactive learning*. Hoboken: NJ: Wiley.
41. Martinek, D. (2016): Motivating teachers: Autonomy and pressure in the teaching profession. *Self Determination Conference 2–5 June 2016*, Victoria BC, Canada.
42. Mc Cormick, C. B. (2003): Metacognition and learning. V: G. E. Miller in I. B. Weiner (ur.). *Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology*. Hoboken, NJ: Willey & Sons, Inc.
43. Miller, G., E., Giovenco, A., Rentiers, K. A. (1987): Fostering Comprehension Monitoring in below Average Readers through Self-Instruction Training. *Journal of Reading Behavior* XIX, 4. Pridobljeno s: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968709547612> (5. 5. 2017).
44. Mitchell, D. (2014): *What really works in Special Education and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Routledge: London, New York.

45. Mithaug, D. E., Mithaug D. K., Agran, M., Martin, J. E. in Wehmeyer, M.L. (2003): *Self-instruction Pedagogy: How to Teach Self-Determined Learning*. Charles C Thomas Publisher, LTD. Springfield, Illinois.
46. Paris, S. G. in Lindauer, B. K. (1982): *The development of cognitive skills during childhood*. V: B. Wolman (ur.). *Handbook of Developmental Psychology* (str. 333–349). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
47. Paris, S. G. in Winograd, P. (1990): *Promoting metacognition & motivation of exceptional children*. *Remedial & Special Education*, 11, 7–15. Pridobljeno s :<http://dx.doi.org/10.1177/074193259001100604> (30. 7. 2017).
48. Park, Y. (2011): *The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers' Reading Comprehension Performance*. *Learning and Individual Differences*, 21(1), str. 124–128.
49. Paulino, P. in Lopes da Silva, A. (2011): *Knowing How to Learn and How to Teach Motivation: Contributions from Self-Regulation of Motivation to More a Effective Learning*. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011)*. Pridobljeno s :<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027509> (15. 4. 2017).
50. Paulino, P., Sá, I. in Lopes da Silva, A. (2016): *Self-regulation of motivation: Contributing to students' learning in middle school*. *icCSBs 2016 : 4th Annual International Conference on Cognitive -Social, and Behavioural Sciences*. Pridobljeno s : <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.05.1> (15. 5. 2017).
51. Pelletier, L. G., Séguin - Lévesque, C., Legault, L. (2002): *Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors.* *Journal of Educational Psychology* 94(1), str. 186–196.
52. Pelletier, L. G. in Elizabeth C. S. (2009): *Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom*. *Theory and Research in Education* 7(2), str. 174–183.
53. Pečjak, S. (2011). *Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenje učenja«*. *Šolsko polje*, 2011, 22, (5/6). str. 69–88 in 219–220.
54. Pečjak, S. (2012). *Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja*. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 10–17.
55. Pokay, P. in Blumenfeld, P.C. (1990): *Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), str. 41–50.
56. Paris, S. G., Winograd, P. (1990): *How metacognition can promote academic learning and instruction*. V: B. Jones in L. Idol (ur.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (str. 15–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
57. Raduly - Zorgo, E., Smythe, L., Gyarmathy, E. (2010): *Dileksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Društvo Bravo.
58. Reid, G. (2002): *Nekaj v prijateljsko pomoč*. Ljubljana: Društvo Bravo.
59. Reitner, A., Tucha, O. in Lange, K. (2004): *Executive Functions in Children with Dyslexia*. *Dyslexia*, 11, str. 116–131.
60. Reeve, J., Deci, E. L., in Ryan, R. M. (2004): *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. V S. van Etten in M. Pressley (ur.), *Big theories revisited* (str. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
61. Reeve, J., Nix, Hamm, G., Diane (2003): *Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice*. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), str. 375–392.
62. Robinson, K., Aronica, L. (2015): *Kreativne šole*. Nova Gorica: Eno.
63. Rosenshine, B. in Meister C. (1994): *Reciprocal Teaching: A Review of the Research*. *Review of Educational Research*, 64 (4), str. 479–530.
64. Roth, L.S. (2008): *Comprehension, Monitoring, Cognitive Resources and Reading Disability*. Pridobljeno s : <http://search.proquest.com/openview/93dd35a410ddf4c44c41f6566cff7fc7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (20.4.2017).
65. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000): *Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 54–67.
66. Ryan, R. M. in Deci E. L. (2009): *Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being*. V K.R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 171–195). New York, Abingdon: Routledge.
67. Ryan, R.M. (2016): *Motivation in Education: Research and Practice using SDT*. *Self Determination Conference 2–5 June 2016, Victoria BC, Canada*.
68. Rutar, D. (2017): *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Cirius Kamnik.

69. Rutar - Ilc Z. (2017). Z učenjem učenja do odgovornosti za lastno učenje. Vzgoja in izobraževanje, 3, str.3.
70. Salter, R. in Smythe, J. (1997): International Book of Dyslexia. WNDP. London: Shuard.
71. Schaw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. V: H.J. Hartman (ur.). Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice (str.3–16). Norwell, MA: Kluwer.
72. Scully, M. C. (2003): Effect's of a metacognitive think-aloud strategy used to improve reading comprehension in a group of third graders. Thesis and Dissertations. Paper 1375. Pridobljeno s: <http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2375&context=etd> (11. 5. 2017).
73. Seymour, J. R.in Osana, P.H. (2003): Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding. Teaching and Teacher Education 19, str. 325–344.
74. Sideridis, G. D. (2009): Motivation and Learning Disabilities: Past, Present, Future. V K.R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), Handbook of Motivation at School (str. 605–627). New York and London: Routledge.
75. Soriano - Ferrer, M. in Monte-Soriano, M. (2017): Teacher Perception of Reading Motivation in Children with Developmental Dyslexia and Average Readers. Procedia-Social and Behavioral Sciences 237, 50-56. Pridobljeno s: http://ac.els-cdn.com/S1877042817300125/1-s2.0-S1877042817300125-main.pdf?_tid=b60e9f5a-41d5-11e7-9d6b00000aacb362&acdnat=1495777359_e9b8e4f3ac1ef7fe22cc2af5785525e4 (14.4.2017).
76. Spafford, C. in Grosser, G. S. (1993): The Social Misperception Syndrome in Children with Learning Disabilities. Social Causes Versus Nevrological Variables. Journal of Learning Disabilities, 26(3), str. 178–98.
77. Sršen - Fras, A. (2016): Afektivni dejavniki samoregulacijskega učenja pri učencih s specifičnimi učnimi težavami. (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
78. Tancig, S. (2014): Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju: kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike? V M. Orel (ur.) Mednarodna konferenca EDUvision 2014 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij« (str. 11–19). Ljubljana, 27.–28. november 2014.
79. Tops, W., Callens, M., Desoete A., Stevens, M. in Brysbaert, M. (2014): Metacognition for Spelling in Higher Education Students with Dyslexia: Is There Evidence for the Dual Burdan Hypothesis? PLOS. A Peer-Rewiewewd, Open Access Journal. 2014, 9(9). Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4156348/> (5. 9. 2016).
80. Uradni list Evropske unije (2006): Priporočilo Evropskega parlamenta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje ULEU L 394/10–18. Pridobljeno s: http://www.zrss.si/pdf/240611121003_glavne_kljucne_kompetence_eu.pdf (26. 7. 2016).
81. Veenman, M. V. J., van Hout - Wolters, B.H.A.M. in Afflerbach, P. (2006): Metacognition and learning:conceptual and methological considerations. Metacognition Learning 1, str. 3–14.
82. Vršnik-Perše T. (2016): Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija – končno poročilo. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2017/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf (30. 7. 2017).
83. Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D.E. in Palmer, S. (2007): Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. New York, Guilford Press.
84. Wolters C. A., Benzon, M. B. in Arroyo - Giner, C. (2011): Assesing Strategies for the Self-Regulation on Motivation. V B. J. Zimmerman in D. H. Schunk (ur.), Handbook of self-regulation of learning and performance (str. 298–313). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
85. Yamagata - Lynch, L. C. (2010): Activity systems analysis methods for understanding complex learning environments. New York: Springer.
86. Zimmerman, B. J. in Martinez - Pons, M. (1988): Constuct Validation of a Strategy Model of Student Self- Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 80(3), str. 284–290.
87. Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (ur.) Handbook of self-regulation (str. 13–41). San Diego, CA: Academic Press.
88. Zimmerman,B.J. (2002): Becoming a Self-Regulateed Learner: An Overview (65,66). Theory into Practice, 41(2), str. 64–70.

Reference

1. Černe, T. (2014): Pozornost in koncentracija v funkciji učenja: tehnike in strategije za otroke z motnjo pozornosti in koncentracije. V: M. Orel (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, Polhov Gradec: Eduvision, 2014 (str. 411–418).
<http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf>.
2. Černe, T. (2015): Prilagoditve v šoli za otroke z motnjo pozornosti in aktivnosti. V: Z. Pavlovič (ur.). *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše (str. 349–360).
3. Černe, T. (2015): Sodelovanje s starši otrok, ki imajo specifične učne težave. *Učiteljev glas*, 2(2), str. 20–25.
4. Černe, T. (2016). Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
5. Černe, T. (2016): Comparative case study of competence learning for both students with learning difficulties and normal. V: *The International conference on Excellence & innovation in basic-higher education & psychology : creativity - innovation - latest development in research & practices*. [Ulm]: International Centre for Innovation in Education (ICIE), 2016 (str. 102).
http://www.icieconference.net/images/Conference_Program_Detailed_Book.pdf.

Poučevanje preko igrivosti in učenje preko aktivne vključenosti

Teaching Through Playfulness and Learning Through Active Involvement

Renata Babič
OŠ Lila, Ljubljana

Principi, po katerih poučujemo na OŠ Lila, se imenujejo Vzgoja za življenje. Akademsko znanje učenci v naši šoli pridobivajo skozi samoiniciativnost, odgovornost, izraznost, enakovrednost z odraslimi itd. Učitelji imamo z učenci osebni stik in jih preko šolskega leta zelo dobro spoznamo. Pri pouku tako lahko vključujemo njihove vsebine in zanimanja ter tako poskrbimo, da so otroci aktivni pri pouku. Učitelji učimo predmete, nad katerimi smo navdušeni in to navdušenost predajamo preko lastne igrivosti učencem. Na predavanju bomo na kratko predstavili šolo in primere učiteljeve igrivosti in iznajdljivosti pri pouku ter načine, kako učence aktivno in proaktivno vključiti v pouk.

The principles of School Lila are called Education for life. The students gain academic knowledge through self-initiative, responsibility, self-expression, equality with adults etc. The teachers have a relationship with each student and we get to know them through the school year. Therefore, we are able to include the students' interests in the lessons and then the students become actively involved. The teachers teach subjects they are passionate about and they pass on the passion through playfulness to the students. In the lecture I will shortly introduce School Lila and give examples of teachers' playfulness and inventiveness and of the students' active and proactive involvement in lessons.

Umetnine srečajo Velikih 5

Masterpieces meet The Big 5

Karmen Pokorny
karmen.pokorny@yahoo.com
OŠ Braslovče

Povzetek

Učenje o svetu je ključnega pomena za zadovoljitev naših potreb, radovednosti in domišljije.

Namen tega članka je predstavitev nekaterih metod in strategij poučevanja, ki temeljijo na osebnih izkušnjah in so bile vključene v poučevanje v nižjih razredih osnovne šole.

Z uporabo metod konvergentne pedagogike in integracijo angleškega jezika v druge šolske predmete, se v času poučevanja izvajajo različne aktivnosti, ki spodbujajo višje miselne procese in dobre komunikativne kompetence.

V ta namen učiteljica v vlogi asistenta izzove učence, da se vključijo v učni proces, vse od načrtovanja do ocenjevanja, s poudarkom na samoevalvaciji. Pri tem je pomembno naučiti otroke izražanja lastnih občutkov in mnenj, argumentiranja in dajanja pobud. V sodelovanju z učenci je vredno raziskati interese in potenciale vsakega posameznika, ki so v pomoč pri iskanju novih poti in različnih strategij v pridobivanju znanja, sposobnosti, ustvarjalnosti in pozitivni samopodobi.

Vključevanje klasičnih in modernih umetnin znanih svetovnih umetnikov v pouk likovne umetnosti in tujega jezika v zgodnjem obdobju osnovne šole, dokazuje kako učinkovito in vredno je to za otrokov napredek in vseživljensko učenje.

Ključne besede: Veščine Velikih 5, likovna umetnost, poučevanje angleščine v nižjih razredih

Abstract

Learning about the world is essential to satisfy our needs, curiosity and imagination.

The purpose of this article is to introduce some teaching methods and strategies, based on personal experience that are applied in teaching in the lower grades of primary school.

In years of teaching, according to the methods of convergent pedagogy and integration of English language in the school subjects, different activities have been provided to enhance higher order thinking skills and good communication competences.

For this reason, the teacher in the role of an assistant provoked children to get involved in taking part in the learning process, from planning to assessment, drawing attention to self-evaluation. In collaboration with children, searching of new ways, different strategies and techniques are necessary in order to teach them to express feelings and opinions, give suggestions and make arguments. In discussion with children, it is worthwhile to exploit children's interests and potentials that are powerful in helping them improve knowledge, abilities, creativity and self-esteem.

Implementing classical and modern masterpieces of world renowned artists in the teaching of Language Arts, starting already at the early stage of primary school, proves how effective and valuable it is for child's improvement in long life learning.

Keywords: The Big 5 skills, Visual Arts, teaching English to young children

1. The big 5 skills

Nowadays, most teaching still focuses on the content rather than skills to achieve the goals. There have been discussions on how to correlate content, skills and strategies in teaching.

In 2011, Göran Svanlid, a Swedish lecturer and textbook author had studied the curriculum of a Swedish elementary school. He advised them to focus on these five abilities which comprise analysis skills, communicative ability, ability to manage information, meta-cognitive and conceptual ability. He named them The big 5. They are the most common skills in all subjects to help students achieve the core goals. Depending on goals and the purpose of learning, children train these skills no matter the content or theme.

As a result, the main point of developing The Big 5 skills and competences is to strengthen interpretive knowledge, critical thinking, analysis, reflections, teamwork and dialogue.

Using formative assessment, the teacher monitors children's development during the process of learning to adjust ongoing learning. Metacognitive skills are the most reflected at this level. Through the project, children trained themselves in being aware of their own learning and in self-evaluation of their improvement. The crucial aim was to teach children to think positively and to accept any kind of critique.

2. Teaching Language Arts by using Visual arts

Since children connect with nature and art from their early developmental stages, it was easy to find different activities related to the individual's interests and national curriculum. Using the child's environment to teach language skills gives them many alternatives to express their feelings and expectations in different situations.

Pablo Picasso once said Everything you imagine is real. Therefore, to be real we have to learn through art, e.g. be practical in reality. Nevertheless, we want to be practical in reality, but we lack information about it.

In order to integrate The big 5 skills and Visual art into English lessons, a project Art in English was conducted in four different classes of 2nd and 3rd graders. Children from the 2nd grade took the principal part.

For the success of the project, some important issues need to be considered:

- the teacher's effort and time have to be considered when planning the project; Teachers, who think out of the box and are inspired by art, manage to see a great value in the experimental learning and teaching experience.
- adapting and simplifying visual material, texts and contents to the level of the learners' preknowledge and development stage; The aim is to use visual reality, existing things in their surroundings, preparing material and subjects to use them in a new context.
- differentiated learning and individual approach; The teacher should bear in mind children's needs and interests along with giving each individual enough time to work in her /his own rhythm.
- appropriate preparation, organisation and clarity targeted language activities.; Using art activities is motivating for kinaesthetic learners who learn best by moving and spatial learners who love making things. Besides, art covers wide areas of simple and complex activities for developing motor and language skills. Bear in mind that preparing extra activities for early finishers is of big importance.
- team work; The presence of the classroom teacher in English lessons enrich the learning experience and teaching cross-curriculum activities in English language. Furthermore, during the learning process the teachers circulate, monitor and prompt to promote class cohesion, sharing and helping each other.

In the introduction of this project, two activities were performed as a basis for the follow-up activities in the project:

- Introduction of My family; children learned the vocabulary to describe their family and introduced it to others.
- The Dance of Coloured Pencils (Picture 1); While children were listening to instrumental music, they were dancing (drawing) freely with coloured pencils on the paper to express their feelings and rhythm of the music.



Picture 1: The Dance of the Coloured Pencils

Expanding the main idea of the family, a classical masterpiece was chosen. The most suitable motif to work with was a painting *Las Meninas* (The Ladies-in-Waiting) by Diego Velazquez, a Spanish painter from the 17th century. He was a painter and a friend of the Spanish king Philip IV. In addition, his paintings had a great influence on Pablo Picasso's works of art.

Las Meninas is considered as one of the greatest masterpieces of all time. The painting presents the Spanish Royal family. It is rich with information to attract young children's attention and gives a wide range of tools to reach the cross-curricular goals and to train The big 5 skills.

Beginning with the first of The Big 5, ability to manage information, the painter's biography was adapted into a narrative. Fairy tales encourage listening and awake children's imagination. Creating an intense atmosphere in a dark classroom, the teacher performing disguised as a medieval Spanish painter caught children's interest and satisfied their curiosity in collecting and understanding the information about the painter's life.

The following and the most significant activity of the project overall was investigating the masterpiece *Las Meninas* (Picture 2). This activity was dedicated to analysis skills. In this investigation, the children described the painting (colours, place, motif, background, features, appearance...), suggested solutions, compared similarities and differences. The primary objective was to provide precise questions that led the children as detectives through observing and analysing the painting to find out in the end who in fact the painter had painted. It depended to a large extent on the teacher's skills in asking questions and what kind of information was elicited from children that formed the basics for the following activity.



Picture 2: Children analysing the painting *Las Meninas*

In the next phase, the children dealt with the reproduction of the painting of the Royal family. According to the permanent presence of the class teacher in English lessons, reproduction was led by her in Art lessons to involve the goals in Arts for the 2nd grade in the national curriculum (Picture 3). The focus was on painting the background and mixing colours. Aiming the techniques and the development of motor skills, children used their imagination

and creativity in their paintings. Each individual made remarkable paintings. In this activity, conceptual ability was pointed out – to relate and use concepts in different / new contexts.



Picture 3: Children are painting the Royal family on the background

The most challenging of The Big 5 skills applied in learning, meta-cognitive ability, is essential for the development of thinking skills and refers to thinking about thinking. Aiming this approach, children were taught to interpret, reflect, analyse and rethink about new learning strategies. Therefore, they tried to choose between different strategies to decide which was the most suitable and appropriate for them.



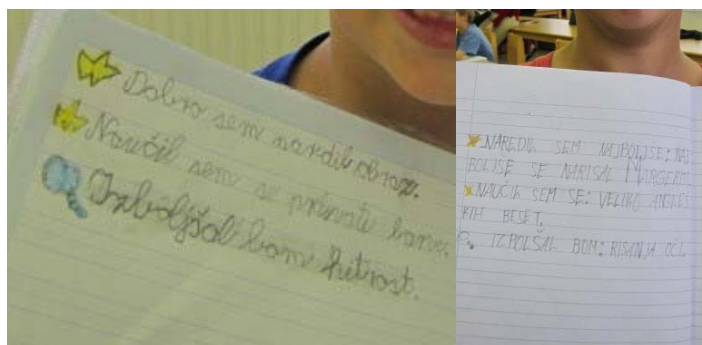
Picture 4: Children co-constructing assessment criteria by completing the table of painting's components

In the process of formative assessment, children learned to discuss, share opinions and feelings and make arguments.

With the view to involve children in metacognition and co-constructing assessment criteria of their works of art during the project (Picture 4), they analysed their works of art and placed vocabulary flashcards in order to complete the table of the painting's components.

In every concluded unit of the project, after the completion of tasks or activities, the children and the teacher evaluated presentations, artwork and the learning process. For this purpose a very simple method Two Stars and a Wish (Picture 5) was used to give feedback in formative assessment and self-assessment, where children identified two positive comments (two stars) and a suggestion for improvement (a wish):

- One thing I did best ...
- One thing I learned ...
- One thing I want to improve ...



Picture 5: Self-evaluation Two Stars and a Wish

It is crucial for the children to have done regular training in this type of assessment to learn the vocabulary and to focus on the right skill or achievement they want to highlight. It is more effective to promote oral feedback in the beginning and later in written. When writing, children can choose between two alternatives, to use short answers in mother tongue or one-word expressions in English. The experience shows that children, who were exposed longer time to English language also outside school, were already at this level able to write short sentences in the English language which included spelling and grammatical errors.

As expected, communicative ability was the most represented component in all areas of the project. In this region, children practiced to communicate effectively, discuss, express their own opinions and viewpoints, as well as express and respond to arguments.

All the aforementioned skills are usually covered, intertwined and repeated in different parts and levels of the project and learning in general. At the same time they form a model of Teaching and Learning Cycle - how to integrate the teaching of English with the content (Scaffolding Language, Scaffolding Learning by Pauline Gibbons).

3. To Art or not to Art

Teaching has to be meaningful and interesting. Learning has to be fun and something that children can relate to and have the ability to interact with in different situations.

The project Art in English continues by comparing Picasso's and Velazquez's masterpieces of Las Meninas, painting a self-portrait focusing on Picasso's face with method using mathematical shapes and discussing the story of The Missing Piece meets the Big O with emphasis on exploring and coping with social skills.

In the concluding session of the project, an art exhibition exchange is planned to be organized, where the exhibits of 2nd and 3rd graders will be put on display (Picture 6). After the exhibition, children will deal with evaluation of the exhibits by exchanging opinions, reactions and considering options for their improvement.



Picture 6: Preparation Las Meninas reproductions for the exhibition in the 2nd grade

Engaging children in art activities and tasks shows that it helped them to organize thoughts and ideas, to build narrative language and The Big 5 skills. Under those circumstances, children developed social and emotional skills, learned to accept critique and improved in self-evaluation of their own work.

As a matter of fact, the benefits of using Visual Art in teaching English to young learners, gave results in motivation, gaining art vocabulary, interpretive knowledge and in fostering the imagination. Equally important, children improved in knowledge about paintings from the history and present time in different cultures.

In general, it was very exciting to run such a project and fascinating to see what children are capable of. First, to tackle a project like this one, much time is required for the preparation, organization, implementation, discussion, monitoring and giving formative assessment feedback. Second, a teacher must consider whether she / he is willing and courageous to work differently and cooperatively. Finally, the success also depends on providing a safe environment, giving the significance of child-centred activities, the learner autonomy, peer-teaching and recognising supportive teacher personality traits which are first and foremost patience, empathy and being flexible.

To sum up, although there is a wide range between competences and abilities of each individual, the results show that in the long run children become more competent in communication in English language. They make progress in thinking about their learning as well as in integration of different abilities in new contexts. All in all, children improve in social skills and get the positive self-image, which is very important for their future personal development.

With this in mind, an end to the article is put by a quote: Today, only art has the right to speak of the world we are in. (Z.A.Sokolović)

4. Viri in literatura

1. Boutan, M. (2009): Picasso and the great painters, Thames & Hudson Ltd, London.
2. <https://www.youtube.com/watch?v=loMy3sbW64g> Why is this painting so captivating? - James Earle and Christina Bozsik (10. mar. 2016)
3. <https://www.youtube.com/watch?v=WKRKRpz09Fk> Las Meninas: Is This The Best Painting In History? (20. jan. 2016)
4. https://www.youtube.com/watch?v=WcD3MeWF4_U "Las Meninas" by Picasso (9. maj 2010)
5. <https://www.youtube.com/watch?v=IvUKMPyZCGQ> Kids Can Draw: Picasso Portraits For Young Kids (23. feb. 2016)
6. <http://lararnastidning.se/big-five-vill-gora-det-svara-enkelt/> »Big five« vill göra det svåra enkelt, 22.6.2015
7. <http://pedagogiskamagasinet.se/lagg-krutet-pa-the-big-5/> (8.11.2011)
8. <http://www.ulricaelisson.se/category/the-big-5/> Förmågeskyltar – The Big 5 (21.1.2014)
9. https://www.youtube.com/watch?v=4DDvRnUH_Rk Cirkelmodellen (20.1.2014)
10. <http://pedagogblogg.stockholm.se/larare-karin/2016/11/02/genrebased-pedagogy-in-practice-and-theory/> Genrebased pedagogy in practice and theory (2.11.2016)
11. <https://stevster.wordpress.com/2013/10/30/pauline-gibbons-och-cirkelmodellen/> Pauline Gibbons och cirkelmodellen (30.10.2013)
12. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:422473/FULLTEXT01.pdf> Cirkelmodellen i praktiken (2011)
13. <https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home/vec-o-formativnem-spremljanju> Več o formativnem spremljanju znanja

5. Reference

- Strokovni posveti učiteljev tujega jezika v predšolskem obdobju in prvem razredu OŠ; predavanja in delavnice, Gimnazija center Celje
- Tržnica znanja; primeri dobre prakse - nastopi za učitelje in druge strokovne delavce v VIO iz Slovenije in tujine, OŠ Presej pri Radomljah,
- Integracija angleščine z izrazom telesa ob glasbi, predavanje – primeri dobre prakse, Lindblomskolan, Hultsfred, Švedska

Ustvarjalna uporaba znanja z izdelavo didaktične igre

Creative Use of Knowledge by Making a Didactic Game

Živa Blatnik

ziva.blatnik@gmail.com

OŠ Toma Brejca, Kamnik

POVZETEK

Kot učiteljico slovenščine me je ob koncu šolskega leta zanimalo, ali je književno znanje devetošolcev dobro utrjeno in strukturirano (poznavanje temeljnih literarnih del, literarne teorije in zgodovine), ali bi učenci znanje znali ustvarjalno uporabiti v novih situacijah, kje so morebitne vrzeli v znanju ter ali jih znajo kritično prepoznati in jih v nadaljevanju iniciativno zapolniti – bodisi s pomočjo razprave s sošolci bodisi z rabo učnih pripomočkov (zapiskov, strokovne literature, uporabe IKT).

Da bi bili učenci notranje motivirani in čim bolj aktivni, smo se odločili za dinamično metodo dela – didaktično igro. Vendar učenci prvotno niso bili predvideni kot igralci, temveč kot snovalci igre. Postavljeni so bili pred problemsko nalogo, da izdelajo didaktično igro po zgledu priljubljene družabne igre Activity, ki bo preverjala poznavanje pojmov s področja književnosti.

V prvih urah so učenci z metodo možganske nevihte in matrike (nadgrajena možganska nevihta) usvojeno učno snov prikicali, povezovali, sistematično uredili in tako pridobili približno dvesto gesel, ki bi bila primerna za uporabo v didaktični igri.

V nadaljevanju so v obliki skupinskega dela razmišljali o posameznih geslih. Kaj posamezno geslo pomeni? Kako bi ga igralec najlažje ponazaoril? Kako zahtevna je ponazoritev gesla? Opredelili so način ponazoritve (govor, kretanje, risanje) in stopnjo težavnosti (3–5).

Izkazalo se je, da so morali med izdelavo didaktične igre uporabiti veliko več usvojenega znanja in ostalih kompetenc (samoiniciativnost, delo s pisnimi viri, socialne veščine, komunikacija s sošolci, ustvarjalnost, kritičen vpogled v svoje znanje in učenje), kot če bi se preizkusili le v igranju omenjenega igre.

Ključne besede: didaktična igra, ustvarjalnost, socialne veščine

ABSTRACT

As a teacher of Slovenian language I was interested at the end of the school year whether the ninth graders have acquired the knowledge of literature and its structure (knowing essential works of literature, literary theory and history), whether the students would be able to use their knowledge creatively in new situations, where the possible gaps in knowledge are and whether they can identify them critically and fill them initially – either with the help of discussion with their classmates or the use of teaching accessories (notes, professional literature, use of ICT).

To encourage pupils' intrinsic motivation and active participation, we have decided on a more dynamic method of work – didactic game. At first the pupils were not intended as players, but game developers. They were confronted with a problem solving task to make a didactic game by following an example of a popular social game Activity, which would revise the knowledge of concepts connected to literature.

During the first lessons pupils used the techniques of brainstorming and matrix brainstorming to recall the acquired subject matter, to connect and arrange it systematically and thus came up with around two hundred headwords appropriate for the use in the didactic game.

In the following lessons they thought about individual headwords in groups. What does an individual headword mean? What would be the easiest way for a player to show it? How difficult is it to show the headword? They defined the types of how each headword can be shown (speaking, gesture, drawing) and the level of difficulty (3–5).

It turned out that pupils had to use a lot more acquired knowledge and other competence (self-initiative, working with written sources, social skills, communicating with classmates, creativity, critical insight into their own knowledge and learning) while making the didactic game, as opposed to just playing it.

Key words: didactic game, creativity, social skills

1. UVOD

Naloga pedagogov je, ki si nenehno postavljajo vprašanja, povezna z znanjem svojih učencev. Koliko učenci znajo? Ne le koliko podatkov o določeni temi znajo povzeti, temveč ali znajo pridobljeno znanje ustvarjalno uporabiti v novih situacijah, pri problemsko zasnovanem delu, pri drugih predmetih. Kajti le tako lahko govorimo o funkcionalnem znanju. Znajo kritično ovrednostiti svoje znanje in samosotojno poiskati podatke s pomočjo pisnih virov, računalnika? Se zanjo po pomoč obrniti k vrstnikom? Se zanjo pogovarjati o naučenem? Poleg njihovega znanja in z njim povezanih kompetenc nas zanima tudi njihova sposobost uporabe najučinkovitejše strategije učenja. Kajti "v okviru vseživljenjskega učenja moramo učencem ne le predati bogato znanje in jih urediti v različnih spretnostih, temveč jih je treba usposobiti tudi ali pa predvsem za to, da se bodo v različnih učnih okoljih znali učiti" (Ažman idr., 2014: 7).

Pri pouku književnosti smo z devetošolci ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja želeli preveriti, kako dobro je utrjeno in strukturirano znanje slovenske književnosti. Zanimalo nas je poznavanje temeljnih književnih besedil ter literarnovednega znanja – vsebin in operativnih ciljev, ki so predpisani v Učnem načrtu za slovenščino za program osnovne šole.

Ker je utrjevanje snovi predvsem učenčeva samostojna aktivnost, pri kateri učitelj sodeluje le kot mentor in motivator, smo izbrali oblike in metode dela, pri katerih bi bili učenci čim bolj samostojni in samoiniciativni. Da bi bili notranje motivirani in čim bolj aktivni, smo se odločili za dinamično metodo dela – didaktično igro. Postavljeni so bili pred problemsko nalogo, da izdelajo didaktično igro po zgledu priljubljene družabne igre Activity, ki bo preverjala poznavanje pojmov s področja književnosti.

Vodilna ideja je bila, da bi učenci utrjevali svoje znanje z uporabo le-tega v novi situaciji. Med delom bi razvijali oz. uporabljali že pridobljene kompetence: ustvarjalnost, delo s pisnimi viri, učenje učenja, razvijanje socialnih stikov, uporaba IKT in komunikacijo v lastnem jeziku.

V nadaljevanju bodo podrobno opisane izbrane metode in oblike dela ter potek dela v razredu. V sklepu bodo izpostavljene prednosti in pomanjkljivosti izbrane prakse ter poudarjen doprinos le-te k razvijanju ključnih kompetenc.

2. IZBIRA DIDAKTIČNIH METOD IN OBLIK DELA

Ker ne gre za podajanje novega znanja, temveč utrjevanje, smo se odločili, da vso odgovornost za potek dela prenesemo na učence. Zato smo izbrali dinamično metodo dela, kjer je učitelj le načrtovalec aktivnosti oz. mentor, ki načrtuje načine in oblike ponavljanja, učenci pa aktivno sodelujejo in utrjujejo oz. nadgrajujejo svoje znanje. "Dinamične metode omogočajo celostno učenje, saj spodbudijo tako kognitivno raven (povezovanje že naučenih pojmov iz naših preteklih izkušenj z novimi), kot tudi afektivno (aktivna vloga udeleženca zahteva tudi vpetost čustev in etičnih načel) in psihomotorično raven" (I. Mrak Merhar idr., 2013: 11).

Izbrana dinamična oblika dela je didaktična igra, in sicer priljubljena igra Activity. Igra pri igralcih že sama po sebi spodbuja razvoj ustvarjalnosti, asociativno razmišljanje, sodelovanje, razvijanje komunikacijskih in socialnih zmožnosti. Učenci pa tokrat niso bili predvideni kot aktivni igralci igre, temveč kot snovalci, oblikovalci. Postavljeni so bili pred problemsko nalogo izdelave didaktične igre, ki bi preverjala poznavanje pojmov s področja književnosti. Kar pomeni, da so morali sami iz obsežne snovi izluščiti pojme, ki bodo uporabljeni v igri, razumeti njihov pomen in ustvarjalno razmišljati o možnosti ponazoritve pojmov (verbalno izražanje, risanje, kretnje). Zato Kramar (2009: 219) problemsko ponavljanje opredeljuje kot boljši način ponavljanja, pri katerem učenci ponavljajo z reševanjem različnih problemsko zastavljenih nalog in vprašanj, in zaporedje snovi v učbeniku ali drugem viru ni pomembno.

Kot uvod v problemsko nalogo je bila uporabljena metoda »možganske nevihte«, pri kateri so učenci nizali asociacije na vprašanje: »Kaj vem o slovenski književnosti?« Možgansko nevihto so nadgradili z matriko, ki jo je izdelala učiteljica. Asociacije so razporedili v ustrezne stolpce in vrstice, uredili povezave med njimi in oblikovali strukturo. Nekatera polja matrike so učence spodbudila k razmišljanju o pojmi, ki jih pri možganski nevihti še niso navedli, zato so se pojavile nove asociacije.

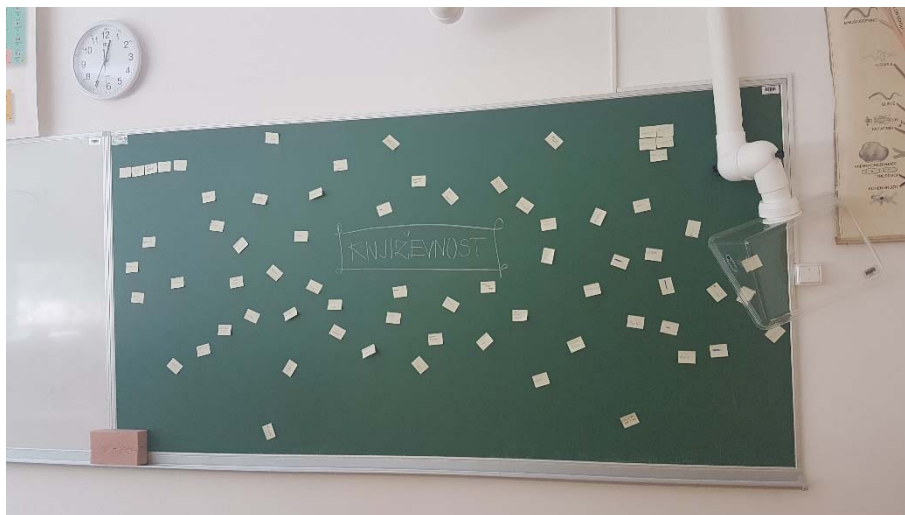
Ko so bila pridobljena in v smiselno strukturo urejena vsa gesla, je sledilo sodelovalno učenje v obliki skupinskega dela. Skupine so šteje od tri do štiri člane in so bile premišljeno heterogeno sestavljene. Naloga skupine je bila, da razložijo (in tako utrdijo) pomen pojmov, razmislijo o primernemu načinu ponazoritve in težavnosti posameznih pojmov. Ob tem so bili poudarjena načela uspešnega učenja v skupini:

da so vsi člani pozitivno soodvisni, da je vsak odgovoren za svoj del naloge, da obvladujejo sodelovalne veščine (Peklaj idr., 2001: 20).

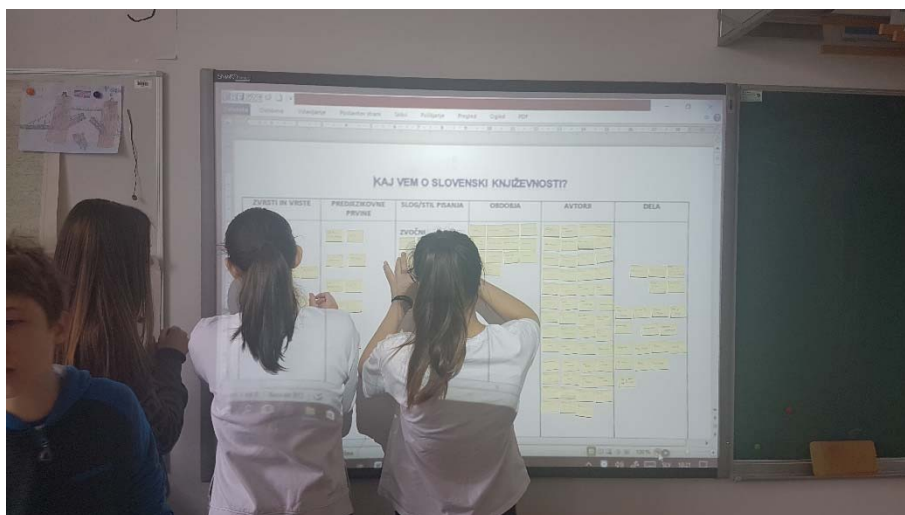
3. POTEK DELA V RAZREDU

Učencem je bila v prvi uri predstavljena ideja, da bi vso snov o slovenski književnosti, ki so jo pridobili med osnovnošolskem izobraževanjem, ponovili tako, da bi izdelali didaktično igro, ki bi se zgledovala po priljubljeni družabni igri Activity. Ponovili so pravila igre in razmislili, kako bi jih prilagodili za igranje didaktične igre.

V naslednjih dveh urah so z metodo možganske nevihte odgovarjali na vprašanje: »Kaj vem o slovenski književnosti?« Asociacije so zapisovali na samolepilne lističe, ki so jih nato lepili na tablo. V nadaljevanju so lističe smiselno razporedili v polja matrike, ki jo je oblikovala učiteljica. Nezapolnjena polja matrike so jih ponovno vzpodbudila, da so razmišljali o temeljnih delih, avtorjih, literarnih obdobjih, predjezikovnih prvinah literarnih del ter prvinah, s katerimi avtorji razvijajo slog pisanja. Metoda matrike je narekovala strukturirano delo ter jasne povezave med posameznimi podatki, zato so vse pojme poskušali urediti v smiselno strukturo (npr. literarna obdobja so navedli kronološko s pripadajočimi avtorji in njihovimi deli, predjezikovne prvine besedila smiselno glede na literarno zvrst oz. vrsto itd.). Po uvodnih urah so pridobili približno dvesto pojmov, ki bi bili primerni za uporabo v didaktični igri.



Slika 1: Polepljena tabla po možganski nevihti. Vir: lasten



Slika 2: Učenci med dopolnjevanjem polj matrike. Vir: lasten

Nekateri učenci so še pred nadaljevanjem dela predvidevali, da bo nekatere pojme težje razložiti, pokazati ali narisati kot druge, saj se razlikujejo v težavnosti, kar je popolnoma v skladu z navodili za igranje igre Activity.

Sledile so tri ure skupinskega dela. Skupine so bile načrtno sestavljene – tako iz učno boljših kot slabših učencev.

Skupine so prejele naslednja navodila:

V skupini razmislite o navedenih pojmi.

1. Pogovorite se, kaj pojmi pomenijo. Če je kateri izmed članov skupine pozabil pomen katerega izmed njih, naj si pomaga z znanjem ostalih članov skupine. Če tudi s skupnimi močmi ne uspete izluščiti razlag, jih poiščite v svojih zapiskih, berilu, strokovni literaturi ali pobrskajte na spletu.
2. Ko ste osvežili svoje znanje, se posvetujte o tem, kako bi igralec igre ta pojem najlažje ponazoril – s pomočjo razlage, pantomime ali risanja. Glede na vaše ugotovitve vsakemu pojmu pripišite R (razlaga), P (pantomima) ali S (skica). Lahko se odločite, da je možno katerega izmed pojmov ponazoriti na več načinov.
3. S številkami od 3 do 5 ocenite, kako zahtevna je ponazoritev posameznega pojma (kje bo moral igralec vložiti največ truda oz. pokazati največ znanja in kje najmanj).

Vsaka skupina je na omenjen način obravnavala približno petdeset pojmov.

Prve faze naloge so se učenci lotili resno in je bila časovno najbolj obsežna. Najprej je vsak izmed članov skupine samokritično premislil, ali bi znal razložiti določen pojem. Kdor je pojem poznal, je ostalim razložil, kaj pomeni, kdaj so ga spoznali, na katero učno enoto se nanaša. Ko so naleteli na pojem, katerega pomena ni znal pojasniti nihče, so se lotili dela s pisnimi viri. S seboj so imeli zapiske snovi iz preteklih let ter raznovrstno strokovno literaturo, ki jo je izbrala učiteljica. Prav tako so imeli možnost uporabe računalnika oz. ipada. Med iskanjem podatkov iz zapiskov in drugih virov so podatke preudarno izbrali, jih primerjali ter izpeljali splošno razlago iskanega pojma.



Slika 3: Učenci med iskanjem informacij v pisnih virih. Vir: lasten



Slika 4: Učenci med skupinskim delom. Vir: lasten

Sledil je najbolj ustvarjalen del naloge, in sicer diskusija o tem, kako bi lahko igralec didaktične igre pojme najlažje ponazoril – z razlago, risbo ali pantomimo. Učenci so se vživeli v vlogo igralcev in preizkušali vse tri načine ponazoritve. Med njimi je prišlo do izmenjave kreativnih idej, kritičnih komentarjev, nasprotovanj. Ko se med seboj niso strinjali, so s konkretnimi kretnjami, risbami in razlagami ponazorili določene pojme. Skupaj so ugotovili, da je nekatere pojme možno ponazoriti na več kot en način ter da je možno vse pojme razložiti, ne pa tudi narisati oz. pokazati s kretetnjami. To se je posledično odražalo v velikem številu pojmov, ki so predvideni le za razlaganje.

Ko so v nadaljevanju učenci razmišljali o zahtevnosti ponazoritve pojmov, so pravzaprav razmišljali o zahtevnosti učne snovi. Uporabili so sposobnost metaučenja, saj so razmišljali o usvojeni učni snovi – kako dobro so si snov zapomnili, ali je bila snov zahtevna, katere strategije so uporabili, da so si jo zapomnili, ali snov še danes obvladajo itd. Mnenja učencev in utemeljitve o zahtevnosti ponazoritve pojmov so se med seboj razlikovale, saj so bile subjektivne, kar je od skupine zahtevalo poenotenje.

V sklepi fazi oblikovanja igre je samoiniciativno sodelovalo nekaj učencev, ki so računalniško oblikovali igralne kartice ter igralno polje. Zadnjo šolsko uro so igro vsi preizkusili in ugotovili, da je njihovo igranje zelo uspešno, saj so pomen pojmov in ponazoritve le-teh predvideli že med snovanjem igre.

4. SKLEP

Izdelava didaktične igre se je izkazala kot nadvse uspešen primer prakse. Učenci so bili za tako obliko utrjevanja znanja motivirani, saj so znanje z njegovo uporabo ne le utrdili, temveč tudi okrepili, razširili in poglobili. Naleteli so tudi na nakatere vrzeli v znanju in se nanje odgovorno odzvali – samokritično so razmislili o svojem preteklem učenju in pomanjkljivo znanje dopolnili s pomočjo sošolcev oz. so jih samostojno poiskali v pisnih virih. Učenci so spoznali, da je njihovo znanje uporabno v novih situacijah, kar jim je prineslo zadovoljstvo in samopotrditve.

Skupinsko ponavljanje je učni proces pozitivno razgibalo. Učenci so se med seboj spraševali, si pomagali, se spodbujali, preverjali, dopolnjevali in popravljali ter tako krepili svoje socialne in komunikacijske kompetence. Med diskusijo o možnostih ponazoritve pojmov so se pojavile številne kreativne ideje, asociacije, učenci so bili odprti za raznovrstne rešitve. Izkazalo pa se je, da je nekatere abstraktnejše pojme iz literarne teorije možno le razložiti, kar se je odražalo v velikem številu pojmov, ki so predvideni le za razlaganje. Slednjo pomanjkljivost so rešili s prilagoditvijo igralnih pravil – na vsako igralno karto so zapisali en pojem, ki naj bi bil ponazorjen z risanjem, en pojem s pantomimo ter dva pojma, predvidena za razlago, med katerima naj bi igralec izbral.

Problemska naloga izdelave didaktične igre po zgledu družabne igre Activity je primerna za utrjevanje snovi kateregakoli predmeta ali več predmetov, saj izbrane metode in oblike dela postopno aktivirajo znanje učencev, usmerjajo k odkrivanju neutrjenih vsebin in spodbujajo k samostojnemu zapolnjevanju vrzeli v znanju. Ob tem učenci krepijo ključne kompetence, s katerimi naj bi bil opolnomočen vsak posameznik v današnjem hitro spreminjajočem se svetu – ustvarjalnost, učenje učenja, razvijanje socialnih veščin, uporabo IKT in komunikacijo v lastnem jeziku.

5. VIRI IN LITERATURA

1. Acitivity Original, družabna igra. Pravila igre. Dunaj: Piatnik, 2013.
2. Ažman T. idr.: Učenje učenja. Primeri metod za učitelje in šole (el. knjiga). Maribor: Filozofska fakulteta, Kraj: Šola za ravnatelje, 2014.
3. Kramar M.: Pouk. Nova Gorica: Educa, Melior, 2009.
4. Mrak Merhar I. idr.: Didaktične igre in druge dinamične metode. Ljubljana: Salve, 2013.
5. Peklaj, C.: Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS, 2001.
6. Učni načrt, Program osnovna šola, Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011.

6. REFERENCE

- Sodelovanje v delovni skupini razvojne naloge Spodbujanje bralne pismenosti pod okriljem ZRSS v šol l. 2015/16.
- Sodelovanje v Erasmus+ projektu Through artistic abilities to developed basic skills v šol. l. 2016/17.
- <https://www.mojaobcina.si/dobrova-polhov-gradec/novice/solstvo/novinarski-krozek-os-dobrova-delezen-posebnega-obiska.html>.
- <https://www.mojaobcina.si/dobrova-polhov-gradec/novice/solstvo/osnovna-sola/obisk-radia-1.html>.
- <http://www.kamnik.info/ucenci-os-toma-brejca-na-prvi-mednarodni-umetniški-delavnici-v-greji/>.

Razvijanje digitalne pismenosti pri dijakih

Developing Digital Competence in High School Students

Aljoša Soklič
aljosa.soklic@guest.arnes.si
Gimnazija Litija

Povzetek

Na področju izobraževanja je danes zelo pomembna dijakova aktivna vključitev v proces usvajanja znanja, za kar je ključna tudi digitalna pismenost. Ker družba hkrati postaja vedno bolj digitalizirana, je vseživljenjsko učenje postalo nujno za vse njene člane. Prispevek predstavlja primer šestmesečnega razvijanja digitalne kompetence pri dijakih tretjega letnika gimnazije v okviru pouka fizike, matematike in sociologije. Osredotoča se na izvedbo empirične raziskave, s katero je bil s pomočjo anketnega vprašalnika ugotovljen napredek v vedenju, veščinah in odnosu do digitalne pismenosti. Ugotavlja, da so se z načrtnim delom med poukom izboljšale vse tri ključne prvine, ki jih dijaki potrebujejo, da bodo digitalno kompetentni.

Ključne besede: razvijanje kompetenc, digitalna pismenost

Abstract

In the field of education, nowadays student's own activity in the process of knowledge building is very important, therefore digital literacy is crucial. Furthermore, as society is becoming digitalized, lifelong learning is becoming a necessity for all of its members. This paper presents an example of six months digital competence developing, carried out in third grade high school students during physics, mathematics and sociology lessons. The paper focuses on empirical research based on a questionnaire. Its results have shown improvement in knowledge, skills and attitudes in digital competence. It was found out that all three essential components which students need to be digitally competent have improved by systematic classwork.

Keywords: digital competence, digital literacy

1. Uvod

Digitalna pismenost je izjemno širok pojem, ki zajema izraze, kot so uporaba digitalnih ali informacijskih tehnologij, informacijska pismenost, tehnološka spretnost in mnoge druge. Na vprašanje »Kaj je digitalna kompetenca?« ni enoznačnega odgovora (Ilomäki, Kantosalo, Lakkala, 2011). Evropski parlament in Svet Evropske unije sta že leta 2006 izpostavila osem ključnih kompetenc, ki so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, vse pa veljajo za enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja, dejavnemu državljanstvu, socialni vključenosti in zaposlitvi (Evropski parlament in Svet, 2006). Nekateri avtorji pa gredo pri tem opisu še dlje. Ferrari (2012) na primer opredeljuje digitalno pismenost kot človekovo pravico, saj so ljudje v današnji družbi prisiljeni k vseživljenjskemu učenju, na kar jih mora pripraviti država preko svojega šolskega sistema; Eshet-Alkalai (2004) pa jo opisuje celo kot veščino, nujno potrebno za preživetje.

Skozi razmišljanje o krepitvi digitalne pismenosti pri dijakih pa se postavi vprašanje, kako dokaj enostavno ugotoviti šibka področja, jih izboljšati in na koncu ovrednotiti napredek pri delu v razredu. Pristopi k temu so večinoma odvisni od razpoložljivega časa (prilagajanje različnim skupinam dijakov, tudi tistim s posebnimi potrebami, in njihovem znanju), dodatnih stroškov (digitalna pismenost v osnovi vključuje uporabo tehnologije, ki se stalno spreminja in nadgrajuje) in podpore vodstva šole (Holmström in Siljebo, 2013). Krepitev digitalne kompetence pa ne sme biti omejena zgolj na eno predmetno področje, ampak mora biti vpeta v različne predmete (Erstad, 2010). V nadaljevanju je tako opisan eden od možnih pristopov, ki vključuje vse tri bistvene korake – ugotavljanje trenutnega stanja, delo v razredu pri več predmetih in zaključno merjenje napredka.

2. Raziskava

Učitelje treh splošno izobraževalnih predmetov v gimnaziji je zanimalo, ali lahko pri dijakih tretjega letnika še izboljšajo njihovo digitalno pismenost, ob upoštevanju, da so se dijaki že v preteklem izobraževanju (in tudi izven šole) ves čas postopoma seznanjali z uporabo tehnologije informacijske družbe. Napredek pri načrtnem razvijanju digitalne pismenosti so učitelji želeli tudi izmeriti in na ta način ovrednotiti svoje delo v razredu. Rezultati empirične raziskave so bili sodelujočim učiteljem v pomoč pri izboljšanju njihovega sistematičnega dela pri krepitvi digitalne pismenosti.

Raziskava je bila zasnovana na dvakratni izvedbi spletnega anketnega vprašalnika s 24 trditvami v razmaku pol leta. Izbrana sta bila dva oddelka dijakov tretjih letnikov (3. b – eksperimentalna skupina in 3. c – kontrolna skupina), v katerih so poučevali vsi trije sodelujoči učitelji.

Anonimni vprašalnik je temeljil na petstopenjski ocenjevalni lestvici: 1 – sploh ne drži, 2 – večinoma ne drži, 3 – delno drži, 4 – večinoma drži, 5 – popolnoma drži. Vprašalnik je bil uporabljen dvakrat.

Trditve v vprašalniku so se nanašale na tri ključna področja digitalne kompetence, in sicer: osem trditev o vedenju o kompetenci, deset o veščini in šest o odnosu do kompetence. Trditve in njihova razdelitev so prikazane v tabeli 1.

Tabela 1: Razdelitev trditev po področjih spremljanja.

Zaporedna številka	Trditev	Področje
1	Poznam programe za urejanje besedila.	Vedenje o kompetenci
2	Seznanjen sem z možnostmi uporabe matematičnih programov za šolsko delo.	
3	Pri iskanju informacije na spletu večinoma uporabim prvi najdeni vir.	
4	Poznam spletne strani za iskanje literature.	
5	Poznam multimedijška orodja za obdelavo zvoka in videa.	
6	Uporabljam spletno učilnico.	
7	Seznanjen sem z možnostmi uporabe Excela za šolsko delo.	
8	Poznam možnosti uporabe PowerPointa za šolsko delo.	
9	Znam samostojno oblikovati kazalo fotografij v Wordu.	Veščina
10	Znam samostojno pripraviti predstavitev seminarske naloge v PowerPointu.	
11	Znam samostojno oblikovati kazalo vsebine v Wordu.	
12	Znam oddati poročilo ali domačo nalogo v spletno učilnico.	
13	Pri pregledu proste literature po knjižnicah si pomagam s Cobissom.	
14	Pri izdelovanju tabel in pripravi grafičnega prikazovanja podatkov uporabljam Excel.	
15	Znam sestaviti in uporabiti matematične in fizikalne formule v računalniškem programu.	
16	Pri iskanju informacij na spletu znam ločiti med zanesljivimi in nezanesljivimi informacijami.	
17	Znam prilagoditi slog Wordovega dokumenta glede na različne potrebe.	
18	Pri formalnem komuniciranju preko e-pošte upoštevam pravopisna pravila.	
19	Poznavanje in uporaba programov za sestavo in uporabo matematičnih in fizikalnih formul se mi zdita pomembna.	Odnos do kompetence
20	Pri formalnem komuniciranju preko e-pošte se mi zdi pomembno, da je sporočilo slovnično pravilno.	
21	Podatki s spletnega vira Wikipedija se mi zdijo točni in zanesljivi.	
22	Pri iskanju informacij preko spleta se mi zdi pomembno, da pregledam več različnih virov in ovrednotim njihovo zanesljivost.	
23	Poznavanje in uporaba programov za urejanje tabel in pripravo grafičnega prikazovanja podatkov se mi zdita pomembna.	
24	Poznavanje in uporaba programov za urejanje besedil za šolske namene se mi zdita pomembna.	

Trditve, ki se nanašajo na vedenje o kompetenci, vsebinsko vključujejo predvsem razumevanje delovanja glavnih računalniških programov in orodij. Veščine vključujejo zmožnost obvladovanja in dela z najpomembnejšimi računalniškimi orodji, sposobnost kritičnega ovrednotenja dobljenih informacij in rezultatov ter zmožnost ločevanja med resničnim in navideznim svetom. Trditve o odnosu do kompetence se nanašajo predvsem na odgovoren odnos

do uporabe sodobnih tehnologij in pridobljenih informacij ter na oblikovanje družbeno kritičnega in razgledanega posameznika.

Rezultati prvega anketiranja v eksperimentalni skupini so pokazali, da so dijaki kot pomanjkljivo izpostavili predvsem pregled dostopne literature po knjižnicah z uporabo Cobissa (področje sociologije), delo z orodji za obdelavo zvoka, videa ter sestavljanje in uporabo matematičnih in fizikalnih formul v računalniških programih (področje fizike in matematike).

Visoke povprečne vrednosti pri več trditvah je mogoče pripisati tudi številnim ukrepom v okviru različnih projektov, ki so bili izpeljani na področju spodbujanja računalniške in informacijske pismenosti ter razvijanja informacijsko-komunikacijske kompetence v slovenskem prostoru v zadnjih desetletjih, kar sta nedavno izpostavili tudi Rutar Leban in Štraus (2016).

V obdobju petih mesecev po prvi izvedbi testa so sodelujoči učitelji fizike, matematike in sociologije v eksperimentalni skupini načrtno delali na krepitvi vseh ključnih področij digitalne pismenosti. V kontrolni skupini je delo v razredu pri vseh treh predmetih potekalo nespremenjeno. Dijaki prav tako niso vedeli, da sodelujejo pri razvijanju digitalne pismenosti, saj tega učitelji pri pouku niso posebej izpostavljali. Med tem časom so učitelji trikrat preverili, ali sledijo časovnici, ki so jo postavili po izvedbi anketnega vprašalnika. Potrebno je poudariti še, da so učitelji posebno pozornost namenili tudi socialno-ekonomskemu statusu dijakom – delo v razredu ni temeljilo na novih tehnologijah ali orodjih, ki bi jih dijaki morali imeti, da bi lahko sledili pouku. Domače delo so lahko opravili tudi po pouku v šolski knjižnici ali računalniški učilnici.

Pri pouku fizike in matematike sta učitelja dijake usmerjeno navajala predvsem na:

- zapise ugotovitev v poročilih o eksperimentalnih vajah v različnih formatih (Word in PDF);
- fotografiranje, snemanje in dokumentiranje eksperimentalnih vaj (skupaj s predstavitvijo ugotovitev sošolcem ter ugotavljanjem prednosti in slabosti, ki jih prinaša posamezen način predstavitve);
- pripravo kazala slik in tabel, skupaj s poudarjanjem pomembnosti urejenega poročila, ki je opremljeno z ustreznimi kazali (v smislu navajanja na bodoče raziskovalno delo);
- zapis enačb ter matematičnih in fizikalnih simbolov z Wordovim dodatkom Equation;
- izdelavo grafov in tabel s programom Excel ter iskanjem optimalnega načina prikazovanja podatkov;
- oddajo vseh nalog v spletno učilnico in uporabo spletne učilnice za komunikacijo med dijaki (medvrstniška pomoč pri reševanju problemov) in med dijaki ter profesorjem;
- uporabo programov Graphmatica in Graph za risanje grafov funkcij in obdelavo rezultatov pri eksperimentalnem delu (na primer linearna aproksimacija);
- seznanitev z različnimi možnostmi uporabe spletnega mesta Wolfram Alpha ter konkretna uporaba tega programa (na primer za reševanje enačb, neenačb, poenostavljanje izrazov).

Pri pouku sociologije je učitelj posebno pozornost namenil iskanju kvalitetne literature na obravnavane teme, seznanitvi z možnostmi, ki jih ponuja Cobiss, primerjavi Wikipedije z drugimi spletnimi viri, kritičnemu vrednotenju najdenih informacij in spletnih virov, pomembnosti (in hkrati nujnosti) navajanja uporabljene literature in odgovorni uporabi interaktivnih medijev v družbi. Učitelj se ni opredelil zgolj na šolsko okolje, ampak tudi na vlogo digitalne pismenosti v zasebnem in socialnem življenju – pomen sporazumevanja s pomočjo elektronskih medijev, družabna omrežja, razlikovanje med resničnim in virtualnim svetom.

Širok nabor zgoraj navedenih aktivnosti priča o tem, da pojem digitalna kompetenca vključuje veliko več kot zgolj tehnično znanje oziroma spretnosti, kar zagovarja tudi Ferrari (2012), ki predlaga, da se za krepitev digitalne kompetence ne glede na skupino uporabnikov (učenci, dijaki, odrasli, uporabniki s posebnimi potrebami in drugi) vedno uporabi čim širši nabor aktivnosti. Digitalna kompetenca prav tako ne sme biti obravnavana kot posebna (ločena) tema znotraj pouka računalništva in informatike; najboljše rezultate je mogoče doseči, če jo učenci in dijaki spoznavajo pri več predmetih skozi daljše časovno obdobje (Ilomäki, Kantosalo, Lakkala, 2011).

3. Rezultati

Po petih mesecih usmerjenega dela z dijaki v eksperimentalni skupini so dijaki obeh oddelkov ponovno ovrednotili iste trditve kot prvič. Razlike med obema testoma v kontrolni skupini (3. c) so bile minimalne (v

povprečju +0,08), v eksperimentalni skupini (3. b) pa je prišlo do opaznega napredka (v povprečju +0,26), in sicer predvsem pri večini (tu še posebej izstopa uporaba spletne učilnice). Številčni rezultati so prikazani v tabeli 2.

Trditve	Prvi test		Drugi test		Razlika	
	3. b	3. c	3. b	3. c	3. b	3. c
1	4,7	4,7	4,7	4,7	0	0
2	3,3	2,9	4,0	3,7	+0,7	+0,8
3	2,4	2,8	2,3	2,7	-0,1	-0,1
4	4,2	4,1	4,6	4,6	+0,4	+0,5
5	3,1	3,4	3,1	3,3	0	-0,1
6	3,9	3,8	4,1	4,4	+0,2	+0,6
7	3,2	3,0	3,5	3,1	+0,3	+0,1
8	4,6	4,7	4,5	4,4	-0,1	-0,3
9	3,9	3,8	4,4	3,9	+0,5	+0,1
10	4,8	4,8	4,8	4,9	0	+0,1
11	4,2	4,3	4,4	4,1	+0,2	-0,2
12	3,3	3,3	4,8	3,6	+1,5	+0,3
13	2,9	3,8	3,7	3,3	+0,8	-0,5
14	3,3	3,4	3,3	3,3	0	-0,1
15	3,1	2,9	4,2	3,0	+1,1	+0,1
16	3,9	3,9	4,1	3,9	+0,2	0
17	4,3	3,9	4,3	3,9	0	0
18	4,4	4,3	4,5	4,2	+0,1	-0,1
19	3,2	3,1	3,6	3,2	+0,4	+0,1
20	4,1	3,9	4,2	3,9	+0,1	0
21	3,2	3,5	3,3	3,3	+0,1	-0,2
22	4,3	3,8	4,4	4,3	+0,1	+0,5
23	3,5	3,3	3,4	3,6	-0,1	+0,3
24	4,4	4,5	4,2	4,5	-0,2	0

Do očitnega izboljšanja vseh vidikov kompetence je prišlo pri poznavanju dela s spletno učilnico, sestavljanjem in uporabo matematičnih in fizikalnih formul v računalniškem programu (tudi s seznanjenostjo z možnostmi uporabe matematičnih programov za šolsko delo) ter pregledovanju proste literature s Cobissom. Področja poznavanja orodij za obdelavo zvoka in videa pa učiteljem vsaj statistično opazno ni uspelo izboljšati. Prav tako so učitelji pričakovali večje izboljšanje pri tretji trditvi (zgolj -0,1), saj je bilo zaupanje dijakov prvemu najdenemu viru še vedno previsoko.

Pri petih trditvah pa do izboljšanja ni prišlo v eksperimentalni, ampak v kontrolni skupini. Po eni strani je to mogoče pripisati dejstvu, da obstoječi učni načrti že zdaj namenjajo posebno pozornost krepitvi digitalne kompetence, čemur se učitelji pri poučevanju niso mogli izogniti; po drugi strani pa so dijaki iz kontrolne skupine v tem času sodelovali v izbirnih šolskih ali obšolskih dejavnostih (priprave na tekmovanja, mladinsko raziskovalno delo, obiskovanje različnih tečajev), kjer so lahko prav tako nadgrajevali vsebine s področja digitalne pismenosti, učitelji pa tega dejavnika seveda niso mogli izključiti.

4. Sklep

Raziskava je pokazala, da se lahko z načrtnim pristopom k izbrani kompetenci pri dijakih občutno izboljšajo vedenje, veščine in odnos do kompetence. Opaziti je bilo mogoče, da posebna pozornost, ki je bila namenjena krepitvi digitalne pismenosti, ni bila pretirano časovno zahtevna (bila je umeščena v redni pouk), je pa od učiteljev zahtevala dosti več priprav na delo v razredu. Uspešnost eksperimenta je mogoče pripisati tudi sodelovanju več predmetov; rezultati bi bili verjetno še boljši ob sodelovanju informatike (obdelava zvoka in videa ter samostojna priprava kvalitetnih PowerPoint ali Prezi predstavitev). Ker je za krepitev katerekoli kompetence ključna vključenost več predmetnih področij, bo v prihodnje smiselno k sodelovanju povabiti še učitelje ostalih predmetov. Ob poudarjanju ene kompetence pa učitelji seveda ne smejo zanemariti ostalih kompetenc.

Kot pomanjkljivosti je mogoče izpostaviti predvsem pomanjkanje časa za kvalitetno pripravo učiteljev na usmerjeno krepitev digitalne pismenosti in možnosti dodatnih izobraževanj, kar sta v svoji raziskavi ugotovila že Holmström in Siljebo (2013). Veliko več je usklajevanja urnika, saj večino dela z dijaki poteka v računalniški učilnici. Obstaja pa tudi nevarnost, da se s pretiranim posvečanjem krepitevi ene kompetence morda nehote zanemarija ostalih sedem enakovrednih kompetenc.

Izzivov za naprej je še veliko. Trditve bi bilo potrebno ponovno pregledati in po potrebi zamenjati z novimi. Pri ugotavljanju začetnega obvladovanja digitalne pismenosti bi se moralo pozornost nameniti tudi dijakom s posebnimi potrebami, pri nadgradnji kompetence pa vključiti različne pristope glede na raznolike potrebe posameznih dijakov.

5. Viri in literatura

1. Erstad, O. (2010): Educating the Digital Generation, *Nordic Journal of Digital Literacy*, št. 1, <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05> (30. 5. 2017).
2. Evropski parlament in Svet (2006): Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, Uradni list Evropske unije, št. L 394/10, 30. 12. 2006.
3. Eshet-Alkalai, Y. (2004): Digital Literacy. A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era, http://www.uwo.edu/wsup/_files/docs/transitions/english/combined_2016/digital_literacy_yoram_eshet-alkalai.pdf (30. 5. 2017).
4. Ferrari, A. (2012): Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks, Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.
5. Holmström, T., Siljebo, J. (2013): Developing digital competence or exploring teaching with digital technologies?, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:631946/FULLTEXT02> (1. 6. 2017).
6. Ilomäki, L., Kantosalo, A., Lakkala, M. (2011): Which elements of digital competence should be acquired at school?, http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/dig_competence.pdf (30. 5. 2017).
7. Rutar Leban, T., Štraus, M. (2016): Razlike v računalniški in informacijski pismenosti osmošolk ter osmošolcev med slovenskimi regijami in povezanost s socialno-ekonomskim statusom, *Šolsko polje*, letn. 27, št. 3–4, str. 53–72.

6. Reference

Avtor prispevka je v preteklih letih sodeloval (ali pa še sodeluje) v dveh projektih ZRSS – Prolea in Posodobitev kurikularnega procesa na OŠ in gimnazijah. Bil je tudi član Konzorcija splošnih gimnazij, kjer je med drugim s svojim prispevkom sodeloval tudi na zaključni konferenci projekta Posodobitev gimnazijskih programov v splošnih gimnazijah.

Vseživljenjsko učenje na primeru praktičnega izobraževanja v višješolskem strokovnem izobraževanju

Lifelong Learning in the Case of Practical Training at the College Professional Education

mag. Nataša Novak Ipavec, univ. dipl. ekon.

natasa.ipavec@scpet.si

Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana, Višja strokovna šola

POVZETEK

Sodobna družba zahteva od vsakega posameznika proaktivnost, splošno poučenost, intelektualno radovednost ter sprejemanje načel vseživljenjskega učenja. Temeljna izhodišča višješolskih študijskih programov so zasnovana tako, da se v času izobraževanja oblikujejo kompetence, katerih cilj je vpeljevanje in usposabljanje študentov ne le za delo, temveč tudi za življenje. Cilj praktičnega izobraževanja kot obveznega dela študija je omogočiti študentom udejstvovanje v številnih aktivnostih z namenom, da lahko aktivno raziskujejo različne družbene in socialne vloge ter tako najdejo zase ustrezno poklicno in socialno identiteto.

Sodelovanje s podjetji je stalna praksa višjih strokovnih šol. Uspešno sodelovanje s podjetji poteka na več nivojih: preko izvedbe študija in praktičnega izobraževanja do zaposlovanja diplomantov in spodbujanja svojih zaposlenih k stalnemu vseživljenjskemu izpopolnjevanju.

Evalvacija praktičnega izobraževanja, s pomočjo katere se spremlja kakovost praktičnega dela izobraževanja, je pokazala, da obstaja še nekaj prostora za izboljšave. Te bi bile smiselne na področju informiranja vseh treh deležnikov praktičnega izobraževanja glede boljše pedagoške usposobljenosti mentorjev v podjetju, širitve mreže potencialnih delodajalcev doma kot tudi v tujini ter utrjevanja stikov med delodajalci in višjo strokovno šolo.

KLJUČNE BESEDE: vseživljenjsko učenje, kompetence, praktično izobraževanje.

ABSTRACT

Modern society requires from each individual to be proactive, possess general knowledge, intellectual curiosity, and to accept the principles of lifelong learning. Basic elements of college study programs are designed to develop skills during education aimed at introducing students to and training them not only for work but also life. The aim of the practical training is to enable students to engage in numerous activities in order to actively explore different social roles and find an adequate professional and social identity for themselves.

Vocational colleges consistently cooperate with companies. Successful cooperation with companies takes place on several levels: from the execution of education and practical training, graduates employment, to promotion of the continuous lifelong training of employees.

The results of the evaluation of the practical training, by means of which the quality of the practical part of education is monitored, have shown that there is still some room for improvement. The improvements would be reasonable in the field of informing all the three stakeholders of the practical training, in the preparation for the practical training through workshops, enhancement of the teaching skills of mentors in the companies, expansion of the network of potential employers at home and abroad and maintaining contacts between employers and the college.

KEYWORDS: Lifelong Learning, Competencies, Internship.

UVOD

Od devetdesetih let prejšnjega stoletja je beseda vseživljenjsko učenje postala sestavni del besednjaka Evropske skupnosti. Sedanje razumevanje pojma na ravni Evropske komisije najbolje odraža resolucija Sveta Evrope iz leta 2002, ki pravi:

»vseživljenjsko učenje mora pokrivati učenje od predšolske dobe do po-upokojitvenih let, vključujoč celoten spekter formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Še več, vseživljenjsko učenje moramo razumeti kot vse učne aktivnosti, ki se jih lotevamo skozi življenje z namenom, da izboljšamo znanje, spretnosti in kompetence z osebnega, državljanskega, družbenega in/ali zaposlitvi namenjenega vidika« (EU Council Resolution 27 June 2002: 163/01).

Čeprav mnogi menijo, da vseživljenjsko učenje v pravem smislu zajema učenje od zibke do groba, pa je termin največkrat uporabljen za učenje in izobraževanje po končanem sekundarnem izobraževanju.

Od leta 1996 so se v Sloveniji višješolski študijski programi kot kratki terciarni programi uveljavili kot vitalen del visokošolskega izobraževanja, ki pomembno vpliva k večji zaposljivosti in razvoju vseživljenjskega izobraževanja. Eden pomembnejših temeljnih ciljev za pripravo izhodišč višješolskih študijskih programov je razvijati izobraževanje na načelih vseživljenjskega izobraževanja v povezavi s srednjim in visokim izobraževanjem ter s spodbujanjem stalnega izpopolnjevanja.

Višješolski študijski programi so modularno strukturirani. Študentom dajejo generične, temeljne poklicne in specifične poklicne kompetence. »Generične kompetence so zmožnosti, ki so prenosljive na več področij. Mednje uvrščamo zlasti kompetence s področij komunikacije, dela v mednarodnem okolju, informatike, obdelave podatkov, organizacije, načrtovanja in kontrole dela, sistem kakovosti dela, varnost pri delu in varovanje okolja« (CPI, 2016: 6).

V študijskem programu se oblikuje tudi prostor za odprti kurikulum, ki ga zapolni šola v dogovoru z lokalnimi podjetji. Šola tako študentom omogoči pridobivanje dodatnih kompetenc glede na potrebe v njihovem družbenem in gospodarskem okolju ter s tem večjo zaposljivost (CPI, 2016).

»Poleg izobrazbenega kapitala, ki so ga študenti deležni tekom šolanja na višjih strokovnih šolah, postajajo čedalje pomembnejši tudi drugi kapitali, ki naj bi jih posameznik ali posameznica pridobil/a med izobraževanjem: emocionalna stabilnost, komunikacijske spretnosti, socialni kapital« (Možina, 2003: 18).

PRAKTIČNO IZOBRAŽEVANJE ŠTUDENTOV NA VSŠ ŠC PET

Študijsko leto v višješolskem strokovnem izobraževanju obsega v prvem in drugem letniku 34 tednov, s pričetkom v mesecu oktobru ter zaključkom v mesecu aprilu oziroma maju. Izobraževalno delo je razdeljeno na 24 tednov predavanj, seminarjskih in laboratorijskih vaj ter 10 tednov praktičnega izobraževanja (400 ur v posameznem letniku), ki se po navadi odvija v realnem delovnem okolju.

S poudarkom na praktičnem izobraževanju je naravnost poučevanja v višjih strokovnih šolah usmerjena na pragmatični vidik usposabljanja. V izobraževalnem procesu sodelujejo organizatorji prakse, ki se povežejo s potencialnimi delodajalci – mentorji praktičnega pouka, ki na ta način spoznavajo potencialne kadre, študentje pa dobijo možnost in priložnost za delo v realnem delovnem okolju. Praktični del študija praviloma nadgradi in poglobi teoretične študijske vsebine, ki tvorijo jedro študijskih programov.

Praktično izobraževanje na višjih strokovnih šolah se izvaja v podjetju, pri čemer z izrazom podjetja mislimo vse organizacije (gospodarske družbe, samostojne podjetnike, zavode, kmetije ...), lahko pa tudi na šolskih posestvih, v laboratorijih, medpodjetniških izobraževalnih centrih ali delavnicah, če je zagotovljeno realno delovno okolje (šolski hotel ali restavracija odprtega tipa). Pri tem je pomembno, da ima gospodarska družba razvito tisto strokovno področje, ki ustreza smeri oziroma modulu študija posameznega študenta. S praktičnim izobraževanjem naj bi študent spoznal in se naučil znanj, veščin in izkušenj, ki mu bodo v njegovem bodočem poklicu omogočale kakovostno in učinkovito delo v stroki. Praktično izobraževanje predstavlja povezavo med teoretičnimi vsebinami posameznih predmetov in praktičnim delom v resničnih delovnih razmerah. V tem procesu sodelujejo študent, gospodarska družba in višja šola kot enakovredni partnerji.

Študent začne s praktičnim delom, ko šola in delovna organizacija uredita vso potrebno formalno dokumentacijo. Na podlagi izpolnjene izjave delovne organizacije šola pripravi pogodbo o praktičnem izobraževanju v treh izvodih. Podpisniki pogodbe so študent, odgovorna oseba v podjetju in organizator praktičnega izobraževanja v šoli.

Končno oceno praktičnega izobraževanja tvorijo ocene seminarskih/projektnih nalog (obveznih in izbirnih pri posameznih predmetih), seminarske/projektne naloge iz praktičnega izobraževanja in predlog ocene mentorja na praktičnem izobraževanju.

Skupno končno oceno določi predavatelj – koordinator praktičnega izobraževanja na šoli. Skupno število kreditnih točk za praktično izobraževanje v prvem letniku je seštevek kreditnih točk iz obveznosti – modulov prvega letnika, kot je razvidno iz Tabele 1 (VŠŠ, ŠC PET, citirano 24. 5. 2017).

Letnik	Obvezna SN	Izbirna seminarska naloga	M1	M2	M3	M4
1.			4 KT			
1.	INF			3 KT		
1.		OMP ali EKN ali OPF			5 KT	
1.						2 KT

Tabela 1: Skupno število kreditnih točk za praktično izobraževanje v prvem letniku višješolskega strokovnega programa ekonomist (vir: VŠŠ, ŠC PET, citirano 24. 5. 2017)

Študent med praktičnim izobraževanjem sprejema tudi obsežnejše naloge, s katerim na izbranem poklicnem oziroma strokovnem področju rešuje konkretne, realne probleme posameznega delovnega mesta. To je še posebej pomembno pri izbiri ali določanju vsebine praktičnega izobraževanja ter pri opredelitvi vsebine oziroma preverjanja zaključne usposobljenosti študenta. Študent mora dokazati teoretično in praktično znanje ter strokovno in praktično samostojnost, socialne spretnosti in komunikativnost. Gre za obliko študija, pri kateri je delo v podjetju enako pomembno kot študij v šolskem okolju. Z intenzivnim povezovanjem obeh učnih okolij nastanejo učne izkušnje, ki so povezane s študijskimi cilji posameznega študenta in razvojem njegove celovite osebnosti (CPI, 2016).

PREDMETNO SPECIFIČNE KOMPETENCE PRAKTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA PRI VIŠJEŠOLSKEM STROKOVNEM PROGRAMU EKONOMIST

V zadnjem času prevladuje razmišljanje, da je treba pri izobraževalnem procesu narediti preskok od informativnih k formativnim ciljem. To pomeni preskok od generiranja in pomnjenja podatkov k razvijanju samostojnega razmišljanja. Prešli naj bi k višji stopnji znanja, ki je rezultat povezovanja različnih teoretičnih znanj in življenjskih izkušenj. Na ta način študentje prek aktivnih oblik učenja, kot je praktično izobraževanje, hitreje in bolj temeljito pridobivajo temeljne kompetence (temeljno znanje in spretnosti, učne veščine, socialne spretnosti, IKT, aktivno državljanstvo) za kakovostno in aktivno življenje. Naučijo se tudi vzpostavljati in vzdrževati nujno potrebne socialne mreže v življenjskem okolju, soočijo se s pravimi – realnimi življenjskimi situacijami in konflikti, preko katerih razvijajo samostojnost in odgovornost (ACS, 2011).

Predmetno specifične kompetence, ki jih študenti višješolskega strokovnega programa ekonomist zasledujejo v procesu praktičnega izobraževanja in ki vplivajo na njihovo usposabljanje za življenjsko uspešnost, so na področjih:

1. temeljna znanja in spretnosti:

- preko oblikovanja raznih dopisov, poročil v maternem in tujem jeziku študenti razvijajo spretnosti, povezane s pismenostjo, ter vadijo temeljno računalniško opismenjevanje,
- pri načrtovanju in pripravi tržnih raziskav, oglaševalskih akcij se študenti usposabljaajo za iskanje, izbiro in rabo informacij ter širijo in dopolnjujejo splošna znanja,

- pripravljanje ustrezne dokumentacije, ki spremlja nabavo, skladiščenje, prodajo in drugo logistiko, študentom omogoča, da se usposablja za uporabo informacijske tehnologije;

2. socialne spretnosti:

- komuniciranje s strankami, dobavitelji ter drugimi poslovnimi partnerji omogoča študentom, da se vključujejo v socialne situacije, kjer pridobivajo komunikacijske spretnosti in se učijo obvladovanja socialnih odnosov v skupini za potrebe vsakdanjega življenja,
- soočanje z reklamacijami na delovnem mestu in njihovo reševanje študente pripravi, da se soočijo z različnimi načini izražanja kritik in pohvale ter obvladovanja pravil za reševanje sporov in za pogajanja;

3. vseživljenjsko učenje in družbena odgovornost:

- študenti so v celotnem učnem procesu, ki se odvija med praktičnim izobraževanjem, motivirani k dodatnem izobraževanju, pridobivanju različnih učnih tehnik in sprejemanju učenja kot poti do boljše kakovosti življenja, ugotavljanju lastnih vrednot in sprejemanju drugačnosti.

Mentorji v podjetjih in šolah tako s svojim sodelovanjem pri praktičnem izobraževanju kot tudi pri drugem pedagoškem delu pripomorejo k temu, da bodo študenti sposobni ustvarjati novo znanje ter poiskati nove rešitve za nepričakovane in nepredvidljive situacije, ki se bodo pojavile v njihovem življenju ali pri delu.

SKLEP

Cilj vseh deležnikov izobraževalnega procesa je usposobiti študente ne le za delo, temveč tudi za življenje. Tako mentorji kot tudi predavatelji si prizadevamo, da predavanja iz predavalnic preselimo v računalniške učilnice, laboratorije in delavnice ter tako poskrbimo, da teoretične vsebine postanejo bolj praktične in življenjske.

Večjo kakovost višješolskih študijskih programov bi dosegli, če bi mentorje delovnih organizacij vključili v pripravo študijskih vsebin. Organizator praktičnega izobraževanja bi prevzel vlogo koordinatorja med predavatelji in mentorji s ciljem, da se v okviru študijskih vsebin bolj poudarijo specifične kompetence, ki so potrebne, da udeleženci izobraževanja okrepijo svojo samopodobo, se strokovno usposobijo in samouresničijo.

Posvetovalna strokovna srečanja mentorjev in predavateljev bi bilo treba organizirati vsako leto, da se izobraževalne vsebine in iz teh izhajajoče kompetence aktualizirajo glede na potrebe delovnega in življenjskega okolja. Kot nadgradnja tega sodelovanja bi lahko služilo spletnje povezave s tujimi izobraževalnimi institucijami in podjetji, v katerih poteka proces praktičnega usposabljanja. Višje strokovne šole bi vzpostavile mrežo kontaktov s tujimi predavatelji in mentorji, ki bi tako sodelovali pri mednarodni izmenjavi spoznanj, izkušenj ter dobrih praks. Tako zasnovane študijske vsebine bi študente pripravile na življenje in delo v svetu in ne zgolj v ožjem domačem okolju.

VIRI

1. Bregar, J. Izobraževanje na VSŠ: Zadovoljstvo študentov, zadovoljstvo delodajalcev – mentorjev. (online). V: 6. konferenca Kakovost v višjih strokovnih šolah: zbornik referatov, 2016 (citirano 24. 5. 2017). Dostopno na naslovu:
1. http://www.skupnost-vss.si/wp-content/uploads/2015/12/Zbornik_Kakovost-v-vi%C5%A1jih-strokovnih-%C5%A1olah_6.-konferenca_2016.pdf.
2. Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. Official Journal of the European Communities, c 163 (2002), 9. 7. str. 0001-0003, (citirano 24. 5. 2017). Dostopno na naslovu: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01)).
3. Izhodišča za pripravo višješolskih študijskih programov. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje (CPI), 2016.

4. Mohorčič Špolar, Vida A. Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire?: mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2011.
5. Možina, T. Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (ACS), 2003.
6. RS Ministrstvo za šolstvo in šport. Višješolski študijski program Ekonomist. Zavod IRC, Ljubljana, 2007. Citirano 24. 5. 2017. Dostopno na naslovu: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/kurikulum/Programoteka/PROG-VIS/Ekonomist_Z_3.pdf.
7. Navodila: praktično izobraževanje študentov rednega študija ekonomije (online). Ljubljana: ŠC PET, Višja strokovna šola (citirano 24. 5. 2017). Dostopno na naslovu: http://www.scpet.net/vss/index.php?module=content&page_id=431.
8. Samoevalvacijsko poročilo o praktičnem izobraževanju 2015/16. Ljubljana: ŠC PET, Višja strokovna šola, 2016.
9. Usposabljanje za življenjsko uspešnost: razgibajmo življenje z učenjem: Ljubljana Andragoški center Slovenije (ACS), 2011.
10. Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (online). Uradni list RS, št. 86(2004). Dostopno na naslovu: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2004-01-3840?sop=2004-01-3840>.
11. Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (online). Uradni list RS, št. 100 (2013). Dostopno na naslovu: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-3603?sop=2013-01-3603>.

REFERENCE

1. Strokovno sodelovanje s Centrom RS za poklicno izobraževanje pri pripravi podlage učnega programa oziroma strokovnega gradiva za poklicni standard teletržnik/teletržnica, 2006.
2. Enoletno delo s Centrom RS za poklicno izobraževanje v okviru projekta za trajnostni razvoj, v inovacijskih projektih in projektih uveljavljanja in izmenjave projektnih dosežkov, ki potekajo na podlagi javnih razpisov ministrstva za šolstvo, 2008.
3. Novak Ipavec, N. Analiza ponudbe izobraževalnih programov v turizmu v Sloveniji: magistrsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2010.

Z znanjem kemije do varnejšega potapljanja***Diving Safer with Chemistry Knowledge***

Nataša Junež

Natasa.Junez@gimb.org

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

Povzetek

Tradicionalne oblike poučevanja, ki temeljijo v veliki meri na teoretični razlagi znanstvenih idej in znanstvenih teorij, ne prispevajo dovolj k razumevanju naravoslovja. Pri mladih je bil zaznan upad interesa in razumevanja naravoslovja. Ena izmed možnih rešitev tega problema je pristop poučevanja kemije v kontekstu, ki ima izvor v začetku osemdesetih. V 1. letniku splošne gimnazije pri učni enoti Plinski zakoni je bil izveden drugačen pristop poučevanja kemije – poučevanje v kontekstu. Izveden je bil z uporabo konteksta, kjer so pojmi povezani z vsakodnevnim življenjem ter družbenimi vprašanji na področju poučevanja kemije. Učna enota je bila predstavljena z uporabo programa exe, s katerim je bila omogočena predstavitev filmov, animacij in reševanje uporabnih nalog na interaktivni tabli. Dijakom je učna enota dosegljiva tudi preko spletne učilnice Moodle. Namen moje učne enote Plinski zakoni je bil izboljšanje srednješolskega poučevanja in učenja kemije z namenom izboljšanja kakovosti znanja dijakov, trajnosti znanja in interesa dijakov za učenje kemije. Predstavitev plinskih zakonov z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije v razredu je zvišala interes dijakov za učenje kemije. Iz 1. letnika, kjer sem predstavitev izvedla, se je kar 28 dijakov od 31 odločilo za kemijo kot izbirni predmet. Plinski zakoni so bili predstavljeni na koncu šolskega leta, kar je sovpadalo z vsebino v učni enoti in tudi z izsekom iz filma o potapljanju v učni enoti ter s časom, ko se veliko dijakov pripravlja na odhod na morje.

Ključne besede: sodobni pristopi poučevanja, program exe, interes dijakov.

Abstract

A decline in interest for science and also in understanding of science has been noticed among young people. The traditional forms of teaching which are largely based on the theoretical interpretation of scientific ideas and scientific theories, do not contribute enough to improve the situation. One possible solution to this problem is the approach of teaching chemistry in context, which has its origins in the beginning of the eighties. A different approach to teaching chemistry – teaching in context has been carried out in the learning unit of the Gas laws in the 1st year at our secondary school. It was carried out by the use of context where the concepts were connected to everyday life and social issues in the area of teaching chemistry. The learning unit was presented with the use of the program called exe, by which the presentation of films, animations and solving of applied tasks on the interactive whiteboard was enabled. Students had access to the learning unit also via the online classroom Moodle. The purpose of my learning unit of the Gas laws was to improve secondary school teaching methods and learning chemistry with the aim to improve the quality of students' knowledge, as well as sustainable knowledge and interest of students to learn chemistry. The presentation of the gas laws using information and communication technology in the classroom has increased the interest of pupils for learning chemistry. 28 out of 31 students chose chemistry as an optional subject in the 1st year where I had had the presentation. Gas laws were presented at the end of the school year and were related to the content in the learning unit as well as to the extract from a movie about diving in that learning unit. This was convenient since a lot of students were preparing for their holidays at the seaside at that time.

Key words: contemporary approaches to teaching concepts related to everyday life, the program exe, students' interests.

1. Uvod

Na potrebo raziskav na tem področju kažejo ugotovitve raziskovalcev, da se zanimanje mladih za naravoslovje zmanjšuje (Gilbert, 2006). Gilbert (2006) povzema nekaj najbolj verjetnih razlogov za nezainteresiranost dijakov: (1) prenatrpanost učnih načrtov; (2) nepovezanost med obravnavanimi pojmi; (3) premajhna povezanost s problemi oz. z reševanjem problemov v vsakdanjem življenju; in (4) pomanjkanje relevantnosti vsebin in poudarki na neustreznih vsebinah in ciljih.

Pregled študij in evalvacija študij o vplivu pristopa poučevanja kemije v kontekstu (angl. Context-based Chemistry) pokaže, da 41 študij poroča o razumevanju znanosti in naravoslovja in 44 študij o odnosu do naravoslovja in znanosti. Od tega je bilo 24 narejenih z obeh vidikov. V glavnem so študije obravnavale le po dve spremenljivki, odnos in razumevanje (Bennett, 2006).

Raven človekovega interesa je bila večkrat prepoznana kot močno vplivna na učenje. Odkrili so, da interes vpliva na:

Odnos	Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Hidi, 1995; Hidi, Renninger, & Krapp, 2004; McDaniel, Waddill, Finstad, & Bourg, 2000; Renninger & Wozniak, 1985; U. Schiefele, 1998
Cilje	Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Harackiewicz & Durik, 2003; Pintrich & Zusho, 2002; Sansone & Smith, 2000; Senko & Harackiewicz, 2002
Ravni znanja	Alexander, 1997; Alexander & Murphy, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Hoffmann, 2002; Koeller, Baumert, & Schnable, 2001; Krapp & Fink, 1992; Renninger, 1989, 1990; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002; Renninger & Hidi, 2002; Sadoski, 2001; U. Schiefele, 1999; U. Schiefele & Krapp, 1996; Schraw & Dennison, 1994; Wade, Buxton, & Kelly, 1999

K izboljšanju razumevanja snovi in boljšemu skupinskemu delu prispeva tudi mešana sestava skupine z učenci, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij. Za delo v skupini je potrebno prilagajanje učencev in boljše razumevanje snovi, če hočejo priti uspešno do cilja (Kimmel, Volet, 2010). Članek (Bennett, 2006) predstavlja najpomembnejše značilnosti zbranih podatkov o odzivih učencev. V članku je vključenih več raziskav, ki so se ukvarjale tudi z merjenjem višine ocen v dveh različnih skupinah. Skupino, v kateri je bila snov predstavljena s poučevanjem v kontekstu (skupina učencev z različnimi sposobnostmi), in skupino, v kateri je bila snov predstavljena na klasičen način. Poudarjena naj bi bila glavna značilnost podatkov – odzivov, odnosov z naravoslovjem v šoli in naravoslovjem izven šole. Rezultati naj bi poročali o opažanjih, tudi o nepričakovanih opažanjih študije in spremembah izbire učencev, ki pride z zrelostjo. Različne študije so privedle do različnih rezultatov, ni pa možno razbrati vpliva na končne ocene – višino znanja glede na različne pristope poučevanja. Med skupinami učencev, v katerih so se izvajale intervencije – podajanje snovi v kontekstu, so bile končne ocene različne, prav tako v skupinah, kjer se je poučevanje izvajalo na klasičen način. Na osnovi študija literature lahko povzamemo, da so potrebne nadaljnje študije tako na področju vrednotenja kakovosti, kakor tudi trajnosti znanja učencev, pridobljenega ob uporabi pristopa učenja in poučevanja kemije z uporabo konteksta v primerjavi s tradicionalnim pristopom poučevanja. Domnevamo, da gre razlike v uspešnosti pri implementaciji pristopa učenja in poučevanja kemije z uporabo konteksta, o katerem so poročali različni avtorji, poleg specifičnih lastnosti učencev (spol, starost učencev, splošne sposobnosti učencev in socialno okolje učencev), pripisati tudi vlogi učitelja in izboru konkretnih aktivnosti pri pouku, če naj se pri učencih razvije interes za učenje.

Sama sem kot drugačen pristop k poučevanju uporabila program exe. Poučevanje v kontekstu so bili pojmi, povezani z vsakodnevnim življenjem ter družbenimi vprašanji. Učna enota Plinski zakoni je bila predstavljena z uporabo programa exe, s katerim je bila omogočena predstavitev filmov, animacij in reševanje uporabnih nalog na interaktivni tabli.

2. Primeri dobre prakse

Delo v razredu

Učna enota se je v razredu izvajala 3 učne ure s pomočjo programa exe, shranjene v spletni učilnici Gimnazije Bežigrad. Prikazana je bila s pomočjo interaktivne table. V enoti je sta bila kot uvodna motivacija uporabljena dogodka iz vsakdanjega življenja. Potapljanje peka v Ljubljano in skoki v globino sta bila predstavljena s fotografijama in z vprašanjem: »Zakaj sta potapljanje ali skoki v globino lahko nevarna?« Kot odgovor so bili navedeni primeri vrednosti tlakov na različnih višinah in globinah morja v povezavi z različnimi prostorninami balona. Ti primeri so dijakom služili kot izhodišče za odgovor na vprašanje: »Kolikokrat se skrčijo pljuča potapljača na dah na globini 150 m?«

Slika za uvodno motivacijo v učni enoti:



Slika 1: Nataša Junež (2008), Potapljanje goljufivega peka v Ljubljano

V nadaljevanju sem v svoji učni enoti predstavila kratek izsek iz filma režiserja Luca Bessona, Velika modrina, kjer se eden od glavnih likov potopi na dah na globino 108 m.

Predstavljeno učno snov so dijaki lahko sami preverili z reševanjem interaktivne naloge.

Dijaki so dodatno lahko utrdili svoje znanje z opazovanjem animacije enakih množin molekul plina v dveh različnih posodah pri različnih pogojih, različnih prostorninah in tlakih ter reševanjem interaktivne naloge.

V nadaljevanju so dijaki imeli možnost osvojiti teoretično znanje tudi z reševanjem naloge, za katero so imeli rešitev napisano v klasični obliki.

Tabela 1: *Animacija v učni enoti*

Prikazani sta dve posodi z enako množino istega plina (1 mol) pri enakem tlaku in različni temperaturi. Iz animacije je razvidno, da se molekule plina hitreje gibljejo v drugi posodi.

Trditev:

Tlak in temperatura sta premo sorazmerna, pri konstantni prostornini in množini plina.

Z enačbo povedano:

$p/T = \text{konstanta}$, $V = \text{konstanta}$, $n = \text{konstanta}$

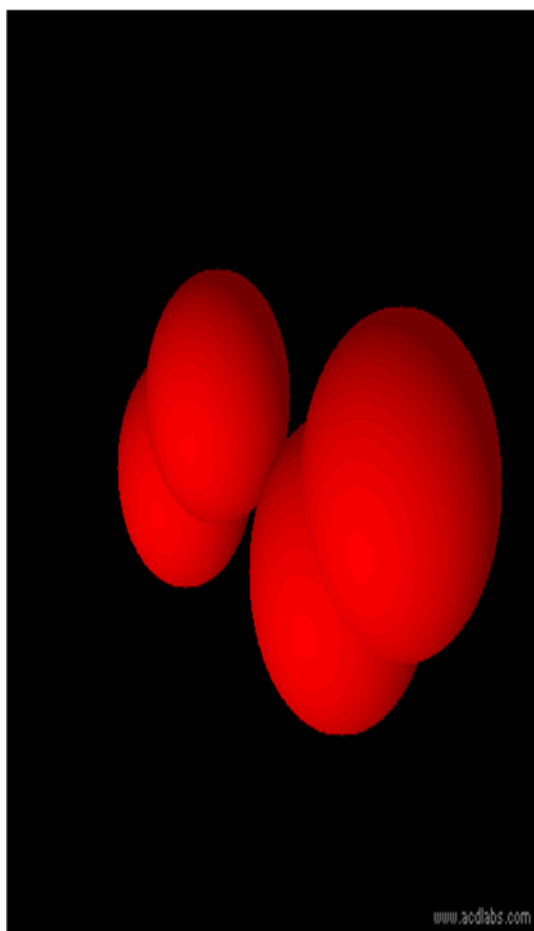
IZOHORNA SPREMEMBA

$V = \text{konst.}$, $n = \text{konst.}$

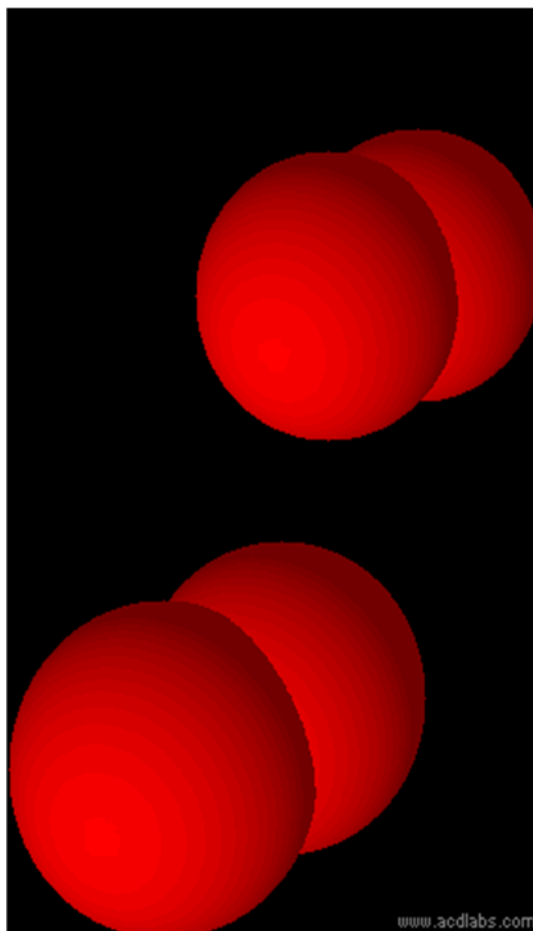
$T_1 < T_2$

$P_1 < P_2$

T_1, P_1



T_2, P_2



Animacija 1: Nataša Junež, Gibanje molekul kisika pri nižji temperaturi

Animacija 2: Nataša Junež, Gibanje molekul kisika pri višji temperaturi

Slika 2: Interaktivna naloga v učni enoti

Gibanje molekul plina

Preberi spodnje trditve in vstavi manjkajoče besede.

Pri plina v zaprti posodi se tlak plina povečuje. Pri temperaturi se gibljejo delci plina hitreje in v določenem času trčijo ob stene posode, ker se prostornina posode spremeni. Zato je tlak plina .

Primer klasične naloge v učni enoti:

Pri danih pogojih plina v prvi posodi izračunaj maso plina v prvi posodi, če vemo, da imamo v posodah dušik.

Račun naj vsebuje:

- formulo plinske enačbe
- izpeljavo mase plina
- rezultat.

Iz danih podatkov je razvidno, da je temperatura plina v prvi posodi 273 K.

Račun:

$$p \cdot V = n \cdot R \cdot T$$

$$p \cdot V = (m / M) \cdot R \cdot T$$

$$p \cdot V \cdot M$$

$$\text{-----} = m$$

$$R \cdot T$$

$$101,3 \cdot 10^3 \cdot \text{N} \cdot \text{m}^{-2} \cdot 22,4 \cdot 10^{-3} \cdot \text{m}^3 \cdot 28,0 \cdot 10^{-3} \cdot \text{kg} \cdot \text{mol}^{-1}$$

$$\text{-----} = m$$

$$8,31 \text{ N} \cdot \text{m} \cdot \text{mol}^{-1} \cdot \text{K}^{-1} \cdot 273 \cdot \text{K}$$

$$m = 28,0 \cdot 10^{-3} \text{ kg} =$$

$$m = 28,0 \text{ g}$$

V prvi posodi imamo 28,0 g dušika (molekul N₂).

Učna enota se nadaljuje s teoretično predstavitvijo treh plinskih zakonov, z uporabo animacij molekul plina, s kratkim filmom, ki prikazuje povečevanje pritiska na balon, interaktivno nalogo in grafično predstavitvijo izotermne spremembe. Vsi trije plinski zakoni so bili povezani v plinsko enačbo.

Učna enota Plinski zakoni je v celoti dosegljiva v spletni učilnici Gimnazije Bežigrad Moodle: <http://www.Moodle.gimb.org>

3. Sklep

Predstavitev plinskih zakonov z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije v razredu je zvišala interes dijakov za učenje kemije. Iz 1. letnika, kjer sem predstavitev izvedla, se je kar 28 dijakov od 31 odločilo za kemijo kot izbirni predmet. Plinski zakoni so bili predstavljeni na koncu šolskega leta, kar je sovpadalo z vsebino v učni enoti in tudi z izsekom iz filma o potapljanju v učni enoti ter s časom, ko se veliko dijakov pripravlja na odhod na morje. Računalniška izdelava animacij v učni enoti mi je povzročila kar nekaj težav, saj sem morala okrepiti svoje znanje uporabe računalnika. V veliko pomoč so mi bili znanci in šolski računalničar, na katere sem se lahko obrnila s svojimi vprašanji pri izdelavi le-teh. V spletni učilnici Moodle je glavni problem predstavljala predstavitev filmskih delov učne enote, ki niso bili vidni, če ni bilo programiranih pravih predvajalnikov. Sama večino časa poučujem na klasičen način, saj izdelava podobnih učnih enot terja veliko znanja in časa. Uporaba IKT tehnologije se kaže zelo uporabno pri uporabi spletne učilnice, saj je lažja izvedba objav šolskih delovnih nalog za dijake in sprejemanje njihovih izdelkov. Tudi uporaba interaktivne table v povezavi s svetovnim spletom vzbuja dijakom interes do učenja kemije, za prikaz dogodkov iz življenja predvsem kemijskih poskusov.

4. Viri in literature

1. Bennett, J. (2006b). Context-based Chemistry: The Salters approach. *International Journal of Science Education*. Vol. 28, No. 9, 14 July 2006, pp. 999–1015.
2. Bennett J., Hogarth S., Would You Want to Talk to a Scientist at a Party? High school students' attitudes to school science and to science, *International Journal of Science Education*, Pridobljeno 26. 7. 2010 s <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713737283>.
3. Gilbert J. (2006). On the nature of »Context« in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, vol. 28, No. 9, 14 July 2006, pp. 957–976.
4. Hidi, S., K., Renninger A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational psychologist*, (pp. 111–127), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
5. Junež N. (2008). Splošna plinska enačba. Učna enota. Dostopno na <http://www.Moodle.gimb.org>
6. Kimmel K., Volet S (2010). Science of context in university students' (meta)cognitions related to group work: a multi-layered multi-dimensional and cultural approach. *Learning and Instruction*, 449–464.
7. Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & K. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 127–165). New York: Cambridge University Press.
8. Sansone, C. & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 341–372). New York: Academic. Sansone.

5. Slike

- Slika 1: Nataša Junež (2008), Potapljanje goljufivega peka v Ljubljano.
- Slika 2: Nataša Junež (2008), *Interaktivna naloga v učni enoti*.

6. Reference

1. Sodelovanje pri mednarodnem projektu PROFILES v šolskem letu 2010/11.
2. Sodelovanje na Konferenci VIVID 2015 s člankom *Vpliv uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju v kontekstu*; avtorica: Nataša Junež.
3. Sodelovanje na Mednarodni znanstveni konferenci EDUVISION 2015 s člankom *Sodobni pristopi poučevanja kemije, umeščeni v življenjske situacije z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije*; avtorica: Nataša Junež.
4. Sodelovanje na Mednarodni konferenci SIRIKT 2016 s prispevkom *Kaj se dogaja s pljuči padalca v globino?*; avtorica: Nataša Junež.
5. Sodelovanje na Mednarodni znanstveni konferenci EDUVISION 2016 s člankom *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje interesa za učenje kemije*; avtorica: Nataša Junež.

Slovenska kulturna dediščina pri tehniškem krožku razvija kompetence učencev

Slovenian Cultural Heritage in Technical Extracurricular Activities Developing Student's Competence

Veronika Koščak, prof. matematike in tehnike

koscak.veronika@gmail.com

Osnovna šola Janka Modra, Dol pri Ljubljani

Povzetek

Glavni cilj je predstaviti delo, kako učitelj na lažji in bolj razumevajoč način poda učno snov učencem pri predmetih tehnike kot tudi pri krožkih s tehnično vsebino. Teme so zelo široke, zato se lahko pojavi problem za učitelja, na kakšen način podati učno snov, da jo bodo učenci razumeli in predvsem za učence, kje naj najdejo svoj interes in kako naj si zapomnijo vse te informacije. Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na spodbujanju učencev k aktivnemu delu, sodelovanju, razmišljanju, impulzivnosti idej in zamisli, izkustvenem učenju in nenazadnje tudi pogojujejo kooperativne odnose med učiteljem in učencem.

Tovrstni način osvajanja znanja in predvsem ročnih spretnosti ima veliko prednosti. Učenci so med potekom projektne naloge aktivni izvajalci, so motivirani, sami iščejo možne rešitve in oblikujejo predloge o načinu reševanja problemov in na koncu ugotavljajo rezultate svojega dela, predvsem pa si veliko zapomnijo in razvijajo kompetence.

Ključne besede: projektno učno delo, tehnična ustvarjalnost, slovenska kulturna dediščina

Abstract

The main aim is to show how a teacher can pass the subject matter in an easier and more understandable way when teaching technical course as well as Technical extracurricular activities. The topics are quite extensive and the teacher could face a problem how to teach the subject matter in a way that the pupils will understand it. The pupils, on the other hand, may have difficulties in finding their own interest and remembering all the information. Project work is one of those learning processes based on encouraging pupils to take an active part, cooperation, thinking, impulsiveness ideas and concepts, experiential learning as well as conditional cooperative relations between teachers and students.

This way of learning the theory and acquiring manual skills has a lot of advantages. The pupils are the active performers throughout the project, are motivated, they try to find the possible solutions and form different suggestions about how to solve the problems. At the end they assess the results of their work and even more importantly- they learn and remember a lot and develop competencies.

Key words: Project work, technical creativity, Slovenian cultural heritage



Slika 1: Skupina učencev vključenih v tehniški krožek

1. Uvod

V zadnjih časih se precej govori in razmišlja o drugačni šoli, da želimo slabosti odpraviti ali vsaj zmanjšati. Pouk, ki smo ga poznali do sedaj, sloni na hierarhičnih in avtoritarnih odnosih in takšni učence obremenjujejo. Učenci so bili le subjekt sprejemanja informacij, premalo se jih je neposredno vključevalo v učni proces in predvsem upoštevalo njihove interese. To pa pri učencih sproži zmanjšanje učne motivacije in učinkovitost učenja, kar še dodatno vpliva na odklonilni odnos do šole.

Še v nedavni preteklosti je bila izobraženost le privilegij določenih družbenih slojev, danes pa postaja potreba. Vedno hitrejši razvoj znanosti, tehnike in tehnologije je odvisen od izobraženih potencialov države, zato je prisiljena zagotoviti izobrazbo čim večjemu številu prebivalstva. Ravno zato pa je potrebno posameznika pripraviti in usposobiti že v času njegovega rednega šolanja.

Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na spodbujanju učencev k aktivnemu delu, sodelovanju, razmišljanju, impulzivnosti idej in zamisli, izkustvenem učenju in nenazadnje tudi pogojujejo kooperativne odnose med učiteljem in učencem.

2. Projektno učno delo in ostale oblike dela z učenci

Učitelji se sprašujejo, zakaj uvajati za učitelja pogosto zahtevnejše, oblike in metode dela? Razvojne tendence v družbi vplivajo na spreminjanje odnosov in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega koncepta. Šola se obrača na učence in njihove potrebe in zato je učiteljeva pomembna naloga odkrivanje in razvoj osebnih sposobnosti.

Vedno hitrejši je razvoj znanosti in tehnologije ter spoznanj na področju metodike in psihologije, zato povečujejo potrebo po nenehnem strokovnem izpopolnjevanju posameznika. Ker mu v času izobraževanja pridobljeno znanje ne zadostuje za razumevanje novosti, ki jih mora poznati za uspešno profesionalno delo, je primoran znanje nenehno spolnjevati z izobraževanjem in samoizobraževanjem. Razmah različnih informacijskih medijev postaja lahko prava »mora« osnovne šole. Če bo ta ostala v svojih klasičnih okvirih in ne bo sledila spremembam v družbi, znanosti, predvsem pa didaktiki, bo prenesla svoj vpliv na učenca.

Projektno učno delo združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učenca, temelji na izkustvenem učenju, spodbuja učence k aktivnemu učenju in pogojuje kooperativne odnose med učiteljem in učencem. Najznačilnejše karakteristike, po katerih se projektno učno delo loči od tradicionalnega pouka, so: tematsko problemski prestop, konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo, ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so učenci, upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev, kooperativnost, odprtost, poudarek na izkustvenem učenju in poudarek na učenju kot primarni vzgojni funkciji projektnega dela.



Slika 2: Medsebojna pomoč pri projektnem učnem delu

3. Tehnična ustvarjalnost učencev

Tehnična ustvarjalnost v šoli nudi možnosti za razvijanje psihomotoričnih sposobnosti učencev. Prav posebej pa se odraža pri motoričnih sposobnostih, zato lahko cilje pri tehnični ustvarjalnosti realiziramo z delovnimi navadami. Glede na izkušnje lahko rečem, da je najprimernejši način vzgojno-izobraževalnega dela prav projektni način dela, predvsem pri pouku tehnike in tehnologije. Projektno učno delo je usmerjeno k ciljem, zato morajo biti naloge načrtovane in dobro organizirane. Pomembno je upoštevanje učenčevih interesov in njihovih sposobnosti. S tem, ko upoštevamo njihove interese, učence motiviramo za delo in se lažje vključujejo v projektni način dela. Če pa se interesi ne pojavijo, je potrebno učence dodatno spodbujati.

Tehnična ustvarjalnost se lahko prepozna v naslednjih stopnjah:

1. tehnična ideja ali zamisel,
2. zbiranje podatkov in gradiv za realizacijo,
3. realizacija in uresničevanje ciljev,
4. kontrola rezultata.

Učenčeva tehnična ustvarjalnost se mora razvijati že od malega s tehnično kulturo. Za ustvarjanje novih idej moramo v skupini vzpostaviti čim bolj sproščeno vzdušje. Ustvarjanje zmanjšuje strah pred kritiko ali oceno, učenci morajo biti za delo motivirani in projektne naloge so nalašč za to. Tudi razstava izdelkov ali sodelovanje z izdelki na katerem izmed natečajev spodbuja motivacijo in ustvarjalnost. Vsak učenec se hoče dokazati, biti uspešen.

4. Ustvarjalni produkt

Ustvarjalni produkt opredeljuje Ghiselin. Ustvarjalnost pomeni spremembo ali prestrukturiranje dotedanjega razumevanja sveta. Čimbolj neka oseba s svojim produktom spremeni pomenski univerzum, tem bolj je ustvarjalna. [4]

S projektnim delom želim učence motivirati in v njih »prebuditi« ustvarjalni produkt, ki se izraža predvsem z operativnimi cilji, ki jih želimo doseči tako, da učenci:

- razvijajo ustvarjalno mišljenje,
- preverijo pomen skice svoje ideje za možno kasnejšo izvedbo,
- izdelek dimenzionirajo,
- ob skici natančno narišejo sestavno ali delavniško risbo ali tehniško risbo,
- ob spoznanju obdelave gradiv izberejo ustreznega za izdelavo predmeta,
- osvojijo delovne operacije, potrebne za izdelavo predmeta,
- spoznajo in upoštevajo varnostna pravila pri delu ter uporabljajo zaščitna sredstva.

Govorimo lahko o različnih značilnostih ustvarjalnega produkta (ideje, izdelki ...). Ena od značilnosti je uporabna vrednost in premalokrat se upošteva ustvarjalnost učencev. Učenci namreč težko naredijo nekaj takega s širšo uporabno vrednostjo. Ni pa nujno, da je produkt uporaben v tistem času, v katerem je nastal. Iz zgodovine vemo, da mnogo velikih odkritij takratne družbe niso priznavale, pa so se kasneje izkazala zelo uporabna. Dostikrat pa ni možno tega kriterija uporabiti zaradi same narave ustvarjalnosti npr. umetniških stvaritev ne moremo presojati z vidika uporabnosti.

Presojanje ustvarjalnosti pa je na podlagi tega kriterija tudi lahko sporno, če novosti produkta ustrezno ne opredelimo. Nanj pa lahko gledamo z dveh vidikov. Psihološkega (upoštevamo individualni napredek osebe – če učenec napravi, česar prej ni bil sposoben) ali sociološkega vidika (merilo nam je skupina, ki ji posameznik po starosti, izobrazbi ... pripada oziroma neka širša družbena skupnost). Čim bolj redek je dosežek, tem bolj je nov in neobičajen. Učenčevo ustvarjalnost lahko ocenjujemo z obeh vidikov, vendar se v vzgojni praksi bolj upošteva socialni. Izdelkov posameznih učencev ne bi smeli prepogosto primerjati z izdelki drugih učencev v skupini, saj so učenci, ki nekoliko »kasnijo« v svojem razvoju, le redko ocenjeni kot ustvarjalni, kar seveda ne vpliva spodbudno na njihov nadaljnji razvoj.

Omeniti pa je potrebno še ustreznost ali primernost, kar pomeni, da ustvarjalni produkt ustreza problemski situaciji. Prva naloga ocenjevalca je, da poišče tiste odgovore, ki niso povezani z zastavljenim vprašanjem. Šele, ko smo te odgovore izločili, pristopimo k vrednotenju preostalih odgovorov glede na stopnjo njihove ustvarjalnosti. Ustreznost pa ne smemo zamenjati s pravilnostjo.

5. Cilji projekta

Globalni cilji

Učenec:

- zna povezati znanje iz tehnike, pridobljeno v šoli, in znanje iz okolice, kjer živi, z drugimi področji (energija, likovna kreativnost, ekologija, slovenska kulturna dediščina);
- razvija tehnično ustvarjalnost in kreativnost;
- spozna projektni način dela;
- razvija kooperativnost v skupini;
- razvija čutne in gibalne (senzomotorične) sposobnosti;
- pridobiva delovne navade;
- razvija pravilen odnos do dela.

Etapni cilji

Učenec:

- spozna uporabnost in zna uporabiti orodja, pripomočke in električne stroje za obdelavo materialov;
- upošteva varnostne ukrepe pri delu;
- razume pomen upoštevanja varnostnih ukrepov;
- spozna vse stopnje izdelave predmeta;
- izdelava izdelke s pravilnimi postopki obdelave;
- izdelava uporaben predmet;
- spozna in loči različne vrste polizdelkov materialov;
- spozna poklice povezane s svojim delom;

6. Izvedba

Izdelek je predstavljen v obliki projekta, v katerem je upoštevana ustvarjalnost učencev, razdeljen in načrtovan sistematično po težavnosti. Uporabljena so gradiva in materiali kot pri pravi gorenjski zavijački. Moje glavno načelo je, da učenec te predmete lahko izdelava pri pouku tehnike in tehnologije v okviru nerazporejenih ur, pri oddelčni skupnosti, ali katerem od predmetov, da uporabimo medpredmetno povezavo: zgodovina, slovenščina, domovinska in državljanska kultura in etika ... ter da so načrti izdelani po fazah, s kratkim in jasnim besedilom. Fazam je dodana tudi fotografija, ki prikazuje izvedbo in tako učence usmerja v pravilen postopek izdelave. Na enak način smo izdelovali še kozolce, ljubljanske butarice, punčke iz ličkanja, zibelke z intarzijo in vžganimi vzorci.

Metoda z odkrivanjem

To je posebna oblika učenja, saj učenci sami prihajajo do spoznanj po lastni miselni poti, z lastnim iskanjem, odkrivanjem, preizkušanjem ... Omogočeno jim je eksperimentiranje, opazovanje, sodelovanje, izražanje svojih mnenj in predlogov ... Postopek pa poteka v šestih fazah in tako smo ga razvijali tudi mi, ko smo se lotili izdelave gorenjske zavijačke.

V prvi fazi so se seznanili s problemom, zastavila sem jim ga sama. Problem je bil dovolj odprt, da je dopuščal različne poti reševanja in več možnih rešitev.

V drugi fazi smo poskušali opredeliti problem ter ugotavljali, kaj jim je že dano in kaj morajo sami poiskati.

V tretji fazi so zbirali manjkajoče informacije oziroma konkretna navodila in material za rešitev problema: pogovor s starši ali drugimi odraslimi osebami, z opazovanjem, eksperimentiranjem, iskanjem na spletu, pomoč pisnih virov in literature ...

V četrti fazi so iskali različne možne rešitve in si pomagali z vprašanji kot so: Kako spremeniti izgled? Kako nadomestiti našiti del? Kako povezati in dopolniti motiv? Kaj dodati? Kako uporabiti na drugačen način? ...

Peta faza je bila usmerjena k vrednotenju možnih rešitev, in sicer so se ravnali po vzorcu pravilno – napačno. Za dobro se je izkazalo, da so samostojno vrednotili svoje rezultate, kar je prispevalo k večji kritičnosti.

V šesti fazi pa so pridobljeno znanje ustrezno posplošili. To dosežejo tako, da rešujejo nove probleme, za katere velja naučeni princip reševanja, da iščejo nove primere za kak pojem ... in da razumejo naučeno.

Prednosti učenja z odkrivanjem:

- povečuje intelektualne potenciale, otroci usvajajo informacije po poteh, da jih lahko uporabijo pri reševanju problemov,
- večja se notranja motivacija otrok, saj odkrivanje pomeni neke vrste podkrepitev,
- otroci odkrivajo raziskovalni stil za reševanje katerekoli vrste nalog in izboljšajo tehnike raziskovanja,
- boljša je zapomnitev usvojenega znanja, ker lahko otroci med učenjem organizirajo informacije v okviru lastnega sistema povezovanja.

Kako izdelamo gorenjsko zavijačko

Deli gorenjske narodne noše so: avba (za deklice zavijačka – pokrivalo z rutko), obleka (svilena – bogato nabrana), srajca (iz belega bombaža s širokimi rokavi – rokava in ovratnik so obrobljeni z belo čipko – rokava sta na ramenih podvojena – temu rečejo koza), spodnje krilo, hlače, pasovi, predpasnik (fertah), trakovi (pangeljci – črni trakovi s črno čipko), ruta (svilena s franžami in rožičastim vzorcem), dokolenke (štikane s polžastim vzorcem – polžki so značilen ornament), dežnik, cekar (spleten iz slame), nakit (broška, verižica, uhani), nagelj (šopek), robček, črni čevlji.

Material, orodje in pripomočki

Potrebujemo belo platno trikotne oblike, ki bo služilo kot rutica, črtni žametni trak, perlice različnih barv, zlato konturno barvo za tkanino, zlati pleteni trak v kitico, belo čipko, prozorno folijo, svinčnik za načrtovanje ideje, bel list formata A4, škarje, lepilno pištolo.



Slika 3: Potrebni material za okrasitev gorenjske zavijačke

Končni izdelki učencev

Izdelki vseh učencev, vključenih v tehniški krožek in projekt Comenius, so bili uspešno narejeni in dokončani. Za vse izdelke so bile narejene tudi embalažne škatlice, ki jih lahko učenci 9. razredov izdelajo v okviru matematike,

ko govorijo o geometrijskih telesih, okroglih telesih in spoznajo valj. Možnost izdelave je tudi z učenci 7. razreda pri predmetu tehnika in tehnologija, saj je celoletna učna snov vezana na umetno maso in spoznavajo lastnosti polizdelka – folije.



Slike 4, 5, 6, 7: Izdelki učencev



Slika 8: Razstava izdelkov učencev

Ob dnevu odprtih vrat so učenci pripravili razstavo svojih izdelkov za sošolce, starše in krajanje. Na svoje izdelke so bili z razlogom ponosni. Pri delu so se zelo trudili in jih natančno izdelali. Izdelke so odnesli s seboj v Latvijo, kjer so se srečali z vrstniki iz Latvije in Turčije. Izmenjali so si darila, ki predstavljajo njihovo kulturno dediščino.

7. Sklep

Večina ljudi, ki uči, se ne zaveda, da je biti učinkovit učitelj morda najtežje delo v naši družbi. Učinkovit učitelj je tisti, ki uspe prepričati vse učence, da v šoli kakovostno delajo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti, ne pa da v šoli preganjajo dolgčas, kot jih na žalost večina počne. Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelji, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja.

Delo učitelja je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, vnaša izboljšave. Ko bodo učenci odkrili, da so sposobni kvalitetnega dela, jih bo predmet veselil. Odkritje »jaz lahko naredim nekaj dobrega« vodi k motivaciji in tako sami nevede razvijajo kompetence. Vse naše življenje je poskus čim bolj zadovoljiti eno ali več od teh potreb. Kje učenci zadovoljujejo svoje potrebe? Pri predmetih tehnika, šport, glasba, igralske dejavnosti, pri interesnih dejavnostih, kjer delajo v skupini, dosežejo več, ker si

medsebojno pomagajo in obenem zadovoljujejo potrebo po pripadnosti. Učenci so s tovrstnim delom razvijali kar sedem kompetenc; sporazumevanje v maternem jeziku (navodila, medsebojna komunikacija, komunikacija z učiteljem), matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji (najbolj zajeta kompetenca skozi celotno delo), digitalna pismenost (vse faze izdelave smo fotografirali, fotografije prenesli na računalnik ter ustrezne medije), učenje učenja (kooperativni odnosi), socialne in državljanske kompetence (razvijali so socialno klimo ter se ozaveščali s slovensko kulturno dediščino), samoiniciativnost in podjetnost (sami so predlagali rešitve za boljše izdelke, lažjo izdelavo, trženje le-teh), kulturna zavest in izražanje (spoznavali so slovensko kulturno dediščino in se naučili posamezne dele gorenjske zavijačke, kozolcev ...).

Tudi v prihodnje bom učenje in osvajanje znanja usmerjala s projektnim načinom dela, saj se je izkazalo za zelo pozitivnega. Presenečena sem bila nad njihovo motivacijo in zainteresiranost za delo. Edina pomanjkljivost pa je, da so ure krožkov lahko le pred ali po rednem pouku in učenci nimajo več veliko prostega časa za vpisovanje v interesne dejavnosti v šoli zaradi velikega števila rednih ur pouka, obveznih izbirnih predmetov, neobveznih izbirnih predmetov, dodatnega in dopolnilnega pouka ...

8. Viri in literatura

1. Glogovec, Z., Žagar, D., (1992). Ustvarjalnost: Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
2. Bezjak, J. (1997). Projektno delo pri pouku tehnike, kot uspešna oblika in metoda sodobne inženirske pedagogike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
3. Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.
4. Pečjak, V. (1987). Mislimi, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS.

9. Reference

- 3. mesto na državnem natečaju založbe Izotech Naj izdelek 2012/2013
- Mentorstvo dvema učencema na državnem tekmovanju iz konstruktorstva in tehnologij obdelave, ki sta osvojila srebrno priznanje v šolskem letu 2012/2013
- Pridobitev e-kompetence za uporabo računalniškega orodja Kalkulacije pri pouku TIT ter tehničnih izbirnih predmetih, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, leto 2013
- 2. mesto na državnem natečaju založbe Izotech Naj izdelek 2011/2012
- Priznanje za izjemen prispevek k vzgoji otrok v poklicno življenje, konzorcij šolskih centrov MUNUS 2, »Uvajanje novih izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju s področja tehnike za obdobje 2008–2012«
- Prejeto bronasto priznanje Zveze za tehnično kulturo Slovenije, 2011

Razvijanje socialnih kompetenc na delavnicah improvizacijskega gledališča

Development of Social Competence at Improv Theatre Workshops

Mojca Fuchs Lukežič

mojca@rob.si

OŠ Marije Vere Kamnik

Povzetek

V članku izhajam iz dejstva, da je vedno več učencev, ki so nezainteresirani za šolo, imajo nizko samopodobo, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, imajo slabo pozornost, so hiperaktivni, čustveno in socialno nezreli. In prav takim so namenjene delavnice gledališke improvizacije.

Cilj delavnic improvizacijskega gledališča je razvijanje socialno-emocionalnega in intelektualnega razvoja z dejavnostmi, ki učencem pomagajo razumeti samega sebe, svoje čustvovanje, doživljanje, motive, vrednotenje in osmišljanje, kar pomeni, da krepijo socialne kompetence.

Učenci se na delavnicah urijo v impro disciplinah, gledaliških družabnih igrach, ki zahtevajo zavzetost, koncentracijo in motivacijo, hkrati pa nudijo osebno svobodo.

Glavno načelo improvizacijskega gledališča »Vse je prav!« na delavnicah ustvarja pozitivno in sprejemajoče okolje, kjer učencev ni strah delati napak, krepijo samozavest, samopodobo, ustvarjalnost, naučijo se zaupati, premagovati tremo in sodelovanja. Najbolj tihi, plahi učenci se naučijo prevzeti iniciativo za vzpostavitev prizora, karakterno glasnejši, močnejši se naučijo umakniti in se podrediti skupnemu cilju – ustvariti dober prizor. Učence, ki so sprva nezainteresirani, delavnice spodbudijo k odzivnosti in reagiranju, saj vsi učenci strmiijo k pripadnosti, pomembnosti in potrditvi. In to s prizorom, ki spodbudi smeh in aplavz pri gledalcih, prav gotovo dosežejo.

Na delavnici bodo predstavljene impro discipline in vaje, njih cilj, nato se bodo udeleženci aktivno preizkusili v preigravanju le-teh.

Ključne besede: socialne kompetence, improvizacijsko gledališče, impro discipline

Abstract

This article derives from the fact that more and more pupils are uninterested in school, have low self-esteem, suffer from lack of self-confidence, have difficulty including themselves into team work, are easily distracted, hyperactive, and emotionally and socially immature. And for such group of individual pupils, Improv Theatre Workshops are intended.

Aims of Improv Theatre Workshops are: development of social-emotional and intellectual development through an activity that helps pupils understand themselves, their feelings, experiences, motivations, and evaluate and comprehend themselves, which leads to and can therefore result in strong social competence.

Pupils attending Improv Theatre Workshops are trained in improvisational disciplines, theatrical social games, which require commitment, concentration and motivation, while offering personal freedom at the same time.

The main principle of Improv Theatre Workshop "Everything is right!" creates positive and accepting environment, where pupils are not afraid to make a mistake. They are strengthening their self-confidence, self-esteem, creativity, and learn to trust and overcome stage fright, while collaborating with others. The quietest and shiest students learn to take initiative to set up a scene, while the ones that are characteristically louder and stronger learn to submit to a common goal – to create a good scene. Pupils who are indifferent at the beginning, are encouraged to react and respond by Improv Theatre Workshops, since all pupils strive to belong, to be important and to be confirmed. And that is undoubtedly achieved through a scene that attracts laughter and applause from the audience.

Improv disciplines and exercises with their goals will be presented at the workshop. Later on, participants will be encouraged to perform the games.

Keywords: social competence, Improv Theatre, improvisational disciplines

1. BREZ SOCIALNIH KOMPETENC NE GRE

Sedanost označujejo številna znanstvena odkritja, velike družbene spremembe ter spremembe vrednot. Hiter tehnološki razvoj, razvoj novih komunikacijskih tehnologij in globalizacija spreminjajo svet (Pekljaj idr., 2008: 3). Za uspešno življenje v taki družbi pa so potrebne drugačne spretnosti in kompetence, kot so bile potrebne v preteklosti, kar opažam tudi kot učiteljica na osnovni šoli. Vedno več je učencev, ki so nezainteresirani za šolo, imajo nizko samopodobo, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, imajo slabo pozornost, so hiperaktivni, čustveno in socialno nezreli. Težave imajo z razumevanjem, poslušanjem in vživljanjem v drugega, neuspešno sprejemajo in rešujejo konfliktna situacije. Prepogosta uporaba sodobne tehnologije (računalniki, tablice, telefoni) pa jim omejuje, če ne že onemogoča grajenje pristnih odnosov s sovrstniki. Zato je krepitev in urjenje socialnih veščin nujno, da učenec razume sebe in svoje okolje in se ustrezno odzove na dogajanja v okolju ter se učinkovito in kakovostno vključi vanj.

Pojem kompetenca v mednarodnih dokumentih pogosto nadomešča pojem znanje. Vendar kompetenco lahko razumemo kot sinonim za znanje in veščino, ki ju posameznik ima, ali pa tudi kot zmožnost, da znanje in veščine praktično uporabi v vedno novih okoliščinah. Kompetence v tem drugem pogledu uporablja področje poklicnega izobraževanja. Tretje razumevanje kompetenc pa dodaja znanju in veščinam še prepričanja, vrednote in osebnostne značilnosti kot nujen pogoj za uspešno izpeljano dejanje (Anžman idr., 2012: 4). V pričujočem članku razumem kompetenco kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

Socialne kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Za uspešno medosebno in socialno udeležbo je bistveno razumeti kodekse ravnanja in splošno sprejete načine v različnih družbah in okoljih. Jedro te kompetence so spretnosti konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, strpnosti, izražanja in razumevanja različnih pogledov, pogajanja z ustvarjanjem zaupanja in sočustvovanje. Posamezniki morajo biti sposobni obvladati stres in frustracije ter to izraziti na konstruktiven način. Ta kompetenca temelji na sodelovanju, samozavesti in integriteti. Posameznik se mora zanimati za medkulturno komuniciranje, spoštovati mora različnost in soljudi ter biti pripravljen premagovati predsodke in sklepati kompromise (Uradni list EU, št. L 394/10, 2006).

Socialna kompetenca se torej kaže na področju besedne in nebesedne komunikacije, sposobnosti delovanja v skupini, reševanja konfliktov ... In v tem učence urimo na delavnicah improvizacijskega gledališča – Mala impro šola (MIŠ). Cilj MIŠ je razvijanje socialno-emocionalnega in intelektualnega razvoja z dejavnostmi, ki pomagajo razumeti samega sebe, svoje čustvovanje, doživljanje, motive, vrednotenje in osmišljanje.

2. DELAVNICE IMPROVIZACIJSKEGA GLEDALIŠČA IN IMPRO DISCIPLINE

Draga Ahačič, začetnica gledališke vzgoje v Sloveniji, je zapisala: »S pedagoškega vidika pomeni torej sodobna gledališko vzgojna dejavnost sooblikovanje samostojne, odgovorne, ustvarjalne osebnosti, medtem ko z gledališkega vidika pomeni to delo vzgojo gledališko kultiviranega, presoje zmožnega občinstva kakor tudi nujno in koristno predpripravo za morebitne kasnejše amatersko ali poklicno gledališko udejstvovanje.«

Delavnice improvizacijskega gledališča pri posamezniku in skupini razvijajo veščine in lastnosti, ki lahko okrepijo posameznika in mu olajšajo bivanje v spreminjajočem se modernem svetu – posameznik razvija domišljijo, iznajdljivost, predstavnost in opazovalni čut, smisel za estetsko pa tudi etično presojo, bogati notranje doživljanje in dožemanje, razvija zmožnost prevajanja iz abstraktnega v konkretno in obratno. Pri tem se navaja na sproščeno in naravno telesno izraznost in se hkrati intenzivno uri v ustvarjalni zbranosti. S tem pa premaga in obvladuje tudi treme, ki v večji ali manjši meri neizogibno spremlja vsako javno nastopanje, zadržanim, tihim in vase

zaprtim otrokom lahko pomaga do boljših učnih uspehov, vsakemu posamezniku pa je v pomoč pri navezovanju stikov z drugimi in boljšem sodelovanju z njimi. Obenem pa ponuja udeležencem občutek varnosti in sproščenosti, jim izboljša samopodobo in samozaupanje, izboljša medosebne odnose, poveča strpnost do drugih, razvoj čustvene inteligence in krepitev empatije ter poveča zmožnost reševanja problemov, krepitev sposobnosti izražanja in podobno (Strehar Benčina, 2017: 2).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika 'improvizirati' pomeni posredovati, poustvarjati kaj brez priprave, načrta (SSKJ 2017), Gledališki terminološki slovar (2011) pa geslo opiše kot: igrati brez priprave in režijskih navodil, le na podlagi domišljije, trenutnih domislekov in situacij.

Impro discipline so kratke gledališke družabne igre (gledališke vaje, »theatre games«), ki zahtevajo stalno zavzetost, koncentracijo in motivacijo, hkrati pa nudijo osebno svobodo. Tako lahko učenec doživi neposredno gledališko izkušnjo s pomočjo intuitivnega vedenja, kjer domiselnost in iznajdljivost lahko rešita vsak problem. Učenci se naučijo pravil discipline, postopke, tehnike in metode. Preigravanje in urjenje impro disciplin omogoča učencu povečati osebne zmožnosti doživljanja na fizični, čustveni in intelektualni ravni, predvsem pa ga na intuitivni ravni, s pomočjo intuitivnega odziva, ki je lahko samo takojšen, vrača k spontanosti, kjer se sproščata osebna svoboda in lastni ustvarjalni izraz. Z zmožnostjo v domišljiji ustvariti situacijo in v njej igrati vlogo, kar je izredna izkušnja, ki jo lahko doživi vsak, se pridobivajo temeljne igralske izkušnje, spoznava se odrski prostor in zakonitosti igranja v njem, razširjajo se estetska, intelektualna obzorja, predvsem pa se učenci usposabljaajo za kritično-analitični odnos do sebe ter ustvarjajo tudi lastni gledališko-predstavitveni, idejni in estetski svet. Psihološka svoboda na impro delavnici ustvarja pogoje, v katerih sta prisila in konflikt odpravljena. Vsaka impro disciplina v sebi skriva neko odrsko nalogo in osnovne cilje dosegamo predvsem z reševanjem odrskih nalog (Impro discipline 2017),

Impro discipline oz. gledališke vaje lahko razvrstimo v 6 temeljnih skupin:

- vaje za spoznavanje skupine,
- vaje za ogrevanje glasu in telesa,
- vaje za sodelovanje in opazovanje,
- vaje za opravljanje več aktivnosti hkrati,
- vaje za odrsko akcijo in pripovedovanje,
- osnovne impro discipline.

Improvizacijsko gledališče temelji na sledečih načelih:

- »Ja, in?« – sprejmi in nadgradi soigralčevo idejo, ne blokiraj ga.
- Bodi natančen, poimenuj.
- Prizor se gradi z repliko za repliko.
- Poslušaj in opazuj.
- Stvari, ki se zgodijo v prizoru, so pomembne. Na dogodke, ki se dogajajo v prizoru, čustveno reagiraj, dovoli, da se te dotaknejo.
- Vse je prav!

Prav zaradi načela »Vse je prav!« se učenec osvobodi nepotrebnih zavor, pritiska iskanja pravega odgovora, ki ga onemogoča spoznati sebe. Na prvi delavnici se učencu z igro »palec, kazalec« pokaže, da ni nič narobe, če se zmoti, pomembno je, da je sproščen, ker zmotljiv je vsak.

Sledijo vaje za spoznavanje skupine. Igralce postavimo v dva približno enako velika kroga. V vsakem krogu začne eden od igralcev in ploskne v smer enega od soigralcev v krogu ter pove njegovo ime. Ko se kdo zmoti, mora teči v drugi krog in se naprej igrati tam. Cilj igre je, da se igra tako hitro, da se učenci zmotijo čim večkrat, ampak ne nalašč.

Ko se skupina spozna, je potrebno ogreti še glas in telo. Metanje zvokov je ena izmed najbolj osnovnih vaj. Stojimo v krogu, nekdo naredi en zvok, ki prihaja iz grla (hitro pride zgolj do ploskanja, cilj pa je predvsem ogrevanje glasilk in preizkušanje ter eksperimentiranje z glasom) in ga usmeri proti enemu izmed soigralcev v krogu. Usmeritev lahko nakaže tudi z gibom rok proti tistemu, ki mu je vrgel zvok. Soigralec zvok ponovi in šele nato vrže svojega nekomu drugemu. Z vajo »samuraj« se učenci naučijo biti na odru dovolj glasni. Večletne izkušnje potrjujejo, da sta učencem pogosto neprijetna bližina in dotikanje, zato se urijo v igri »stroj« in »flamingo«.

Vaje za sodelovanje in opazovanje, opravljanje več aktivnosti hkrati, vaje za odrsko akcijo in pripovedovanje so namenjene spoznavanju z osnovnimi principi improvizacijskega gledališča in pomenom statusa v odnosih gledaliških likov. Učenci znajo opredeliti, v katerem statusu se dobro počutijo in katerega v vsakdanjem življenju najpogosteje zavzemajo. Izkušnje kažejo, da zelo radi uprizarjajo like s pomočjo živalskih lastnosti, več težav imajo v igranju različnih čustvenih stanj gledališkega lika, zato na delavnicah pogosto igramo »šizorandi«. Eden izmed igralcev je na zmenku z osebo, ki ima razcepljeno osebnost. To osebnost uprizarjajo trije igralci, ki jim občinstvo določi različna čustvena stanja. Z glasnim »stop« se igralci vmešavajo v gradnjo prizora. Igralec, ki je na zmenku, ostane vseskozi na prizorišču in poskuša ohranjati stik s svojo izvoljenko/izvoljencem in njuno temo pogovora, trojna osebnost pa poskuša vzpostaviti dialog skladno z njej določenim čustvom.

Veliko prizorov lahko zvedeni in ne uspe samo zato, ker se soigralca ne moreta sporazumeti, oziroma dogovoriti, kdo sploh sta, kje se nahajata in kaj se pravzaprav dogaja. Premagovanje samega sebe oziroma osvoboditev nadzora, ki so ga možgani navajeni imeti nad situacijo, pravzaprav pomeni, da si se skozi prizor pripravljen odpovedati nadzoru nad situacijo, ga spet pridobiti, ga nato spet izgubiti itd. (Strehar Benčina, 2012, str. 35–36). Da lahko učenci zgradijo prizor, morajo sodelovati med seboj, posameznik mora sprejeti status, ki mu ga dodeli soigralec.

Delavnice gledališke improvizacije ponujajo mnogo iger in vaj, skozi katere učenci določene veščine usvajajo sproti, nevede. Obenem so vaje pogosto usmerjene v reševanje določenih odrskih nalog, pri katerih udeleženci pogosto pozabijo na to, da so na odru, ampak so predvsem usmerjeni v to, kar se na njem dogaja. Zato so vaje gledališke improvizacije prikladno orodje za premagovanje treme, vzpostavljanje in razumevanje dela v skupini, vžvljanje v različne karakterje, hitrejšo odzivnost in sprejemanje tujih in svojih idej.

3. SKLEP

Glavno načelo improvizacijskega gledališča »Vse je prav!« je tisto, ki učence osvobaja. Ni jih strah reči ali narediti kar koli, saj ne bodo vrednoteni. In prav to načelo je po mojih izkušnjah za učence bistveno, da Malo impro šolo vzamejo za svojo, da že po nekaj delavnicah začutijo skupino kot ustvarjalni tim in ne »bojišče« za prave odgovore. To potrjujejo tudi izjave učencev, ki sem jih prosila, da mi napišejo, zakaj jim je MIŠ všeč, kaj so pridobili z urjenjem impro disciplin. Zapisali so sledeče:

- Ni me strah, da bom rekla kaj narobe. Učiteljica me ne bo grajala. Sem uspešna, saj se mi sošolci nasmejijo, ko dobro razvijem prizor ali mi uspe kakšna »fora«.
- Ko sem vprašan za oceno, me ni več toliko strah. Znajdem se in skušam iz sebe izvleči čim več znanja. Nimam več velike treme.
- V razredu se s sošolci ne razumem najbolje. Pri MIŠ pa imam občutek, da smo vsi isti, kot ena družina, ki hoče nekaj doseči – da nam disciplina uspe in da nasmejimo gledalce.
- Na impru sem šele 3 mesece. Naučil sem se govoriti bolj glasno, ker pri samurajih moraš res biti zelo glasen.
- Miškarji se nikoli ne skregamo. Dobila sem nove prijateljice, s katerimi se družim tudi po šoli.

MIŠ ustvarja pozitivno in sprejemajoče okolje, kjer učencev ni strah delati napak, zato krepijo svojo samozavest, samopodobo in ustvarjalnost, naučijo se zaupati sebi in soigralcu. Učencem pomaga pri obvladovanju in premagovanju treme, spodbuja sodelovanje in zaupanje. Ker so delavnice zelo dinamične, se v njih najdejo tudi hiperaktivni učenci. Z leti sem ugotovila, da najbolj tihi in plahi učenci že po nekaj delavnicah prevzamejo iniciativo za vzpostavitev prizora, karakterno glasnejši in močnejši pa se naučijo umakniti in se podrediti skupnemu cilju – ustvariti dober prizor. Učence, ki so sprva nezainteresirani, pa delavnice spodbudijo k odzivnosti in reagiranju, saj vsi učenci strmijo k pripadnosti, pomembnosti in potrditvi. In to s prizorom, ki spodbudi smeh in aplavz pri gledalcih, prav gotovo dosežejo.

4. VIRI IN LITERATURA

1. Ažman, T., Jenko, G., Sulič, T. (2012): Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf (23. 4. 2017).
2. Gledališki terminološki slovar (2011): improvizirati, str. 153.
<http://bos.zrc-sazu.si/knjige/Gledali%C5%A1ki%20terminolo%C5%A1ki%20slovar.pdf> (23. 4. 2017).
3. Impro discipline, 2017.
<http://www.ljudmila.org/~improklub/osili/impro.htm> (23. 4. 2017).
4. Licardo, A. (2010): Vseživljenjsko učenje in učenje učenja.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_14Vseživljenjsko.pdf (23. 4. 2017).
5. Peklaj, C. (2008): Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojnoizobraževalnih ciljev v šoli, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0229_poro_cilo.pdf (3. 5. 2017).
6. SSKJ (2017): improvizirati.
http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=improvizirati&hs=1 (23. 4. 2017).
7. Strehar Benčina, U. (2012): Impro liga. Seminarska naloga 2. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
8. Strehar Benčina, U. (2017): Improvizacija v šoli. Pionirski dom, center za kulturo mladih, Ljubljana.
9. ŠILA, 2017.
URL: http://www.sila-impro.si/?page_id=22, 22. 3. 2017.
10. Uradni list EU, št. L 394/10, 2006.

5. REFERENCE

Objave na spletni strani šole:

IMPRO VEČER BANDE HUDIČEVE

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?showID=474>

VERINE MIŠKE NA ODRU PIONIRKEGA DOMA

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?showID=1727>

VERINE MIŠKE ZABLESTELE NA ODRU

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?showID=1643>

Sem sourednica šolskega glasila:

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?ShowID=1398>

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?ShowID=1825>

Objavljen članek:

OTROŠKI MUZIKAL V DEŽELI OZ – PRODUKT LOKALNEGA MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA (5. mednarodna konferenca gledališke pedagogike, TakaTuka, oktober 2015)

Članki, objavljeni najkasneje oktobra 2017, že potrjeni s strani uredniškega odbora:

MALA IMPRO ŠOLA – HITRI MOŽGANI IN BUJNA DOMIŠLIJA (Talent Education, 3rd International scientific and professional conference, MIB, izvajam delavnico oktobra 2017)

Avtorska gledališka predstava učencev – izziv za učence in učitelje (Mednarodna konferenca Ko učim, gradim, Biotehniški center Naklo, predstavljam članek 6. 10. 2017)

Nastajanje predstave MartinKrpan.com, ki so jo ustvarili učenci sami (članek bo objavljen v septembrski reviji Didakta)

Mentorica učenki, ki je prejela 3. mesto na mednarodnem festivalu otroške poezije 2012 v Banja Luki.

<http://arhiv.gorenjskiglas.si/article/20120502/C/305029993/uspeh-mladih-kamniskih-pesnic>

Διδασκαλία θετικών χαρακτηριστικών και συναισθημάτων στο δημοτικό σχολείο

Teaching Positive Features and Feelings in Primary School

Ms. Alexaki Eleni

Physical education teacher in primary and secondary education

alexaki1966@gmail.com

Hellenic Ministry of Education, Research and Religious Affairs –

Primary Education of Viotia- 1st Primary School of Schimatari

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρατηρώντας χρόνια τους χαρακτηρισμούς των ανθρώπων και των μαθητών μεταξύ τους ανακάλυψα ότι οι περισσότεροι άνθρωποι επικεντρώνονται στα αρνητικά χαρακτηριστικά και στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς όταν μιλούν για τους άλλους. Σκέφτηκα λοιπόν πόσο καλύτερες θα ήταν οι σχέσεις αν όλοι επικεντρωνόμαστε στα θετικά χαρακτηριστικά, επαινούσαμε ο ένας τον άλλο και πόσα θετικά συναισθήματα θα νιώθαμε αν οι άλλοι έκαναν το ίδιο σ'εμάς.

Σκοπός του προγράμματος «θετικά χαρακτηριστικά και συναισθήματα» ήταν η καλλιέργεια των μαθητών στο να σκέφτονται και να ενεργούν με θετικό τρόπο, πραγμα που θα βελτίωνε τις μεταξύ τους σχέσεις, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και κατ'επέκταση την συναισθηματική και την ψυχική τους υγεία.

ΛΕΞΕΙΣ –ΚΛΕΙΔΙΑ: Θετικά χαρακτηριστικά, θετικά συναισθήματα, αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση, αποδοχή διαφορετικότητας.

Abstract

Having observed for years the way the pupils characterize each other, it became obvious that they focus mainly on their negative characteristics. Promoting and focusing on their positive characteristics could improve and make their relationships more functional as it would lead to only positive sentiments.

The purpose of this paper is to pinpoint the benefits pupils gain when they work on thinking and acting in a positive way and present innovating activities which were put in practice and were successful.

The aims of the whole project, which took place the 1st Primary School of Schimatari with pupils from 7-11 years old, were to:

- Study and understand positive attributes and feelings.
- Making their classmates and themselves aware of these elements.
- Expressing characterizations, emotions and exercising positive practices to each other.
- Stimulate self-esteem and self-confidence of students.
- Acceptance of diversity, distinguishing its positive features.

It was proven that by the end of the project the pupils developed closer relationships, learned more about themselves, gained more self-confidence, learned to accept each other as they were, felt important in the group and learned how to express their positive feeling with respect and cooperation with each other.

Keywords: Positive, activities, character

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συχνά επικεντρωνόμαστε τόσο πολύ στις αδυναμίες και τα αρνητικά μας, που ξεχνάμε να δούμε τα θετικά και δυνατά μας σημεία. Ίσως σκεφτόμαστε ότι για να πετύχουμε και να ευτυχίσουμε θα πρέπει να διορθώσουμε τις αδυναμίες μας και να γίνουμε «καλύτεροι» εξαλείφοντας τις. Έτσι παραλείπουμε μια άλλη εκδοχή: Το ότι η προσωπική μας βελτίωση μπορεί να έρθει όχι απαραίτητα «διορθώνοντας» το αρνητικό αλλά ενδυναμώνοντας το θετικό. Κανείς δεν μπορεί να είναι τέλειος σε όλα, όλοι μας όμως έχουμε δυνατά σημεία, χαρίσματα και κλίσεις που μας ξεχωρίζουν. Το ερώτημα είναι, τα γνωρίζουμε;

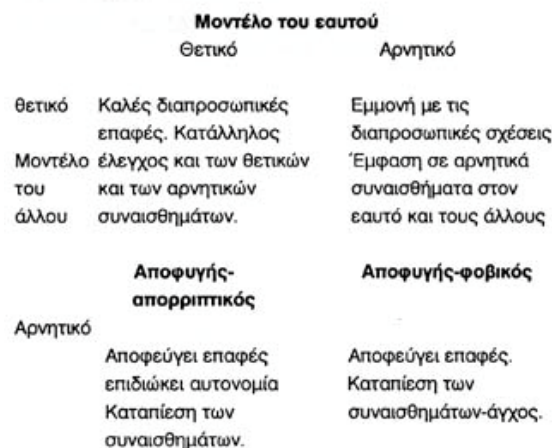
Στον τομέα της ψυχικής υγείας, πριν από τον Martin Seligman και τον Christopher Peterson (Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004) Χαρακτηριστικά αντοχές και αρετές, NYQ American Psychological) οι οποίοι αφιέρωσαν μεγάλο μέρος των επιστημονικών ερευνών τους στο να αναγνωρίσουν και να ταξινομήσουν τα θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, δεν υπήρχε καμμία επίσημη επιστημονική ταξινόμηση στον τομέα αυτό. Όπως το DSM (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών)) το οποίο είναι το βασικό εγχειρίδιο διάγνωσης ψυχιατρικών διαταραχών, χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση και την διευκόλυνση της έρευνας στις ψυχιατρικές διαταραχές, έτσι και το CSV (Χαρακτηριστικά Πλεονεκτήματα και Αρετές) είναι ένα αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε για την διευκόλυνση πρακτικών εφαρμογών στον τομέα της Θετικής Ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τον Άντλερ (1972), ο χαρακτήρας είναι μία κοινωνική έννοια. Υποστήριζε ότι είναι «η αρχική τοποθέτηση, το είδος και ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος στέκεται αντιμέτωπος στο περιβάλλον του, μια κατευθυντήρια γραμμή πάνω στην οποία οδηγεί σε επιτυχία την τάση του για αναγνώριση σε σύνδεση με το κοινωνικό του αίσθημα». Ένας καλός χαρακτήρας δεν είναι απλά ο χαρακτήρας που δεν έχει ελαττώματα και προβλήματα αλλά περισσότερο ένα καλά αναπτυγμένο σύμπλεγμα θετικών χαρακτηριστικών (Park & Peterson, 2009) Όπως αναφέρεται από την Ελληνική Εταιρεία Θετικής Ψυχολογίας (2012), ο χαρακτήρας του ατόμου περιλαμβάνει διαστάσεις που αντικατοπτρίζουν τα θετικά στοιχεία του ατόμου, τις αρετές και τις δυνάμεις του.

Τα θετικά στοιχεία και οι αρετές είναι πολύ σημαντικά για το ίδιο το άτομο, καθώς το αναπτύσσουν και ενισχύουν την ψυχολογική ανθεκτικότητά του, ενώ παράλληλα συντελούν στη δημιουργία μιας «καλής ζωής», μιας ζωής με νόημα (Δημητριάδου & Ζύμνη, 2011).

Το πεδίο έρευνας και εφαρμογής για τη μελέτη των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα του ατόμου είναι αυτό της Θετικής Ψυχολογίας. Ο κλάδος της Θετικής Ψυχολογίας επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των στοιχείων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ατόμου και συνεισφέρει στη πρόληψη και αντιμετώπιση διαταραχών καθώς και στο ευ ζην.

Από όλα τα μοντέλα που έχουν προταθεί για τους τύπους δεσμού ενηλίκων, το μοντέλο της Bartholomew βρίσκεται πιο κοντά στην περιγραφή των σχετικών γνωστικών και συναισθηματικών δομών. Άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και έχουν γενικά προσδοκίες ότι άτομα του κοινωνικού περιγύρου θα ανταποκριθούν όταν κανείς τα χρειαστεί. Οι ασφαλείς τύποι έχουν λοιπόν ένα σχήμα διαπροσωπικών σχέσεων που είναι θετικό για τον εαυτό τους και τους άλλους.



Εικόνα 1: Γραφική παρουσίαση του μοντέλου Bartholomew ενηλίκων δεσμών

Το ενδιαφέρον για την κατηγοριοποίηση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Μία κατηγοριοποίηση με μεγάλη απήχηση είναι του Via Institute. (μη κερδοσκοπικός οργανισμός VIA Institute on Character).

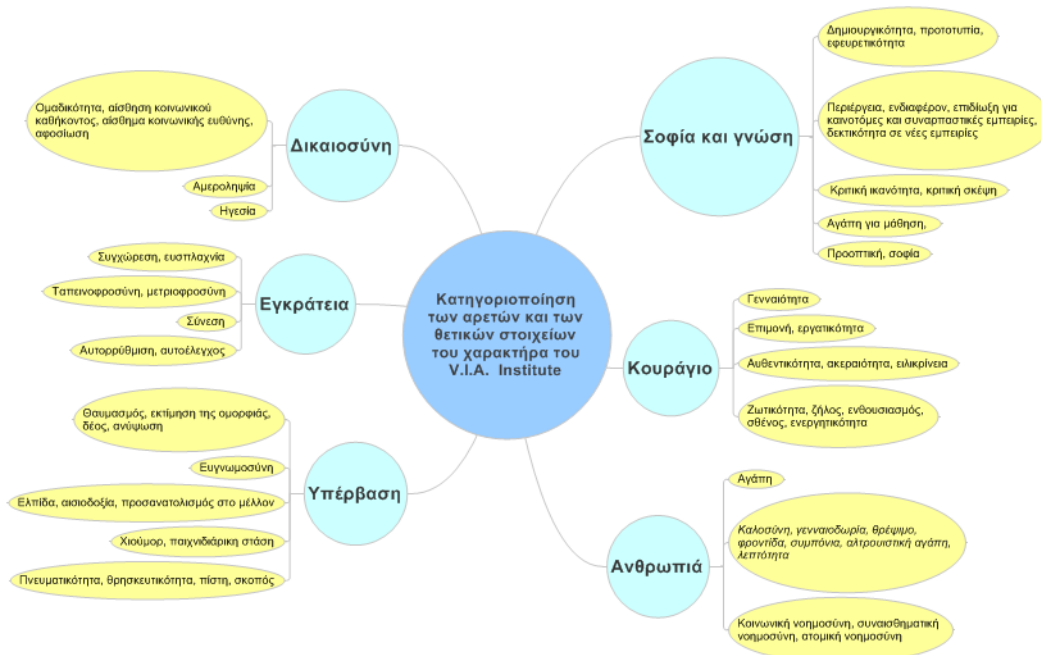
. Το Via Institute, κατηγοριοποιεί τα θετικά στοιχεία του ατόμου και περιλαμβάνει διαστάσεις που αντανakλούν περιοχές της βέλτιστης ανθρώπινης λειτουργίας, μελετώντας έτσι τα θετικά στοιχεία ως ατομικές διαφορές (Δημητριάδου & Ζύμνη, 2011).

Η ταξινόμηση αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς προσφέρει ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς των αρετών και των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα. Έτσι, διευκολύνεται η μελέτη τους, οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην εκδήλωσή τους, όπως επίσης και τα θετική επίδραση που έχουν στα άτομα.

Η Ελληνική Εταιρεία Θετικής Ψυχολογίας (2012), το χαρακτηρίζει ως ένα εγχειρίδιο των «υγιών λειτουργιών» του ανθρώπου και επικεντρώνεται στα θετικά σημεία των ατόμων με σκοπό την επίτευξη μιας καλής ζωής. Η ταξινόμηση από το Via Institute περιλαμβάνει γνωστικές δυνάμεις (γνώση, σοφία), συναισθηματικές δυνάμεις (κουράγιο), κοινωνικές και πολιτιστικές δυνάμεις (ανθρωπιά και δικαιοσύνη), προστατευτικές δυνάμεις (ανοχή), και πνευματικές (υπέρβαση) (www.viacharacter.org).

Τέλος, να επισημανθεί ότι η αναγνώριση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα έχει οδηγήσει στην κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων καταγραφής τους, με σκοπό να αναπτυχθούν παρεμβάσεις ώστε να καλλιεργηθούν οι δυνάμεις του χαρακτήρα σε όλους τους τομείς της ζωής. Ένα τέτοιο ψυχομετρικό εργαλείο είναι το Ερωτηματολόγιο Θετικών Στοιχείων Χαρακτήρα (Via Inventory of Strengths) των Peterson και Seligman (Δημητριάδου & Ζύμνη, 2011).

Σύμφωνα με το V.I.A Institute, αναγνωρίζονται στο άτομο 6 αρετές, οι οποίες περιλαμβάνουν 24 θετικά στοιχεία του χαρακτήρα. Οι αρετές αυτές και τα θετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα :



Εικόνα: Κατηγοριοποίηση των αρετών και των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα

Σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία και στην εξέλιξη μιας υγιούς προσωπικότητας είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional intelligence) είναι ένα πολύπλευρο θέμα, με συνέπεια να μην υπάρχει ένας και μόνο απλός ορισμός για αυτή. Οι ορισμοί είναι πολλοί και ποικίλοι. Ο ένας συμπληρώνει τον άλλο,

καλύπτοντας έτσι τις διαφορετικές πλευρές της. Έτσι, σύμφωνα με τον ορισμό του Goleman, συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα»

1) να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα πριν αφήσεις να «χειριστούν» αυτά εσένα,

2) να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου

3) να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους»

Οι πέντε βασικοί τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης (Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990) είναι:

1. Γνώση των συναισθημάτων μας. Η αυτοεπίγνωση – η αναγνώριση ενός συναισθήματος την ώρα που δημιουργείται – είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2. Έλεγχος των συναισθημάτων. Το να χειραγωγούμε και να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας έτσι ώστε να είναι τα κατάλληλα ανά πάσα στιγμή, είναι μια ικανότητα που οικοδομείται άνω στην αυτοεπίγνωση.

3. Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας. Ο έλεγχος των συναισθημάτων, που αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση ενός στόχου, είναι ουσιαστικός στην προσήλωση της προσοχής, στην εξεύρεση κινήτρων, στην αυτοκυριαρχία και στη δημιουργικότητα.

4. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Η ενσυναίσθηση, μια άλλη ικανότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα.

5. Χειρισμός των σχέσεων. Η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι, σε μεγάλο βαθμό, η δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων.

Διαπιστώθηκε, μετά από μια σειρά πειραμάτων, ότι παντού οι άνθρωποι αναγνώριζαν στις εκφράσεις του προσώπου τα ίδια βασικά συναισθήματα. Αυτή η παγκοσμιότητα των εκφράσεων του προσώπου παρατηρήθηκε, πιθανότατα, αρχικά από τον Darwin, ο οποίος τη θεώρησε ως απόδειξη ότι οι δυνάμεις της εξέλιξης είχαν χαράξει αυτά τα σημάδια στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Οι ερευνητές εξακολουθούν να διαφωνούν ως προς το ποια ακριβώς συναισθήματα μπορούν να θεωρηθούν ως πρωταρχικά ή βασικά.

Αναζητώντας κάποιες βασικές αρχές, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα μπορούν να ταξινομηθούν ανά οικογένειες (θυμός, θλίψη, φόβος, απόλαυση, αγάπη, ντροπή ...), οι οποίες θεωρούνται υποδείγματα των άπειρων αποχρώσεων της συναισθηματικής μας ζωής. Κάθε μια από τις οικογένειες έχει ένα βασικό συναισθηματικό πυρήνα απ' όπου προέρχονται τα συγγενικά της συναισθήματα στις ποικίλες παραλλαγές τους και εμφανίζουν πολικότητα.

Στις εξωτερικές πτυχές υπάρχουν οι διαθέσεις, οι οποίες είναι πολύ πιο μεταλλασμένες και πολύ πιο διαρκείς από το συναίσθημα (ενώ είναι σχετικά σπάνιο να βρίσκεται κανείς, για παράδειγμα, στο απόγειο του θυμού όλη μέρα, δεν είναι τόσο σπάνιο να είναι για μεγάλο διάστημα κακόκεφος και ευερέθιστος, κατάσταση κατά την οποία εύκολα προκαλούνται σύντομες εκρήξεις θυμού). Πέρα από τις διαθέσεις υπάρχει η ψυχοσύνθεση, η έμφυτη ροπή προς μια συγκεκριμένη διάθεση που κάνει τους ανθρώπους μελαγχολικούς, ντροπαλούς ή πρόσχαρους.

Τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται από ένταση και διάρκεια. Η ένταση του συναισθήματος προσδιορίζει το βαθμό, -έντονο, λιγότερο έντονο ή καθόλου-, με τον οποίο το άτομο βιώνει κάποιο ερέθισμα. Η ένταση και η μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα επηρεάζονται από τις συνθήκες του κοινωνικού, αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος.

Η υποβάθμιση του φυσικού μας περιβάλλοντος έχει άμεση σχέση με την εκδήλωση ορισμένων συναισθημάτων και, στη συνέχεια, έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική μας υγεία

Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει βαθύτατα την ένταση και τη μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συναισθήματα.

Η διάρκεια του συναισθήματος είναι επίσης ένας παράγοντας που το χαρακτηρίζει. Τα συναισθήματα, όμως, αυτά, θετικά ή αρνητικά, σύντομα ή όχι, εναλλάσσονται στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου. Το ίδιο ερέθισμα

ανάλογα με το χρόνο, τον τρόπο και την ένταση με την οποία γίνεται δεκτό από τον οργανισμό επιφέρει και την ανάλογη ευχαρίστηση, δυσαρέσκεια, οργή ή φόβο.

Απώτερος σκοπός της μελέτης και αναγνώρισης των θετικών χαρακτηριστικών αλλά και των συναισθημάτων είναι η τόνωση της αυτοπεποίθησης- αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να έχουμε ευτυχισμένους και λειτουργικούς ενήλικες, χρειάζεται να παρέχουμε από νωρίς στη ζωή του ατόμου τη δυνατότητα ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης.

Η αυτοπεποίθηση είναι η συνείδηση της ικανότητας να ανταποκρίνεται κανείς στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, αλλά και η επίγνωση της σημαντικότητάς του ως ιδιαίτερο πρόσωπο. Και όπως μας διαβεβαιώνουν οι ειδικοί, μόνον εμείς μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να την αποκτήσει.

Αυτοεκτίμηση σημαίνει να νιώθουμε καλά με τον εαυτό μας, να θεωρούμε ότι αξίζουμε, να αποδεχόμαστε τον εαυτό μας όπως είναι. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα συστατικό της αυτοαντίληψης, δηλαδή του πώς αντιλαμβανόμαστε εμείς οι ίδιοι τον εαυτό μας. Αν μας ζητηθεί να περιγράψουμε τον εαυτό μας, θα αναφερθούμε σε αρκετά χαρακτηριστικά, όπως φυσική εμφάνιση, νοητικές και άλλες ικανότητες, κοινωνικές- οικογενειακές σχέσεις, χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Αυτή η περιγραφή είναι η αυτοαντίληψη.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στο πώς νιώθουμε σε σχέση με όλα όσα γνωρίζουμε/πιστεύουμε για τον εαυτό μας. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση βρίσκεται συχνά στη βάση της πυραμίδας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε στις σχέσεις, στη συμπεριφορά, στα συναισθήματα. Στα παιδιά, που βρίσκονται σε μια συνεχή και γρήγορη διαδικασία μάθησης, ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαμόρφωσης προσωπικότητας και δημιουργίας σχέσεων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι σημαντικό εμπόδιο.

Τι μπορούμε να κάνουμε για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης;

- Ο γενικός κανόνας είναι να υπάρχει η δυνατότητα ανοικτής επικοινωνίας μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης.
- Βοηθάμε το παιδί να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να τον αποδεχτεί σαν σύνολο.
- Δεν φοβόμαστε ότι τα καλά λόγια και η επιβράβευση δεν κοστίζουν! Εάν το παιδί έχει πετύχει κάτι που επιθυμούσε, εάν κατέβαλλε μεγάλη προσπάθεια, είναι καλό να το επαινέσουμε τόσο για το αποτέλεσμα όσο και για την προσπάθεια.
- Επιμένουμε στην εποικοδομητική κριτική, δεν το συγκρίνουμε με άλλα παιδιά, αποφεύγουμε την ενίσχυση ανταγωνιστικών σχέσεων.
- Δεν αναλαμβάνουμε εμείς ευθύνες που του αναλογούν. Κάνοντας το αυτό, το παιδί δεν έχει το κίνητρο να προσπαθήσει.
- Εκπαιδεύουμε το παιδί στη θετική σκέψη και δεν δεχόμαστε αρνητικούς χαρακτηρισμούς του εαυτού του.
- Επίσης, το ενθαρρύνουμε να βλέπει και τις θετικές όψεις της συμπεριφοράς ή της προσωπικότητας των άλλων, να λαμβάνει υπόψη τα κίνητρα και τα συναισθήματα.
- Το διευκολύνουμε να αναπτύξει τα μοναδικά ταλέντα και ικανότητες που διαφέρει.
- Το ενθαρρύνουμε να θέτει στόχους και να έχει φιλοδοξίες.

Με τον όρο διαφορετικότητα, μας έρχεται κατευθείαν στον νου η πολιτισμική διαφορετικότητα, που πηγαίνει πάντα πακέτο με τον ρατσισμό. Ρατσισμός ως προς άτομα διαφορετικής καταγωγής, διαφορετικού χρώματος, διαφορετικής φυλής.

Τι συμβαίνει, όμως με τον ρατσισμό που υφίστανται τα τελευταία χρόνια άτομα με “διαφορετική προσωπικότητα”. Άτομα των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκλείουν από την πλειοψηφία ως φυσιολογικά και εντός των αποδεκτών ορίων. Σίγουρα το τι είναι φυσιολογικό, είναι άκρως υποκειμενικό. Πώς μπορούμε να συνυπάρξουμε στη καθημερινότητά μας μ’ αυτήν την διαφορετικότητα είτε αν χαρακτηρίζει εμάς, είτε αν χαρακτηρίζει τους άλλους.

Η έννοια του σεβασμού και της υψηλής αυτοεκτίμησης παίζει κεντρικό ρόλο. Όταν σεβόμαστε κάτι το οποίο είναι διαφορετικό από εμάς, αποδεικνύεται το επίπεδο του αυτοσεβασμού μας, της αυτογνωσίας μας, της πνευματικής και συναισθηματικής μας ωρίμανσης.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας χτίζεται και αρχίζει να αναπτύσσεται στο άτομο από την παιδική του ηλικία και κυρίως μέσα από το οικογενειακό πλαίσιο. Επιπλέον, ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το σχολικό πλαίσιο άλλωστε είναι αυτό που καλλιεργεί το έδαφος για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών. Αυτό είναι που μπορεί και να το καταστρέψει συνάμα.

Στον φόβο συνηθίζουμε να απαντάμε με φόβο. Το διαφορετικό μας δημιουργεί μία αίσθηση φόβου, ανασφάλειας και είναι κάτι ανοίκειο για εμάς. Μόνο με πραγματική θέληση και προσωπική ανάπτυξη θα καταφέρουμε να αναστείλουμε τον φόβο του φόβου.

Όταν μιλάμε για ανθρώπους να θυμόμαστε πως οι ταμπέλες δεν έχουν καμία θέση. Γιατί όλοι είμαστε άνθρωποι, με αισθήματα, ανάγκες και αδυναμίες. Όταν κατανοήσουμε ότι η δύναμη βρίσκεται στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες, τότε θα μπορέσουμε να ζήσουμε μία ώριμη νοητικά και συναισθηματικά ζωή.

Αν όμως προσπαθούσαμε να αντικαταστήσουμε τις αρνητικές ταμπέλες με θετικές τότε η συμπεριφορά του παιδιού θα αλλάξει και τα αποτελέσματα θα είναι θετικά. Και αυτό λειτουργεί όχι μόνο στα παιδιά αλλά σε όλα τα άτομα σε όλες τις ηλικίες. Οι θετικές ταμπέλες βοηθούν πάρα πολύ, γιατί βελτιώνουν την αυτοεικόνα μας, την εικόνα δηλαδή που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1: MariaPanagiotaki 09/09/2014

Journal "Answers for the Modern Family", issue 55, May 2008

2: happymind.gr

[Http://happymind.gr/2012/03/23/values-type-character/](http://happymind.gr/2012/03/23/values-type-character/)

3: Konstantinos Kafetsios. (2003).

Department of Psychology, APU-Cambridge & Univ. Of Cambridge

Active Adult and Mental Health Models: Overview of the area and

Proposals for clinical application and research.

4: Miranda Sideras, Social Scientist

Confidence. Children with optimism and self-confidence

[Http://www.paidiatros.com](http://www.paidiatros.com)

5: Louise Theophanous, Counseling Psychologist

Teen self-esteem and the role of parents

[Http://www.paidiatros.com](http://www.paidiatros.com)

6: Aphrodite Daloukoura (October 2011)

Modules: Leadership and Professional Development EMOTIONALITY

7: Technological Educational Institute of Crete, School of Occupational Health

& Welfare, Department of Social Work

Karageorgopoulou Katerina

Kounougaki Maria

Chiaka Paschalina

POSITIVE DETAILS AND SENSES

8: Robert Plutchik (November 25, 2009)

The Fundamental Emotions

9: Andler, A. (1971) Human knowledge (mr. Kambouridis S.). Athena:Boukoumaki

10: Bartholomew, L., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

11: Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.

12: Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994) Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-600

13: Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook of classification*, Washington, DC, NY: American Psychological Association

14: Park, N. & Peterson, C. (2009) *Strengths of Character in Schools at Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge

15: <http://www.viacharacter.org>

16: Introduction to positive psychology

Authors: Collective work, Maria Malikiosis - Loizou, Vassiliki Gottsidis, Antigoni Mertika, Alkmini Boutris, Anni Benetou, Sophia Leontopoulou, Katerina Avgoustaki, Michalis Galanakis, Diodora, Dimitriadou psychologist, Katerina Zimni - Georgiadou, Irene Karakasidou, Fani Kigigelli, Agathi Lakioti, 2011.

17: Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 9, pp.185-211.

Nekje na koncu mavrice

Somewhere over the Rainbow

Maša Pikl
Masa.pikl@osgradec.si
OŠ Gradec, Litija

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako preko ustvarjalne dejavnosti, ki je bila otrokom privlačna in zanimiva, z usmerjenim gibanjem in natančno zasnovanimi vajami ustvarjamo in razvijamo nove povezave v možganih. Znanja o gibanju, nevrologiji, pedagoški kineziologiji, pedagogiki smo poskušali povezati ter s tem čim bolj optimizirati naše delo. Pri vsakem učencu posebej smo želeli dodatno uriti in utrditi njegove osnovne sposobnosti, kjer potrebujejo največ pomoči. Učenci imajo pridobljeno odločbo o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami, njihovi primanjkljaji pa so različni. Vključili smo 5 učencev: učenko z znaki avtizma, učenko z znaki disleksije, učenko z motnjo artikulacije, učenca z lažjo govorno jezikovno motnjo in učenca z motnjo pozornosti. Aktualno letnemu času in glede na raznoliko možnost ustvarjanja smo izbrali tematiko mavrice, si zamislili načine gibanja za prečkanje telesne sredine in spodbujanje usklajenega delovanja obeh možganskih polovic, nato pa poiskali in prilagodili dejavnosti posameznemu učencu z njegovim primanjkljajem. Tekom izvajanja je bilo pri učencih opaziti večjo motivacijo za delo, samoiniciativnost in željo po izražanju. Verjamemo pa tudi, da se bo dolgoročno obrestovalo tudi delo na posameznih področjih, če bomo ustrezno nadaljevali in vključili še dodatne ideje.

Ključne besede: Mavrica, prečkanje telesne sredine, razvoj nevroloških povezav

Abstract

In this article, we will introduce the method of developing new neural connections in the brain using creative activities that are interesting and attractive for children, combined with use of movement patterns and aimed exercises. We optimized our process by fusing the knowledge of neurology, movement, pedagogical kinesiology and pedagogics. We wanted to improve each individual's least developed abilities. All of them are recognized as children with special needs but their deficits differ from each other. The group included a student with signs of autism, a student with signs of dyslexia, two students with speech difficulties and a student with attention deficit disorder. Given the current season and different creative capabilities, we chose the Rainbow theme. We used movement across the midline that encourages cooperation between both brain hemispheres. Afterwards we adjusted the activities to suit the individual's needs and functions. During research, we noticed several improvements of working motivation, self-initiative and desire to express themselves. We believe our methods will show long-term success in separate areas of research as well, provided we maintain this process and include additional ideas.

Keywords: Rainbow, midline crossing, development of neurological connections

1. UVOD

V slovarju slovenskega knjižnega jezika je mavrica razložena kot barvni lok na obzorju, nastal zaradi loma sončnih žarkov v vodnih kapljicah, hkrati pa tudi ekspresivno kot količina, množina različnih stvari iste vrste.

Mavrica je posebna. Nihče ne ve, kje se začne, kje se konča, kdaj bo nastala, nas pa vedno znova navduši in razvedri. Hkrati pa mavrica lahko ponazarja množico različnosti, edinstvenosti in raznolikosti, ki jo lahko srečamo v našem šolskem prostoru. Ob napornem zaključku šolskega leta, ko so moči že pri koncu in vsi potrebujemo dodatno mero energije, se je projekt Nekje na koncu mavrice začel dogajati. Z učenci, ki so pisani kot mavrica, in se v svojem barvnem loku srečujejo z različnimi izzivi, ki jih morajo prestopiti, preplezati ali preskočiti, da dosežejo zeleno, smo del srečanja namenili pozdravu pomladi in nastanku mavrice.

V nadaljevanju vam želimo predstaviti aktivnost, ki za vizualno podobo skriva veliko gibanja, s katerim spodbujamo delovanje možganov. Na podlagi znanj s področja gibanja, nevrologije, pedagoške kineziologije in Brain Gyma je nastal izdelek v pozdrav pomladi.

Predstavljene bodo različice ustvarjanja z učenci z različnimi posebnimi potrebami: učenka z motnjo avtističnega spektra, učenka z disleksijo, učenka in učenec z govorno-jezikovnimi težavami in učenec z motnjo pozornosti s

hiperaktivnostjo. Osnovna ideja je bila pri vseh učencih enaka, aktivnost ob tem pa prilagojena njenim oz. njegovim posebnim potrebam.

2. NA KONCU MAVRICE

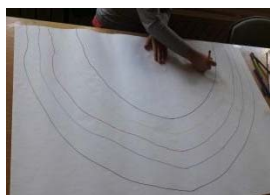
Izvor posameznih posebnih potreb v večini primerov izhaja iz "kratkega stika" na nevronske poti, po kateri se dražljaj prevaja do možganov, v možganih ali na poti odziva na dražljaj. Možgani so kompleksen sistem, ki vsakemu posamezniku omogoča enkratnost in sposobnost ustvarjanja (Bergant, 2007). Organizacijo možganskih celic primerjajo s telefonskim omrežjem: pravilne povezave med centralami so podobne pravilnim povezavam med čutili in možganskimi centri ter možganskimi centri med seboj in še bolj specifično do hiš, torej med nevroni. Nevroni so med seboj povezani s sinapsami. Sinapse, ki jih uporabljamo pogosteje, se ohranjajo in krepijo, tiste, ki jih ne uporabljamo, izginejo. Sinapse, ki jih uporabljamo istočasno, se med seboj povežejo (Bergant, 2007). Te sinapse omogočajo, da smo se sposobni nenehno učiti in da kljub zmanjševanju plastičnosti možganov v starosti, le ti ohranjajo sposobnost nenehnega razvoja in zmožnost napredovanja.

In ravno to lastnost smo želeli izkoristiti z našim ustvarjanjem. Z določenim gibom ali zaporedjem gibov smo povezali dodatno nalogo in s tem poskušali ustvariti ali okrepiti nevronske povezave. Gib smo povezali z nalogo, ki je bila lastna vsakemu učencu in prilagojena glede na njegove primanjkljaje. Uporabili smo gibanja, s katerimi prečkamo navidezno sredino telesa in s tem povezujemo obe možganski hemisferi. Uporabili smo vaje iz programa Brain Gym. Program temelji na predpostavki, da gibanje z namenom vodi do optimalnega učenja. Motorično učenje je temelj učenja, saj je človekovo gibanje močno povezano s čustvenimi in miselnimi dogajanjem v možganih (Dennison, 1992). Z našim projektom smo želeli združiti gibanje, ustvarjanje in s tem v učencih vzpodbuditi občutek varnosti in sreče ter doseči maksimalno učinkovitost učenja. Pozorni smo bili, da vaje niso bile predolge, da so bile raznolike in da so se ustrezno uskladile z gibi. Med 26 vajami programa Brain Gym smo izbrali križno gibanje, dvoročno risanje ter ležeče osmice.

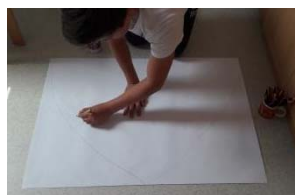
Vključeni učenci imajo pridobljeno odločbo o usmerjanju in obiskujejo dodatno strokovno pomoč, v času katere je tudi nastajal izdelek. Delo je potekalo individualno.

Postopek izdelave slike je z vsemi učenci potekal v enakem zaporedju. Začeli smo z risanjem osnove mavrice. Učenci so si barvo lahko izbrali sami. Znanstveniki ugotavljajo, da barve pri ljudeh sprožajo določene čustvene reakcije, vplivajo na naše doživetje okolja, razpoloženje, čustvovanje in vedenje. Z izbiro določenega odtenka sporočamo, hkrati pa barva v nas vzbuja določene čustvene reakcije (Wikipedija, 2017). Z opazovanjem izbire barv smo želeli preveriti čustveno stanje učenca. Pogosto smo pred koncem ure ustno ponovno preverili katero barvo bi izbral, če bi še enkrat izbiral.

Z izdelkom smo želeli izboljšati število povezav med levo in desno možgansko polovico. Stremeli smo k čim pogostejšemu izvajanju križnega gibanja in s tem prečkanja telesne sredine. S tem izboljšamo koordinacijo leve in desne strani telesa, sluh in vid, zavedanje v prostoru in času (Dennison, 1992, 2007). Učenci so barvico prijeli z desno roko in začeli z risanjem na levi strani lista. Linijo so vlekli do sredine, kjer so roki zamenjali in nadaljevali z levo roko do konca desne strani lista. Pri tem smo bili pozorni, da so noge usmerjene naravnost in da roka, ki ne riše, počiva pred nogami (slika 1, slika 2).



Slika 1: Vlečenje črt 1 – prečkanje sredine



Slika 2: Vlečenje črt 2 – prečkanje sredine

Učenka z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju učenka A) je imela veliko težav s prečkanjem telesne sredine, zato ob risanju ni imela dodatne naloge. Podobne težave je imela tudi učenka z disleksijo (v nadaljevanju učenka B). Tudi pri njej je bil glavni cilj ustrezna kombinacija križnega gibanja in menjave svinčnika v drugo roko.

Učenka s težavami artikulacije (v nadaljevanju učenka C) je vsako vlečenje črt nadgradila s podaljšano izgovorjavo sičnika in šumnika. Glas je zamenjala ob menjavi roke. Linijo smo še enkrat ponovili. Tokrat je začela s šumnikom in ob menjavi nadaljevala s sičnikom. Pri tem smo bili pozorni na ustrezno lego jezika in mišic ust. Pri učencu z lažjo govorno jezikovno motnjo (v nadaljevanju učenec D) je bil cilj predvsem izboljšanje ritmične govora in ustrezna stavčna struktura, zato je med vlečenjem črt prepeval znano popevko. Pri tem smo bili pozorni na tekočnost in ustreznost dihanja.

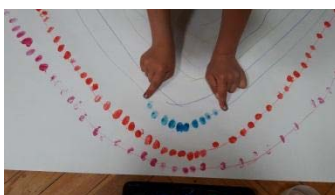
Pri učencu z ADHD in izrazito impulzivnostjo (v nadaljevanju učenec E) smo se v prvi fazi usmerili na dihanje. Cilj je bil, da do menjave roke umirjeno vdihne in izdihne v podaljšanem izdihu ter to ponovi tudi po prečkanju sredine.

Učenke A, B in C so na začetku vsake ure narisale eno črto in nato po njej večkrat potovale s prstom. Učenka C je pri vsaki črti urila drug par sičnikov in šumnikov. Učenca D in E sta vse črte narisala naenkrat in nato vsako uro s prstom ponovila vse. Učenec D je odpel pesem, učenec E pa nadzoroval svoje dihanje.

V drugem delu ustvarjanja mavrice, so učenci ustvarjali s prstnimi barvami. Tudi tu je bilo delo prilagojeno posamezniku s ciljem uspešnega prečkanja telesne sredine. Pri prečkanju telesne sredine uporabljamo obe možganski hemisferi, koordiniramo gibanje, izboljšamo koordinacijo oko-roka. Pri tem smo uporabljali dvojno prečkanje sredine s križanje rok, smo pa na različne strani lista predstavljali tudi vodene barvice in s tem dodatno spodbujali prečkanje sredine. Za prečkanje sredine smo za vsako aktivnost uporabljali drugo smer gibanja rok. Načini gibanja so prikazani na slikah 3 do 7.



Slika 3: položaj 1



Slika 4: položaj 2



Slika 5: položaj 3



Slika 6: položaj 4



Slika 7: Položaj 5

Učenka A ima več težav s pozornostjo, zato smo ustvarjanje podkrepili z nalogami, ki so spodbujale to področje. Ker smo želeli okrepiti predvsem njeno slušno pozornost, smo ji brali zgodbe, med branjem pa je učenka prepoznati številko, žival ali barvo in narediti odtis. Dodatna naloga se je nanašala tudi sposobnost poslušanja in razlikovanja zvokov iz okolja. Ko je zaznala in poimenovala nov zvok iz okolja, je naredila odtis.

Učenka B ima izrazite težave pri slušnem razlikovanju glasov b, d in p. V prvih treh linijah je učenka prepoznavala, kateri glas sliši. Če je beseda vsebovala dogovorjen glas, je učenka naredila odtis. Pred sabo je imela tudi vizualno oporo v obliki velike in male tiskane črke. Posamezen glas je bil povezan z gibom, kar smo nato konstantno utrjevali. Pri naslednjih linijah je poskušala slušno razlikovati našete glasove v besedah. Če je bil v obeh besedah isti glas, je naredila odtis, v nasprotnem primeru ne. V zaključni fazi pa je aktivno sama nizala besede, ki so vsebovale določen glas. S tem smo krepili tudi njen besedni zaklad.

Učenka C nima usvojene ustrezne izgovorjave glasu r. Vaja z odtisi je bila namenjena usvajanju ustrezne pozicije jezika. V ustvarjanju prve črte je izgovarjala glas t, pri ustvarjanju druge pa glas d. Ti dve smo vsako uro ponovili, nato pa je sledila linija s hitrim zaporednim izgovorom omenjenih glasov. Ob mojem znaku (po približno petih ponovitvah) je nato izgovorila zlog ra.

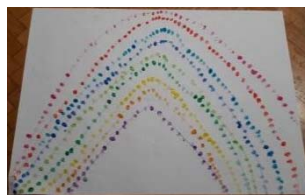
Učenec D ima izrazito šibek besedni zaklad, zato so bile vaje odtisov namenjene obogatitvi le-tega. Najprej je moral opisati predmet s čim več pridevniki (igra, žoga, šola) in za vsakega narediti odtis. Pri naslednji liniji je moral naštet 5 stvari, ki so lahke, dišeče, vroče, zanimive, sladke, mehke ... Nato je moral na vsako črko abecede po vrsti povedati žival, rastlino, predmet ... Sledila je naloga z menjavo glasov v besedi in ustvarjanje nove polnopenske besede, npr.: »Besedi lev zamenjaj prvo črko, katero besedo dobiš?«

Učenec E ima šibko slušno pozornost. Odtis je naredil, kadar je v zgodbi slišal žival oz. številko. Ker mu to ni predstavljalo večjih težav, smo nalogo otežili s prepoznavanjem glasu v besedilu. Tudi to mu je bilo enostavno, čeprav je pozornost proti koncu besedila opazno popustila. Naslednja naloga je bila štetje nazaj po dva, tri, štiri, šest. Kasneje smo našteali besede in želeli, da ponovi besede v obratnem vrstnem redu. Težavnost smo stopnjevali z večanjem števila besed.

Naloge smo večkrat ponovili, kasneje samo z navideznimi odtisi.



Slika 8: Mavrica 1



Slika 9: Mavrica 2

Ko je bila mavrica končana (slika 8 in 9), smo nadaljevali z dopolnjevanjem izdelka. Učenci so si lahko sami izbrali motive. Kriterij za ustvarjanje je bila uporaba ležečih osmic ali risanje z obema rokama. Dvoročno risanje spodbuja povezavo možganskih polovic in s tem zavedanje leve in desne strani telesa, izboljšuje periferni vid, usklajuje gibanje oči ter oči in rok. Pomaga nam vzpostaviti boljši občutek za smer in orientacijo v prostoru in umestitev telesa v prostor (Dennison, 1992, 2007). Risanje ležeče osmice prav tako vzpodbuja povezovanje leve in desne možganske polovice, s čimer se izboljšuje koordinacija in zavedanje telesa, hkrati pa izboljšuje jezikovne sposobnosti, sposobnosti poslušanja, gledanja, branja in pisanja (Dennison, 1992, 2007).

Večino vaj smo po ideji najprej vadili na tabli s pisali, na tabli z mokrimi prstki, na papirju, z leseno ležečo osmico in vodenjem frnikole.

Učenci so z obema rokama narisali travo, rože, gobe, polža, metulja... Z ležečo osmico so si zamislili kačjega pastirja, lastovico, ptiča. Vsak je imel svoj način risanja, kar je razvidno iz slik 10 do 14. Detajle so dodajali postopoma.

Pri risanju ležečih osmic smo pri učencih uporabljali pozitivne afirmacije, ki so jih oblikovali sami in s tem krepili njihovo samopodobo. Učenka z disleksijo je v ležečo osmico vpisovala črke, ki jih zamenjuje, jih med risanjem glasno ponavljala ali povedala besedo na glas, ki ga je zapisala.

Cilj dela pri učencu E je, da ga naučimo prepoznavati in nadzirati svoje vedenje. Ker odreagira izredno impulzivno in pogosto neprimerno, smo mu prebrali opis dogodka, nato pa je ob risanju osmic povedal, kako bi se ustreznejše odzval.

Pri vseh učencih smo pri dvoročnem risanju spodbujali opisovanje risanja. V začetku smo se usmerili v smeri risanja in to nato nadgrajevali z opisovanjem detajlov, barv, občutkov.



Slika 10: dvoročno risanje 1



Slika 11: dvoročno risanje 2



Slika 12: dvoročno risanje 2



Slika 13: ležeče osmice 1



Slika 14: ležeče osmice 2

Učenci so s svojimi končnimi izdelki, vidnimi na slikah 15–17, zadovoljni in nanje ponosni. Sami opažajo napredek v obliki, uspešnosti risanja z nedominantno roko in ustvarjalnosti. Kljub dokončani sliki se še vedno vračamo nazaj in glede na željo učencev izvajamo vaje. Nekateri so želeli nadaljevati, zato smo začeli z novim poletnim izdelkom, ki je vezan na življenje v morju.



Slika 15: končni izdelek 1



Slika 16: končni izdelek 2



Slika 17: končni izdelek 3

3. ZAKLJUČEK

Napredek je viden že preko nastajanja izdelka, v motivaciji pri vsakem srečanju, želji po ustvarjanju in dodatnem delu. Pri učenki A se je skrajšal čas uvodne motivacije za delo in povečala produktivnost v nadaljevanju ure. Na uro je prišla polna navdušenja ter z zanimanjem, kako bo danes dopolnila izdelek. Kljub temu da ima še vedno težave s križnim gibanjem, je napredek opazen. Učenka B uporablja ležečo osmico kot asociacijo na črko, ki jo mora prebrati ali napisati. Pred branjem besedila izrazi željo po vajah z ležečo osmico, saj pravi, da si zbistri misli. Učenka C bolje nadzira izgovorjavo sičnikov in šumnikov, ni pa še avtomatizirana. Občasno ji uspe ustrezna izgovorjava glasu r. Vsako uro izvedemo vaje za razgibanje mišic govoril in hitre kombinacije izreke glasov t in d, kar pospremimo s križnim gibanjem. Pri učencu D se je z uporabo pozitivnih afirmacij izboljšala samopodoba in komunikacija, v razredu je bolj aktiven, občasno vpraša, če ne razume. Naše delo je še vedno usmerjeno v izboljšanje ritmike govora in razumljivejše izražanje z ustrezno stavčno strukturo. Učenec E bolje nadzira dihanje, v individualni situaciji se zmore sprostiti. V razredu še vedno odreagira impulzivno, vendar imam občutek, da se hitreje umiri in prevzame nadzor nad reakcijo.

Težava, ki smo jo zaznali med izvajanjem, je bila ponavljanje oz. kopiranje drugih. Zato smo izdelke sneli s sten in jih pospravili ter jih uporabljali le tisto uro, ko je bil prisoten učenec.

Menimo, da bi aktivnost lahko razširili na celo leto. Lahko bi uporabili teme letnih časov ali interesnih področij posameznika. Pri učenki z avtizmom bi lahko prihodnje leto vključili tudi gibanje – ples in z namensko koreografijo izboljšali grobo in fino motoriko, koordinacijo, izvajanje križnega gibanja. Možna izboljšava bi bila tudi predstavitev projekta staršem in izvajanje domače naloge: skupaj izberemo afirmacijo za tisti teden, ki jo morajo učenci nato trikrat ponoviti tudi doma.

4. LITERATURA

1. Bergant, T. (2007): Nova spoznanja o razvoju možganov, <https://www.kclj.si/dokumenti/razvojnanevrologija.pdf>, 31. 5. 20017.
2. Bergant, T. (2012): Rast, razvoj in zorenje možganov, Psihološka obzorja, letn. 21, št. 2, stran 51–60.
3. Dennison, E. P., Dennison E. G. (2007): Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh, Rokus Klet.
4. Dennison, E. P., Dennison E. G. (1992) Braingym 101, An educational Kinesiology Workbook and course Guide.
5. Dennison, E. P., Dennison E. G. (1992): Optimal brain organization, An educational Kinesiology Workbook and course Guide.
6. Wikipedija, prosta enciklopedija (2017): https://sl.wikipedia.org/wiki/Psihologija_barv_31.5.2017
7. <http://www.braingym.org/index>, 31. 5. 2017.

5. REFERENCE

1. Diplomsko delo PEF, smer DEFEKTOLOGIJA: Ocenjevanje plavalnih veščin otrok s pomočjo testa S. W. I. M. (Swimming with independent measurement).
2. Diplomsko delo ZF, smer FIZIOTERAPIJA: Koncept učenja plavanja Halliwick kot del fizioterapevtske obravnave in ocenjevanje plavalnih veščin deklice z mielomeningokelo: (poročilo o primeru).
3. IV Mednarodna konferenca SUT: Pomoč tretješolcem z bralno-napisovalnimi težavami.
4. Vivid konferenca 2016: Uporaba IKT pri učencih s težavami pri matematiki.

Kompetence na gledališkem odru

Competences on Stage

mag. Veronika Tavčar, prof. slov. in angl.

veronika.tavcar@guest.arnes.si

Osnovna šola Petrovče

POVZETEK

Prispevek govori o glavnih prednostih uporabe metod gledališke pedagogike pri pouku, saj se na ta način uspešno spodbuja več ključnih kompetenc. Na praktičnih primerih so prikazane možnosti medpredmetnega povezovanja. Prikazan je tudi vpliv gledališke pedagogike na socialno vedenje in odnose v razredu skozi razredni gledališki projekt v sklopu ur oddelčne skupnosti. Učinek, ki ga ima na učenca gledališče, je lepo ubeseden z refleksijami učencev, ki so imeli možnost sodelovati pri šolskem projektu gledališča v angleščini in okusiti moč gledališča na svoji koži.

Ključne besede: šolsko gledališče, učenje tujega jezika, medpredmetno povezovanje

ABSTRACT

The article presents main benefits of using drama methods in teaching where more key competences are being successfully stimulated. A practical example of learning English through drama is given and some opportunities for cross-curricular integration are suggested. The article also shows the influence of drama on social behaviour and classroom relations throughout a classroom unity project. The effects of drama on students, who had the opportunity to participate in English drama project, are nicely verbalized in their reflections that prove the true power of drama experience.

Keywords: school drama, foreign language learning, cross-curricular integration

1. NAMESTO UVODA

Za boljše in ustvarjalno vzdušje v učnem procesu se danes zavzema vsaka dobra šola in z njo vred njeni učitelji, hkrati pa s(m)o vsi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa v večnem iskanju učinkovitih in hkrati zanimivih vsebin, ki bi naše učence kar najbolj pritegnile. Svoje učence bi učitelji radi opremili z zadostno količino znanja in hkrati spretnosti, s pomočjo katerih bodo v svojem nadaljnjem življenju tako poklicno uspešni kot osebno izpolnjeni. Govora je o t. i. osmih ključnih kompetencah, za spodbujanje katerih bi si morala prizadevati vsaka šola, prav gotovo pa bi jih moral tudi vsak posamezni učitelj imeti ves čas pred očmi in si prizadevati za dovolj spodbudno učno okolje, ki omogoča prav vsakemu posamezniku razvoj le-teh.

Ko govorimo o izobraževalnem procesu, ne moremo mimo piramide učenja Edgarja Dalea, ki daje jasno vedeti, kdaj je pomnjenje (učenje) najučinkovitejše: 10 % se naučimo z branjem, 20 % s poslušanjem, 30 % z opazovanjem, 50 % s poslušanjem in opazovanjem, 70 % z govorjenjem in kar 90 % (!) z govorjenjem in delanjem. Verjetno smo vsi učitelji v svoji praksi poučevanja že izkusili zgornje odstotke in ugotovili, da imamo v razredu poleg vizualnih in avditivnih tipov učencev tudi izrazito kinestetično usmerjene učence, ki jim, še posebno v prvi in drugi triadi, pomeni ob veliki količini energije sedenje zelo velik napor, zato jim kaj hitro pade motivacija za šolsko delo. Učiteljeva iznajdljivost je tista, ki bo vnesla v razred dinamiko, domišljijo, ustvarjalnost in gibanje ter hkrati poskrbela, da se bodo učenci na zanimiv način ob elementih igre naučili kar največ.

Ko je torej govora o najučinkovitejših metodah učenja, teče beseda o praktičnem delu, realnih situacijah in dramski uprizoritvi. Prav zadnja nudi v šolskem prostoru neomejeno možnosti, ni pa tudi naključje, da spodbuja vsaj štiri ključne kompetence, in sicer sporazumevanje v maternem jeziku, socialne kompetence, samoiniciativnost in kulturno zavest. Če pa dodamo omenjenemu naboru še kompetenco sporazumevanja v tujem

jeziku, dobimo izjemno močno učno okolje, kjer se prav vsak učenec najde in ima veliko možnosti za samoizpolnitev.

V nadaljevanju bodo predstavljene glavne prednosti uporabe metod gledališke pedagogike pri pouku, ki jim bo sledil praktičen prikaz uporabe gledališča pri usvajanju tujega jezika angleščine in možnosti medpredmetnega povezovanja.

2. ENAJST RAZLOGOV: ZA!

Gledališče nosi v svoji biti veliko možnosti spodbujanja več kompetenc, zato v vzgojno-izobraževalnem procesu nikakor ne bi smelo biti postranskega pomena, saj:

- je del resničnega življenja in učence pripravlja na spopadanje z življenjskimi težavami – učencem omogoča vaditi določene vloge, da naravno doživljajo individualne in osebne ideje ter čustva;
- povezuje učence, da ustvarjalno rešujejo probleme in sprejemajo odločitev – učenci doživljajo globlje izkušnje in razmišljanje, pri tem jih spodbuja k različnim vprašanjem, odzivanju in pojasnjevanju, kaj so občutili in razmišljali;
- pri učencih razvija verbalno in neverbalno komunikacijo;
- izboljšuje učenčevo psihološko dobro počutje, ko lahko skozi različne vloge učenec izraža resnične občutke brez strahu, da bi ga drugi obsojali ali kritizirali. Učenec je lahko to, kar je, lahko pa tudi nekdo drug, ko igra neko določeno vlogo;
- razvija empatijo in nove perspektive – ob različnih vlogah in značajih omogoča učencem uporabljati vsa čutila, da bi razumeli vloge, kot so mišljene v scenarijih. Učenje, kako se izraziti na različne načine, pa pomaga graditi močan značaj in osebnost;
- gradi sodelovanje med učenci in razvija druge socialne veščine – vsak se mora počutiti sprejetega in dobro sodelovati z drugimi, da je okolje za vse prijetno. Ko delujejo skupaj kot skupina, se spodbujajo, in to jih motivira za sodelovanje.
- povečuje koncentracijo – učenci se najbolje učijo, kadar so aktivno vključeni in zainteresirani. Ker so učenci osredotočeni, se njihova koncentracija zgolj povečuje;
- učencem pomaga prepoznati in razvijati moralne vrednote – učitelji moramo omogočiti učencem prostor in možnosti, da odkrijejo povezave v moralnih vprašanjih in vrednotah, medtem ko se ukvarjajo z gledališčem, namesto da bi jim o tem razlagamo sami;
- je zabavno: če učenci v snovi uživajo, je to veliko bolj motivacijsko;
- prispeva k estetskemu razvoju;
- je način učenja, saj lahko učenci svet okoli sebe raziskujejo s pomočjo različnih likov in vlog ter gradijo odnose do drugih (povzeto po Krnc, 2016).

3. KORAK ZA KORAKOM ... V SVET GLEDALIŠČA IN ... TUJEGA JEZIKA

(PRIMERI DOBRE PRAKSE)

Zlasti pri delu z mlajšimi učenci učitelj hitro ugotovi, da je njihova aktivna vključenost v proces učenja bistvenega pomena. Tudi pri poučevanju angleščine je tako. Medtem ko nekateri učitelji še vedno zagrizeno zagovarjajo frontalno obliko poučevanja, ki naj bi zagotavljala v učilnicah večji red in disciplino, se jih vedno več odloča za »pobeg« od predvidljivih učbeniških lekcij, v katerih najdejo učenci bore malo povezav s svojim svetom. Zaskrbljujoč je pogosto slišan izgovor, da ni časa, saj je potrebno obdelati celoten učbenik, pri tem pa hkrati rešiti vse vaje v priloženem delovnem zvezku. Iznajdljivosti učitelja je prepuščeno, če bodo osebe iz učbenika kdaj zaživele in se povezale z notranjim svetom učencev. Izkušnje kažejo, da že ob napovedi dejavnosti dramatizacije v razredu ponavadi završi in še tako odsotni in navidezno nezainteresirani učenci naenkrat oživijo.

Pri pouku angleščine poskušamo vsako pesem, rap, izštevanko, dialog, igro »postaviti na ogled«, jo prikazati pred očmi gledalcev (ostalih učencev), pri čemer prepuščamo samim učencem odločitev o obliki interpretacije (lutke, igra senc ...). Učenci so pogostokrat tako vživeti v igro, da preprosto pozabijo, da govorijo v tujem jeziku, v katerem postajajo iz ure v uro (iz leta v leto) bolj spretni, suvereni. Mini gledališke predstave so stalnica pri pouku angleščine, saj obogatijo in poživijo delo v razredu. Učenci širijo svoj angleški besedni zaklad, se urijo v pravilni izgovorjavi, usvajajo nove sporazumevalne vzorce, ob tem pa se zelo zabavajo in »se gredo« gledališče. Rekviziti in scena zahtevata od njih visoko stopnjo ustvarjalnosti in izvirnosti, zato je dolgčas zadnja stvar, na katero bodo

učenci pomislili. Razredno gledališče je hkrati odlična priložnost za pogovor o gledališkem bontonu in kulturnem spremljanju umetniških dogodkov.

Zmotno je stereotipno razmišljanje, da se radi »gredo« gledališče le majhni otroci/učenci. Nasprotno. Tudi najstniki se z veseljem prelevijo v katerokoli vlogo; najraje posežejo po skečih, ki si jih radi napišejo tudi sami. Radi izvedejo igre vlog, npr. intervjuje znanih oseb, o katerih govorimo pri pouku oz. jih obravnavamo, radi se gledališko/telesno odzovejo na pesem v tujem jeziku, ki jo hkrati tudi prepevajo ... Izjemno radi se »oblečejo v kožo« koga drugega, saj je ravno pubertetno obdobje tisto, ko se ne želijo izpostavljati osebno. Ko prevzamejo identiteto tretje osebe, postane zares zabavno in, če ne prej, popustijo zavore ravno takrat.

Lastne izkušnje so pokazale, da so tudi devetošolci v preteklih letih z veseljem »zagrizli« v projekt POZOR! Zverjasec gre!, ko smo na ravni šole pripravili gledališko igro z vsečnim junakom v slovenskem, angleškem, nemškem in celo hrvaškem jeziku (izbirna predmeta), pri čemer so učenci isto igro pripravili v več gledaliških izvedbah in, kot že rečeno, jezikih, in sicer tudi z lutkami in instrumentalno-pevsko ter plesno različico. Ob enem izmed kulturnih dnevvov so se najstniki zopet z navdušenjem prelevili v Zaljubljene tulipane avtorice Bine Štampe Žmavc in s svojo energijo povezali celo šolo, ki je na osnovi gledališke izvedbe poustvarjala celo dopoldne v raznolikih delavnicah, kot npr. kuharski, likovni, plesni, novinarski, filmski, literarni, tehnični, medijski in delavnici izdelave gledališke maske. Kot je razbrati iz zgornjih vrstic, je gledališka pedagogika zelo praktična za projektno medpredmetno povezovanje.

Ker učence načrtno že v nižjih razredih osnovne šole, tj. v prvi in drugi triadi v sklopu učnih ur (tudi) tujega jezika spodbujamo k izražanju preko gledaliških elementov, se pri pomiku v tretjo triado rado zgodi, da so z gledališkim virusom okuženi učenci s starostjo vedno bolj željni nastopanja, bolj odgovornih izzivov, z leti zmorejo veliko več in zgodi se, da včasih presežejo pričakovanja svojih mentorjev. Ker je ravno notranja motivacija tisto največ, kar lahko na ravni šole s svojim poučevanjem dosežemo, je smotno slediti tudi predlogom učencev.

Nič lepšega kot to, da postanejo učenci sami vir ideje projekta, na katerem si želijo delati, gonilo dejavnosti in v svoji mladosti in izvirnosti neizčrpen navdih. Temu vetru vsak učitelj rad sledi.

4. GONE WITH THE WIND ...

Na OŠ Petrovče smo pred leti izvedli E-Twinning mednarodni projekt, katerega cilj je bila izvedba gledališke predstave devetošolcev v angleškem jeziku – Lepotica in zver (Beauty and the Beast). Pri nastajanju gledališke igre smo med celotnim procesom sodelovali še s tremi evropskimi osnovnimi šolami, in sicer Grčijo, Bolgarijo in Romunijo. Skozi vso leto smo pletli gledališko-prijateljske vezi, ki so dosegle vrhunec s premierami omenjene gledališke predstave po različnih koncih Evrope. V projekt smo s kulturnim dnem vpeli celotno šolo, ki je po ogledu animiranega filma pravljico poustvarjala. Kot nosilci E-Twinning projekta smo ob njegovem zaključku prejeli Evropski znak kakovosti, kar nam je dalo zagon za nov izziv, ki je prišel kmalu.

Tokrat smo se ogreli za muzikal Mamma Mia, ker se nam je zdelo, da bo tematsko in glasbeno nudil dovolj velik izziv takratnim osmošolcem, ki so se ga aktivno, brez kakršnihkoli zadržkov glede »stare« glasbe lotili v začetku šolskega leta 2011/2012. Predhodno je bilo potrebno prirediti izvorno besedilo, izbrati ustrezne pesmi in pripraviti material, s pomočjo katerega so potekale vaje nemoteno vsak teden tekom celotnega šolskega leta. V projektu je skupaj sodelovalo 26 osmošolcev, ki so se prelevili v različne gledališke vloge: igralske, plesne, pevske, tehnične ... Igralci so gledališko igro izjemno dobro sprejeli, se vživeli v vloge, začeli aktivno razmišljati o odrski uprizoritvi, sceni, kostumih, podrobnostih ... in iz tedna v teden je dobivala igra bolj dovršeno podobo, kar je še dodatno podžigalo in motiviralo učence k še večji angažiranosti. Tekom šolskega leta smo k sodelovanju povabili še drugo mentorico, koreografinjo, in predstava je dobivala nove plesne razsežnosti. Naslednji korak je bil oblikovanje zvočne podobe glasbenih vložkov, ko se je skupina učencev odpravila v snemalni studio, kjer so na glasbene podlage posneli svoje glasove, kar je dalo predstavi prav poseben pečat. V začetku naslednjega šolskega leta so učenci, tokrat kot devetošolci, že pričeli z odštevanjem do velikega dogodka – premiere. V počastitev Evropskega leta aktivnega staranja in medgeneracijskega sožitja smo na šoli v sklopu tehniškega dne v Tednu otroka gostili našega najstarejšega olimpijca, gospoda Marka Račiča, preostanek dneva pa je bil namenjen medgeneracijskemu druženju z dedki in babicami naših učencev ter različnim delavnicam na temo Grčije (prizorišče našega muzikala). Izdelke, ki so nastali v delavnicah, smo razstavili v predddverju Doma II. slovenskega

tabora v Žalcu, kjer je bila po letu dni trdega dela učencev in mentorice uprizorjena težko pričakovana premiera plesno-pevskega gledališkega projekta Mamma Mia.

Učenci so s 75-minutno predstavo v izjemno zahtevni angleščini, ki vsekakor presega povprečno raven znanja osnovnošolske angleščine in so nam jo zavidali tudi srednješolski obiskovalci, z dovršenimi in izvirnimi plesnimi vložki presegli vsa pričakovanja in dosegli izjemen skupinski uspeh. Ponosni smo, da smo izpeljali plesno-gledališki projekt tako rekoč v lastni režiji, saj v celotnem procesu (z izjemo snemalnega dne in izdelave treh kostumov) nismo potrebovali dodatnih zunanjih sodelavcev, ker so učenci sami prevzeli gledališke funkcije in si pri tem pridobili bogate izkušnje (delo zvočnega, svetlobnega, scenskega tehnika, garderoberke, prišepetovalke, igralcev ...). O svoji osebni izkušnji sodelovanja v projektu so učenci zapisali naslednje refleksije:

Mamma Mia nam je dala priložnost, kakršno bi moral v življenju doživeti vsak. Dala nam je priložnost prikazati se pred ljudmi v drugi luči; kot druga oseba v drugi vlogi. Zase lahko rečem, da me zelo malo ljudi pozna kot gledališko igralko, plesalko, pevko, bolj in le kot učenko, ki ji gre dobro v šoli. Mamma Mia nas je spremenila, postali smo »bogatejši« in občutek, ko ti po predstavi gledalci navdušeno in iskreno čestitajo, lahko to le še potrdi.

Nepopisno, nepozabno – Mamma Mia!

(Tina, učenka 9. a)

Pred prvo predstavo me je zvijala trema (koga pa ni). Po predstavi sem se počutil kot "zvezda". Vsi so nam ploskali, žvižgali itd. Nisem si predstavljal, da bom zmogel prenesti takšen pritisk, ampak sem. Zahvaljujoč predstavi sem zdaj bolj "močan". Upam, da bomo imeli še kdaj kakšno ponovitev in se bomo lahko še izkazali!

(Aljaž, učenec 9. a)

Sodelovanja pri dramski skupini Page2Stage ne bom pozabila nikoli v življenju, ker takšne priložnosti, kot je bila ta, verjetno ne bom nikoli več dobila. In tudi zelo dobra izkušnja je bila, iz katere sem se dosti naučila. Posebej se mi je razširil besedni zaklad angleščine. Tudi nekaj novih plesnih gibov sem se naučila, zato je bila to zame zelo poučna izkušnja. Bilo je zelo zabavno, saj sem tudi bolje spoznala svoje soigralce.

(Kristina, učenka 9. b)

To je bila izkušnja, za katero sem res mislila, da bo samo začasna aktivnost in bolj zato, da mi ne bo dolgčas. Zdaj lahko z velikim veseljem in ponosom povem, da smo se preko Page2Stage tako sošolci kot tudi učitelji veliko bolj povezali. Nastale so nove, sveže in trdne prijateljske vezi, za katere upam, da se bodo vsako leto, pa čeprav ne bomo več skupaj, še utrdile. Vesela sem, da sem imela priložnost to izkusiti in prepričana sem, da me je ta, takrat imenovana "samo aktivnost", pozitivno zaznamovala za celo življenje. Veliko sem se naučila o sebi in tudi o drugih. Spoznala sem drugo plat ljudi; v tem primeru mojih sošolcev pa tudi učiteljic, ki so delale z nami. Našla sem nove, prave prijatelje, kar me še posebej veseli, saj je naše življenje in počutje velikokrat odvisno tudi od tega, kakšne ljudi imamo okoli sebe.

Za konec pa še citat, ki sem se ga skozi P2S naučila: "We only regret the risks we didn't take."

(Marie, učenka 9. a)

Še tako zagrizen skeptik glede nujnosti (!) vključitve gledališča v šolski vsakdan bi ob natančnem branju zgoraj zapisanih besed učencev doumel, da je vrednost gledališča za osebnostni kot tudi intelektualni razvoj otroka preprosto neprecenljiva. Raven znanja ob katerikoli dobro načrtovani dejavnosti, ki vključuje elemente gledališke pedagogike, se znatno poveča, saj so učenci notranje motivirani in aktivni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Gledališče »oživi« še tako tiho in pasivno učno situacijo ter opogumi še tako nesamozavestnega učenca z nižjimi sposobnostmi, zato smo mnenja, da bi si moral zanj prizadevati prav vsak delavec v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Predstavo Mamma Mia si je v naslednjih mesecih v skupaj desetih ponovitvah ogledalo še približno 1.800 učencev iz približno 20-ih šol bližnje in širše okolice. Izjemen uspeh in širino gledališkega projekta je opazila tudi Občina Žalec, ki nam je ob slovenskem kulturnem prazniku podelila častno Savinovo priznanje, ki nam še danes ogromno pomeni, potrditev svojega dela pa smo bili na Osnovni šoli Petrovče deležni tudi v preteklem šolskem letu

2015/2016, ko smo bili kot izvajalci nemaloštevilnih kulturnih dejavnosti na šoli poleg gledališča (lutke, folklor, ples, petje, radio ...) izbrani za najbolj kulturno šolo leta v Sloveniji.

5. POMISLEKI OB VPELJAVI GLEDALIŠKIH TEHNIK V POUK

Kljub prednostim, ki jih ima gledališka pedagogika, pa se je nekateri učitelji vendarle izogibajo. Med najpogostejšimi razlogi, ki jih učitelji ob tem navajajo (Geffen, 1997) so vzdušje v razredu, ki bi naj bilo hrupno in divje. Nekateri učitelji se dramske dejavnosti bojijo vpletati v svoje učne ure, ker se bojijo, da bodo na ta način izgubili nadzor nad razredom. Mislijo, da je veliko lažje vzdrževati red in se izogniti disciplinskim težavam, če bodo učenci ves čas sedeli na svojih mestih. Iz izkušenj so dramske dejavnosti zagotovo res glasnejše, a je tudi res, da so pri teh urah učenci veliko bolj motivirani, srečnejši, ura se jim zdi zanimiva, posledično pa je tudi njihova dovezetnost oz. pomnjenje snovi večja. Če je aktivnost glasna, še ne pomeni, da učitelj izgublja nadzor. Postavitev jasnih navodil oz. pravil ter določitev realne časovne omejitve sta ključna dejavnika, da je izvedba gledališke dejavnosti gladka in uspešna. Nekateri učitelji so tudi mnenja, da niso dramsko nadarjeni, zato vztrajajo pri tradicionalnem načrtovanju učnih ur. Daleč najpogostejši razlog, ki ga slišimo v šolskem prostoru, pa je nedvomno kratko-jednat »nimam časa«. Iz izkušenj lahko zagotovo potrdim, da se za gledališko aktivnost porabi več časa kot sicer, a se učenci najboljše in najbolj trajno učijo, če so vključena vsa njihova čutila, kar potrjuje tudi v uvodnem delu predstavljena piramida učenja. S takim načinom dela učenci radi prihajajo k pouku in komaj čakajo novo učno uro oz. nove izzive, njihovo znanje tujega jezika, pomnjenje in samozavest pa iz dneva v dan rastejo. In kar je najpomembnejše: raste prav vsak učenec, tudi učno najšibkejši, saj dobi vsako učno uro pozitivno spodbudo in zagon za nove podvige.

6. KO GLEDALIŠČE POVEŽE TUDI RAZREDNO SKUPNOST ...

Z gledališko pedagogiko pa je vsekakor mogoče vplivati tudi na socialno vedenje in odnose v razredu. Gledališče uči otroke tudi potrpežljivosti, sodelovanja, povezovanja, prave komunikacije, empatije. Učenci si tudi z njegovo pomočjo dvigujejo samozavest (Haynes, 2008). Ker je bilo prej govora o pomanjkanju časa, ki nekaterim učiteljem preprečuje aktivno vpeljavo gledaliških tehnik v pedagoški proces, je na učitelju samem, da se znajde.

V osnovnošolskem prostoru lahko »živi« gledališka dejavnost kot:

- gledališki krožek (1.–9. razred)
- izbirni predmet gledališki klub (od 7.–9. razreda)
- del neobveznega izbirnega predmeta umetnost v 4. razredu
- sestavni del učnega procesa kateregakoli predmeta

Kot primer dobre prakse predstavljamo še idejo vpeljave gledališke pedagogike v ure razredne skupnosti. Tako učenci kot tudi razredničarka se vsak teden znova veselimo razredne ure, kjer smo si poleg rednega pregleda dela v oddelčni skupnosti in aktualnih tem v letošnjem letu zadali tudi razredni projekt izvedbe gledališke predstave v angleškem jeziku, s katero se bodo ob koncu šolskega leta učenci predstavili svojim staršem. Seveda je besedilo skrbno izbrano in ni naključje, da je spisano v navadnem preteklem času, ki so ga učenci ravnokar usvojili pri rednih urah angleščine. Verjetno ni potrebno poudarjati, da ima prav vsak učenec svojo vlogo, besedilo pa prav tako vsebuje tudi glasbene vložke, ki jih bodo odpeli/odplesali vsi. V teh tednih so v razredu največkrat slišane debate, kjer se krešajo ideje o kakšnem scenskem elementu, rekvizitu, koreografiji, tudi pričeski in maski igralcev. In nič ni lepšega, ko so učenci notranje motivirani in komaj čakajo, da njihova igra ugleda dan.

Srce vsakega razrednika verjetno pogreje pogled na razred, v katerem se učenci dobro razumejo, so med sabo povezani, si znajo pomagati, sodelovati in »dihati« za isto stvar.

7. NAMESTO ZAKLJUČKA

Gledališka pedagogika je vsekakor dragoceno orodje poučevanja, še posebno pri angleškem jeziku, kjer kontekstualizira jezik, ga naredi živega in avtentičnega. Tudi z njegovo pomočjo se učenci kot ptice dvignejo iz

učenika visoko v nebo in poletijo k svobodi (izražanja v tujem jeziku). Iz dneva v dan postajajo tudi s pomočjo gledaliških izkušenj boljši govorci, bralci, poslušalci in pisci v tujem jeziku. Poleg tega pa se lahko učenci skozi gledališko igro tudi izrazijo, spregovorijo, identificirajo, urejajo medsebojne odnose oz. se lažje socializirajo, ko skupinsko sodelujejo. Učenci se z gledališčem naučijo kritičnega mišljenja, boljšata pa se tudi njihova koncentracija in način reševanja problemov. Učijo se tudi prevzemati odgovornost in sprejemati različne odločitve. Po izkušnjah sodeč je oder hvaležen medij za razvoj več ključnih kompetenc, zato bi si morali učitelji na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa prizadevati za čim več priložnosti gledališkega izražanja, saj nam bodo učenci za to prav gotovo še kako hvaležni. Vedno znova in znova.

8. VIRI IN LITERATURA

Geffen, M. (1997). Add Some Drama to your Teaching. Pridobljeno 30. 1. 2017

http://www.etni.org.il/etnirag/issue1/mitzi_geffen.htm

Haynes, K. (2008): What Drama Education can teach your Child. Pridobljeno 30. 1. 2017.

https://www.education.com/magazine/article/What_Drama_Education_Can_Teach/

Krnc, H. (2016). Gledališče v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

9. REFERENCE

Tavčar, V. (2003): Vloga učitelja pri spodbujanju avtonomije učenca. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Tavčar, V. (2007): Učiteljeva avtonomija pri poučevanju angleškega jezika v osnovni šoli. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Tavčar, V. (2012): E-drama: Lepotica in zver. Objavljeno v zborniku Mednarodne multikonference SIRIkt 2012.

Tavčar, V. (2017): Moč gledališke izkušnje ali ko virus gledališča v angleščini okuži celo šolo. Objavljeno v zborniku Mednarodne konference Umetnost učenja.

Školske knjižnice i školski knjižničari u Republici Hrvatskoj *School Libraries and School Librarians in the Republic of Croatia*

Mesić Muharemi Nataša, B.S. librarian

natasa.mesicmuharemi@gmail.com

Primary school of Darda

SAŽETAK

Prošlo je mnogo vremena otkako je knjižnica bila samo mjesto gdje se knjige posuđuju. Sada je knjižnica kulturno, intelektualno i informacijsko središte škole. Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006. zadaća je suvremene školske knjižnice potpora obrazovnim ciljevima i zadacima zacrtanim nastavnim planom i programom škole. Knjižnica treba osigurati pristup izvorima znanja koji će učenike potaknuti na različite ideje u procesu iskustvenog učenja i omogućiti im stjecanje stvaralačkog iskustva pri uporabi i kreiranju informacija te ih pripremiti za cjeloživotno učenje. Zbog toga se u školskim knjižnicama podučava knjižnično-informacijska pismenost te se određene teme iz knjižničarstva i informacijske pismenosti provode tijekom svih osam godina školovanja. Cjeloživotno učenje je važno za rad knjižničara, a knjižničarske organizacije s brojnim projektima imaju veliku ulogu u promicanju i unapređenju školskih knjižnica.

KLJUČNE RIJEČI: knjižnica, informacijska pismenost, cjeloživotno učenje, projekt, nastava

ABSTRACT

It has been a long time since a library was just a place where books are borrowed. It is the cultural, intellectual and information centre of the school. In the school libraries of the Republic of Croatia library-information education is being conducted and certain topics are covered through the all eight years of schooling. Lifelong learning is important for the work of the librarians, and librarianship organizations, with their numerous projects, play a big role in the promotion and improvement of school libraries.

KEY WORDS: library, information literacy, lifelong learning, project, teaching

INTRODUCTION

The contemporary school library is an intellectual, informational and cultural centre of the school that, with its full inclusion in the educational process of the school, helps the development of children in all segments. The primary aim of the school library is to educate an information literate and ethically responsible young person who will be able to independently find information, evaluate them and permanently work on their own education. In view of the development of modern technologies, the school library needs to enable its users to work in the IT environment and teach them how to use the new media. A key role in this is a school librarian who, thanks to versatile literary education, knows how to recognize quality sources of information as well as to help his users to find and use the new technologies.

In addition to the legal acts and sub-acts of the Republic of Croatia in the field of educational and library activities, there are indispensable documents on which the IFLA School Libraries and UNESCO Guidelines for School Libraries are based, and the UNESCO Manifesto for School Libraries.

The school library is intended for students, teachers, associates and parents and is a source of information and knowledge. It provides the support to the curricular and extracurricular activities of the school and is an essential factor in the modernization of the educational process. In addition, the school library is a place for gathering and spending leisure time. Contemporary library activity can be implemented only through modern models of learning and teaching that are manifested through interdependence - correlation, a school day in a library, use of new technologies, workshops, school projects, cultural and public activities and extracurricular activities. At the same time, the school librarian is expected to possess information skills but also extensive knowledge to understand the

user's needs better. He must be an expert, an educator, an organizer, a coordinator, a manager and an associate, a partner, a promoter and innovative and modern when applying the methods in his/her work. In order to successfully integrate and apply them in his/her work, the librarian must be an expert in his/her profession.

In the Republic of Croatia, each school should have a library (although this is not the case), and the total weekly responsibilities of librarians as professional associates are determined in a 40-hour working week, i.e. 25 hours of immediate educational work and 15 hours for professional development and coordination tasks

I. Immediate educational activity

It is a great advantage of the library, compared to the rest of the regular lessons, that the librarian has more freedom to create and implement immediate educational activities and has access to different sources of knowledge. Teaching in the library includes topics from the program of Library-information literacy and encouraging reading from the Curriculum of Primary School in 2006, as well as additional contents achieved through the interrelationships provided by the curriculum. In today's society, information literacy is one of the most important components of man's literacy in general. It involves understanding and using information not only from the classical sources of knowledge but also by those mediated by modern technology. In the education of this form of literacy, the school library should play an important role in teaching the students through independent project research, encouraging them to create and think critically in finding, selecting, evaluating and applying information.

Independence in the use of a variety of sources of information and knowledge means getting along in all libraries, utilizing their knowledge, the knowledge of classification principles, the use of various catalogues, bibliographies, reference collections and other sources without which there is not only no modern and meaningful lifelong learning but also no advancement in the profession and free time.

I.I library-information education

From 1st to 4th grade of elementary school, the skills of writing and reading are being developed. The priority of activities in working with students in and with the school library is to encourage reading as a language activity and the basis of education. Developing reading literacy encourages students' spoken and written expression, giving them new knowledge, enriching their vocabulary, helping them build value systems and adopt ethical norms, which are prerequisites for successful learning of all subjects.

In 1st grade children learn about Library as a place for encouraging reading and information literacy. Educational achievements are to familiarize oneself with the library space and school librarians, sources of knowledge, and what they serve for, learn to borrow, keep and return books on time and distinguish libraries from bookstores.

In 2nd grade they learn about children's magazines and simple literary forms. They learn to identify and name children's magazines, to distinguish between children's daily newspapers and journals and they are encouraged to read children's magazines. The goals are to learn how to orient oneself in the library and to find the desired book, actively listen, learn how to use a book as a motivation for various activities and to adopt new words and enrich one's vocabulary.

In 3rd grade they get acquainted with the path from the author to the reader and with the local library. Educational achievements are to name persons who are important for the creation of the book, to identify parts of the book, to know how to find the data in the book and to read literary and artistic texts independently.

In 4th grade they learn how to use the referential collection and the ways of its use for the purpose of expanding knowledge. They learn to identify the reference collection on different media and how to find, choose and apply information. One of the goals is to differentiate between the literary and popular-scientific text and the use of a popular-scientific text.

From the 4th grade on, the school library introduces students to the world of information by teaching them how to use information sources and knowledge independently. In the process of teaching, it is important to develop the

ability to assess the value of each information. The focus of attention is, therefore, information and evaluation for the purpose of developing personal responsibility in acquiring the skills required for the lifelong learning.

From 5th to 8th grade they learn about magazines, new sources of information, how to find information individually and evaluate it, about online catalogues and how to use the acquired knowledge.

The number and the order of the topics do not represent the number of lessons. For some topic, more hours will be required, and more topics can be processed in one hour. The order of the subject does not indicate a strict order of processing. They include topics that can be realized with regard to the students' abilities and knowledge and working conditions. Topics should be exercised in ways that actively involve students, encourage their curiosity and creativity. Program contents can be run in a school library, computer classroom, classroom, multipurpose room or other space at or outside the school. It is important to note that program definitions are not something that is taught in one class so the learning is completed, but the knowledge, skills and abilities of their application are permanently established and expanded at different levels of education (horizontally and vertically) in different areas and contents. As the school library is increasingly aligning its tasks and goals with teaching and extracurricular activities, the topics from the program can be achieved by correlation with any area of the school program, as each content can be a basis for achieving goals and tasks of reading and information literacy. Besides these contents, the direct work includes the following activities: lessons of media culture in the library, organization of lecture lessons of required reading, work on pupils' education in leisure time, questioning student's interest in the book, interviewing on the read piece of literature, watching films, organizing creative workshops with interested groups of students, storytelling and reading fairy tales and stories. In all these activities, creative co-operation, team work with teachers and all professional associates, including a school librarian, is necessary and a correlation approach to planning and programming of work is needed, as only by interpersonal relationship, comparing contents, pointing to similarities and differences within a certain area of knowledge, a good and applicable knowledge can be adopted.

II. Professional training of librarians in the Republic of Croatia

Librarians are obligated to be professionally trained and each year they have at least 3 cantonal councils and one state assembly. It is obligatory to attend at least one state assembly in two years, but this is often not respected due to the lack of financial resources.

1. Spring school of school librarians - A professional gathering that gathers librarians from primary schools and high schools once a year, and each year a theme is covered through plenary presentations and workshops. This year, the 29th Spring School was held, and almost all of the anthology can be found at this internet address: <http://library.foi.hr/zbirke/proljetna-skola/>

2. Cantonal expert councils - Professional meetings of the Cantonal experts' councils are organized continuously during the year according to the adopted curricula and programs of the Agency for Education. The main objectives of the Council's work are: organization of lectures and workshops contributing to the development of teacher competences on didactic-methodological, pedagogical and psychological professional field; informing teachers about news and trends in the area of education and their abilities. Librarians can also participate in librarianship activities that prepare numerous roundtables and seminars during the year, and will be discussed below.

III. Cultural and public activities

The school library is not just an information centre for schools and a source of knowledge and information, but also the cultural centre of the school environment as well. Cultural and public activities offer the school librarian the most diverse creative application possibilities. To what extent one will take advantage of this diverse application of cultural and public content, depends on a person's creative and free personality. The program of cultural and public activities implies preparation, organization and performing of various events, literary meetings, literary evenings, forums, lectures, exhibitions, quizzes, film and video projections, book presentations, meeting with writers, etc. Meetings with writers and book presentations are a very good way to bring the book closer to the students and motivate them to read. Since the cultural and public activity of the school library represents the link between the school and the social environment, it is necessary to collaborate with the other institutions

(cultural, sports) in the area where the school operates. Collaboration is also desirable with public libraries and with the institutions involved in the organization of free time of children and youth as well (cultural-artistic societies, amateur societies).

IV. Library associations

1. HKD - Croatian Librarian Society (<http://www.hkdrustvo.hr/hr/>)

Is the main library organization, and its regular activities include the work of its governing and professional bodies, the issuance of HKD News and maintenance of web sites, as well as the drafting of regulations in the library business. The company's regular activities include the issuing of translations of international library standards and guidelines, for which IFLA has issued a license to society. Within the HKD, there is also the School Library Section, and I am one of the members of the Section.

2. HUSK - Croatian Association of School Libraries (<http://www.husk.hr/>)

Taking into account that librarians working in libraries are the most numerous, there is a need for founding an association of school librarians to address the issue of primary and secondary school libraries. Its mission is to promote, encourage and improve school libraries in all their areas of work. The Association organizes professional conferences, grants the "Višnja Šeta" prize to school librarians and librarians as a form of public recognition for significant accomplishments in school librarianship and dedication, innovative work and promotion of the goals of the Association. I am in this association as a member of the Supervisory Board. The association also organizes several projects and events where all librarians can participate. These are some of them:

a). Knjižna booka - The event is designed to promote the book and to encourage reading and reading habits of students, as well as to celebrate the World Day of Children's Book, April 2nd, which emphasizes the importance of children's literature and reading. The date was chosen in memory of the famous Danish story writer Hans Christian Andersen, born on April 2nd, 1805.

b). Let's read together - read aloud: forgotten books

The goals of this project are to read together, to read aloud and to read forgotten books - those books that are on the library shelves and are not in mandatory lectures. At the end of the project, two students from each school, together with the librarian and class teacher will present the book they read in a creative way – by singing, dancing, presentation, playing, recitation, etc.

c). Let's create eCreativly!

<http://stvarajmoekreativno.weebly.com/>

This project was made from the desire to use new technologies for creative teaching in school libraries by using free web tools from the internet and computer programs when presenting projects. There are four categories: 1 category is Creative presentation of the project; Category 2 Making a comic strip, category 3 is Audio-visual picture, and category 4 is Interactive story. I am one of the coordinators of the project.

3. HMŠK - Croatian Network of School Librarians (<https://sites.google.com/a/knjiznicari.hr/knjiznicari/>)

The association was established to support the launch and implementation of school library projects with special emphasis on internet usage, i.e. network cooperation, and works on promoting reading and projects from school libraries based on online collaboration, i.e. the use of the Internet and information literacy. I am currently in its board of directors.

Projects:

a) By reading to the star - consists of two parts - a quiz of knowledge and presentation of posters, which encourages reading with understanding, exploration, discovery and creative creation.

https://www.facebook.com/pg/CitanjemDoZvijezda/posts/?ref=page_internal

b) Party of s(l)ova (slova-letters sova-owls) - Joint project of HUŠK and HMŠK. By developing the habits of reading for pleasure it will be easier for students to develop literacy skills of reading for information that is a prerequisite for a successful life and adaptation for lifelong learning. It consists of a night reading meeting (a night in the library where it is read out loud), which takes place in October and until the end of the school year the reading is conducted in the local community (on a bus, in a shop, in a park, in the kindergarten, at home for the elderly ...)

<http://www.husk.hr/tulum-slova-projekt-poticanja-citanja-iz-uzitka/>

c) We read, all of us in the family

A Project for 3rd grade students. There is a backpack with 8 books chosen by the librarian in agreement with the teachers. Every week, from Friday to Wednesday, a student wears a backpack and, along with his family, reads the books in the backpack. In the backpack there are comics, picture books, books for parents only, as well as books for common reading and playing. The goal is to encourage reading, but also to provide quality time with family.

<https://sites.google.com/a/knjiznicari.hr/citamo-mi-u-obitelji-svi/>

d) Give a paw a voice!

This is a project of making pupils and the local community sensitive to care about abandoned animals, as well as to change their attitudes and behaviour towards their own pets in order to reduce the number of abandoned animals and, through the voluntary and humanitarian engagement of students and their fellow workers, to facilitate the work of associations that deal with abandoned animals. Students create the visual identity of the project (the logo, the poster, the flyer, the mascot, the slogan, the jingle, the banner) in a way that they compete in designing the same. The commission chooses the best identity and the school gets the prize.

<https://www.facebook.com/dajsapiglas/>

e) Repository of the school library work, UDK 02 - a project we are very proud of. It is conceived as a place where librarians will publish their materials and assist each other in designing curriculum, teaching lessons. More than 5000 files have been published so far.

<http://www.knjiznicari.hr/>

V. Conclusion

The tasks of modern school libraries are realized through the development of individual creative ability of pupils, the training of students for independent and lifelong learning. They should be based on a research approach and should encourage critical thinking. Therefore, the modern school library should be incorporated into a library system that will consist of communication, computer, information and human network, because libraries today, more than ever, offer their position and services, new technology and new forms of communication to people at all social levels.

Finally: If knowledge is a mountain, everyone can go hiking, but the librarian is the person who knows the fastest and safest paths to the top.

Bibliography:

1. Standard za školske knjižnice (Narodne novine, broj 34/00)
2. UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice, IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za školske knjižnice, str. 31-33, Hrvatsko knjižničarsko društvo, Zagreb, 2004.
3. Zakon o knjižnicama (Narodne novine, broj 105/97, 5/98, 104/00 i 69/09) Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 i 90/11)

4. Jozić, R. (2012.): Smjernice za kvalitetan rad školske knjižnice, Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (24; 2012; Dubrovnik): zbornik radova, AZOO, Zagreb, 2012.
5. Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Lovrinčević, Jasmina: Školska knjižnica korak dalje. Zagreb: Altagama, 2004.
6. Znanjem do znanja: prilog metodici rada školskog knjižničara, Lovrinčević J. i dr., Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2005
7. Informacijska pismenost i poticanje čitanja.
Publisher: http://www.knjiznicari.hr/UDK02/index.php/Informacijska_pismenost_i_poticanje_%C4%8Ditanja (15.5.2017.)
8. Dukarić, Barbara: Književni susreti, predavanja, radionice i izložbe u školskoj knjižnici Gospodarske škole Varaždin.
Publisher: <http://www.hkdrustvo.hr/hkdnovosti/clanak/574> (15.5.2017.)

Razvoj digitalnih kompetenc v osnovni šoli

Development of Digital Competences of Pupils in Primary School

Vesna Mrkela

vesna.mrkela@gmail.com

Osnovna šola Draga Kobala Maribor

POVZETEK

Otroški vsakdan niso le igre na prostem, ampak je vedno bolj in bolj prepleten tudi z uporabo digitalne tehnologije. Že leta težimo k strategijam bralne pismenosti in poudarjamo, kako pomembno je branje za naše otroke. Ne smemo pa pozabiti na digitalno pismenost otrok. Na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče smo izvajali projekt Usklajen razvoj digitalnih kompetenc po vertikali, saj se zavedamo, da morajo biti naši otroci tudi digitalno pismeni. Pregledali smo stanje na šoli in si skušali odgovoriti na pomembno vprašanje, kako bolje digitalno opismeniti naše učence. Zbrale smo se učiteljice, pregledale učne načrte in sistematično začele pri učencih razvijati digitalne kompetence. Na pomoč nam je priskočil tudi Zavod za šolstvo Republike Slovenije enota Maribor, ki nas je usmerjal in vodil, da smo lažje zarile ledino. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju smo se osredotočili na osnove opismenjevanje, torej vklapljanje računalnika, osnove risanja in pisanja, nadgradile smo v drugem izobraževalnem obdobju z uporabo spletnih učilnic in razvoja digitalne identitete posameznika ter zaključile s celovitim reševanjem konkretnih težav s pomočjo tehnologije. Seveda pa nismo pozabili ozaveščati naših učencev tudi glede varnosti na spletu.

KLJUČNE BESEDE:

digitalne kompetence, osnovna šola, vertikala

ABSTRACT

Children's daily life used to be games outside, but not anymore. Today's kid spends time in front of electronic devices. Instead of putting so much emphasis on reading literacy, we should ask ourselves what schools do to improve digital literacy of pupils.

Teachers at Dušan Flis Hoče Primary School have started a project called Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev (A vertically aligned development of digital competences in all pupils). The awareness of the importance of digital competences at our school is increasing. The main goal is to improve digital literacy of our pupils and our organization was as follows: teachers gathered, went through curriculums and digital aims they need to follow and began with digitalization at lessons.

We are going to present the road we took – organization of it all, presentation of our work and insight into the future – what now and how to go on?

In this project we work hand in hand with The National Education Institute of Slovenia (ZRSŠ).

The first educational period worked on digital basics: how to turn on the computer, how to write and draw in Painter. The second educational period dealt with the usage of e-classrooms and building pupils' digital identity. The last educational period put more emphasis on solving problems using digital technology. They were taught

how to check the security configuration and how to react if their computer is infected – safe use of digital technology.

KEYWORDS:

digital competence, primary school, vertical

1. UVOD

Živimo v dobi digitalizacije in tako je potrebno tudi v šoli pouk pripraviti tako, da bo zanimiv učencem tega časa. Hiter pogled na šolstvo pove, da se le posamezniki spopadamo s kompetencami, ki so za učence zelo pomembne in jim bodo v življenju prišle še kako prav. Veliko govorimo o različnih kompetencah, bralnih, pismenih, digitalnih ... Na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče smo se osredotočili na razvoj digitalnih kompetenc po vertikali. Tako lahko učenec v vseh devetih razredih utrdi in pridobi znanja iz digitalnih kompetenc. Prvi koraki so bili najtežji, saj nismo vedeli, kje in kako začeti. Zbrale smo se učiteljice, ki nam je mar za naše učence, da že v osnovni šoli pridobijo veščine, ki jih potrebujejo za življenje. Osredotočile smo se na digitalne kompetence in jih razvrstile po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pregledale smo učne načrte in naredile načrt, kako digitalne kompetence smiselno vključiti v pouk.

2. RAZMERE NA ŠOLI PRED RAZVOJEM DIGITALNIH KOMPETENC

Digitalna pismenost ima velik pomen v vsakdanjem življenju. Na šoli smo se učiteljice zgražale, da učenci v devetem razredu ne znajo shraniti datoteke na namizje računalnika. Pri nalogah kot so: Shrani datoteko pod določenim imenom v določeno mapo, pa smo naleteli na nešteto težav. Kako shraniti, kam, zakaj, kako najdem datoteko in podobno.

Spoznali smo, da so naši učenci zelo slabo digitalno pismeni in da slabo poznajo širši pomen digitalnih kompetenc, od zaščite pred nezaželeno programsko opremo, virusi, do primerne shranjevanja gesel in osnov pisanja besedila, pošiljanja elektronske pošte, izdelovanja predstavitev ... Spoznali smo, da učenci ne poznajo pravil citiranja virov, risanja slik in zapisovanja ustreznega besedila. Kot računalničarka na šoli sem spoznala, da je potrebno najprej opismeniti učitelje, da bodo oni lahko prenesli znanje na učence.

3. RAZVOJ NA OŠ DUŠANA FLISA HOČE

Naredila sem kratko anketo o tem, katera znanja bi učitelji potrebovali, da bi lahko širili in digitalno opismenjevali naše učence. Organizirala in pripravila sem izobraževanja za učitelje. Povabila sem učitelje k sodelovanju. V prvem letu se je odzvala dobra tretjina učiteljev in skupaj smo začeli opismenjevati naše učence. Vstavili smo digitalne kompetence v letne delovne načrte in ob zaključku konferenčnega obdobja naredili evalvacijo (kratka anketa, vprašalnik za učitelje, učence).

Digitalne kompetence smo razdelile po razredih in izdelale dokument, kamor so učiteljice vpisovale, kaj bodo razvijale. Kompetence smo razdelili v pet skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Tako kot opismenjevanje je postalo na šoli pomembno tudi digitalno opismenjevanje učencev. Učence smo usklajeno uvajale v svet digitalizacije. Kot računalničarka sem veliko ur posvetila učencem kot druga učiteljica v računalniški učilnici. Učiteljica je sama ali z mojo pomočjo pripravila uro in skupaj sva jo

izpeljali. Več pomoči so potrebovale učiteljice v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj so tam učenci digitalno najmanj ozaveščeni. V večini nimajo dostopa do računalnikov in drugih digitalnih naprav.

Tako smo v prvem izobraževalnem obdobju učence usmerili v spoznavanje tehnologije, ki je dostopna na šoli. Učenci bi naj usvojili naslednje veščine: poznavanje osnovnega rokovanja z digitalnimi napravami (na šoli smo se osredotočili le na računalnike, saj tablic, mobilnih telefonov ... nimamo), zagon in ugašanje programov, delo s tipkovnico in miško, osnovna raba brskalnika (iskanje enostavnih podatkov, povezava s spoznavanjem okolja), osnovna raba programov za risanje (povezava z likovno umetnostjo), osnovna raba programov za pisanje besedila (povezava s slovenščino), ozaveščanje o nevarnostih ob uporabi tehnologije in varne rabe le te. Povezovali smo digitalne kompetence s slovenščino, matematiko, likovno vzgojo in spoznavanjem okolja.

Nekaj ur smo namenili samemu spoznavanju z računalniki, vklop računalnika, izklop računalnika, spoznavanje elektronskega pisala za pisanje po elektronski tabli, rokovanje s prenosnimi računalniki. V prvem razredu so nastajale zanimive risbice.



Slika 1: Uporaba slikarja

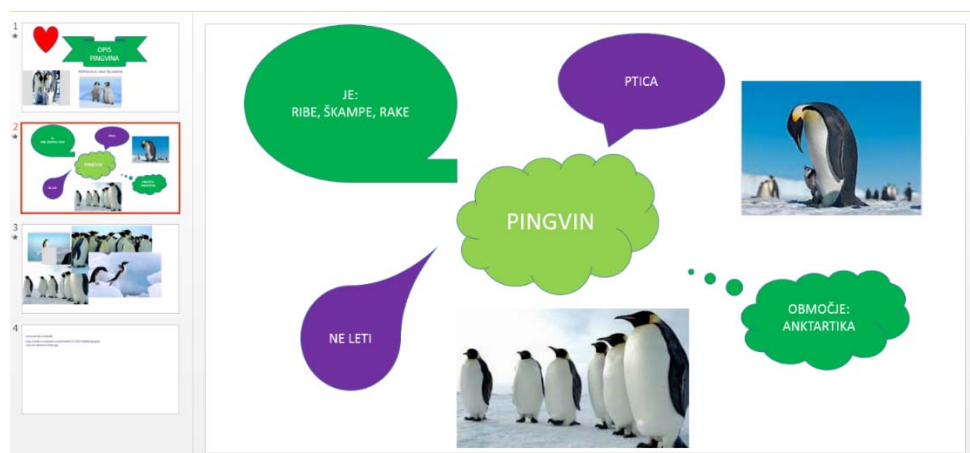
V drugem razredu smo jim predstavili tudi internet in opozorili na varno uporabo le-tega, skupaj smo si ogledali poučne risanke (na save.si) in se pogovorili o vsebini. Učenci so zapisali kratke zgodbe in jih opremili s slikami, ki so jih sami narisali, drugi so izdelali vabila za rojstni dan, zaključno prireditev ali predstavitev, ga opremili s sliko in besedilom ter natisnili.



Slika 2: Vabilo – uporaba interneta in oblikovanje besedila

Zapise in ilustracije smo objavili tudi v šolskem spletnem časopisu.

V tretjem razredu smo znanje najprej nadgradili z izdelavo predstavitve živali, kjer so učenci brskali in iskali informacije o živalih tako na spletu kot v knjižnici. Vsak je izdelal svojo predstavitev in tako spoznal še drug način predstavitve informacij, ne samo plakat.



Slika 3: Izdelava predstavitve živali

Uvajamo digitalne kompetence tudi z medpredmetnimi povezavami. Proti koncu tretjega razreda smo z uporabo programa Story jumper povezali likovni pouk, angleščino in slovenščino.

Učiteljica angleščine je otrokom pri zgodnjem poučevanju angleščine, v katerega so bili vključeni vsi učenci, predstavila sam program, predvsem pa se je osredotočila na besede v angleščini, ki so jih tako spoznali in prevedli skupaj (program je dostopen v angleškem jeziku). Nato pa je razredničarka poiskala like, ki jih sam program ponuja in po žrebu so učenci z dvema glavnima likoma napisali svojo zgodbo (besedni binom), ki je lahko bila zapisana kot pravljica, zgodba, strip ali kombinacija kateregakoli. Lahko so se odločili za individualno delo ali za delo v paru.



Slika 4: Uporaba programa Story jumper

Menim, da smo za razvoj digitalnih kompetenc v prvi triadi postavili prave temelje, ki jih bodo učenci zlahka nadgrajevali in poglobljali. Z izvedbo ur in zamislijo smo izredno zadovoljni, kar nadaljujemo tudi letos in verjamem, da bomo nadaljevali tudi v prihodnje.

Ugotavljamo, da naši učenci usvajajo digitalne kompetence iz vseh petih skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Zato menim, da v prvi triadi dobijo veliko digitalnih kompetenc in osnov, ki jih potem v nadaljevanju šolanja lahko razvijajo.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju želimo učence naučiti iskanja in tudi presojanja podatkov, najdenih na spletu, zavedanja, da vsi podatki niso zanesljivi, osnove uporabe spletne učilnice, pošiljanje sporočila izbranim sošolcem preko spletne učilnice in elektronske pošte, osnove netetike, upravljanje digitalne identitete, ustvarjanje vsebin (slika in besedilo), kjer jih navajamo na avtorske pravice, citiranje literature, prepoznajo spletno nasilje, vedo, da lahko s pomočjo digitalnih orodij veliko nalog (problemov) rešimo hitreje in enostavneje.

V četrtem razredu tako učenci dobijo šolske elektronske naslove in skupaj pričnemo oblikovati tudi spletno identiteto učenca. Naučimo se pisati elektronska pisma, pravila pisanja pisem. Vseskozi opozarjamo in učimo učence, da elektronsko ne pomeni, da lahko napišejo karkoli. Navajamo jih na bonton pisanja na formalni in neformalni ravni. V začetku se je pojavila težava, saj so učenci neprimerno uporabljali elektronsko pošto. S pogovorom in ogledom kratkih filmov o varni rabi interneta smo težavo hitro odpravili. V petem razredu smo učence začeli navajati na uporabo spletnih učilnic. Sprva so učenci usvajali osnovne elemente prijave, kako rokovati z gesli, kako nastopati z digitalno identiteto, kasneje smo dodali delo v spletnem okolju, uporabljali forume za izmenjavo informacij, uvajali delo v oblaku. Učence je zelo veselilo, da so lahko vsi hkrati urejali dokument in hitro so nastali zapiski snovi, ko so si delo enakomerno razdelili. Seveda smo jih neprestano privajali in opozarjali na bonton obnašanja v digitalni obliki.

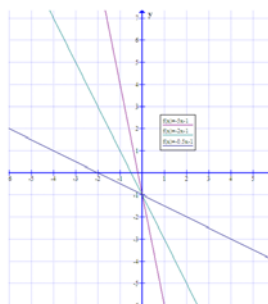
Ob zaključku drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja učencem predstavimo tudi različne programe za lažje razumevanje teorije pri različnih predmetih. Tako se pri pouku tehnike in tehnologije spoznajo z različnimi programi za tehnično risanje, pri gospodinjstvu izdelajo miselne vzorce, pri matematiki utrjevanje računanja s pomočjo računalnika in druge.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj bi učenci izboljšali iskalne strategije z uporabo naprednih možnosti iskanja, pridobljene informacije naj bi kritično ocenili in presoditi zanesljivost, veljavnost, avtorstvo, znali shraniti in priklicati informacije na računalniku, elektronski pošti, spletni učilnici, v oblaku, se sporazumevali preko elektronske pošte, uporabljali družabna omrežja, poznali varnost na spletu, vedeli, kako ustvariti varno geslo, upoštevali pravila netetike, upravljali z različnimi digitalnimi identitetami – osebno, šolsko ... poznali različne načine in programe za ustvarjanje slike, besedila, zvoka, znali pomagati drugim pri razvoju digitalnih kompetenc.

Opazila sem, da so v tretjem izobraževalnem obdobju učitelji bolj samozavestni in ne potrebujejo več toliko pomoči računalničarke. Seveda pa smo se povezovali in razvijali digitalne kompetence tudi v tem obdobju. Učenci so imeli manj vodene naloge, učitelji pa smo jih le usmerjali in opominjali na že usvojeno znanje iz preteklih let. Sami so raziskovali različne programe, kjer smo jih navajali na pravila netetike. Pri različnih predmetih so spoznali programe, ki jim lahko olajšajo delo (program Graph, Geogebra, XMind, Edison, slovarji). Učence smo tako navajali tudi na lastniške pravice programov in jih popeljali v svet odprtokodnosti.

4. Nariši grafe funkcij:

$$f_1(x) = -5x - 1, f_2(x) = -2x - 1, f_3(x) = -0,5x - 1.$$



Opazuj njihove grafe. Kaj ugotoviš?

Grafi so premice, ki potekajo skozi točko -1 na y osi.

Slika 5: Uporaba programa Graph

Za starše in učence smo pripravili izobraževanja na temo varna raba interneta, tako smo poskusili dejavnosti na šoli prenesti tudi domov.

4. SKLEP

Menim, da smo razvoj digitalnih kompetenc dobro zastavili. Vseskozi pridobivamo nove člane šolskega tima in verjamem, da bo kmalu večina učiteljev na šoli v svoje delo vključila tudi razvoj digitalnih kompetenc pri učencih. Podpira nas tudi vodstvo šole in verjamemo, da se bomo razvili v šolo, ki jo bodo učenci zapuščali digitalno pismeni in ozaveščeni o varnosti in varni rabi tehnologije. Digitalne kompetence razvijamo že tretje leto in vidimo opazne spremembe pri obnašanju in uporabi digitalne tehnologije pri učencih. Verjamem, da se bomo s trdom in vztrajnostjo razvili v šolo, ki sledi dobi digitalizacije.

5. VIRI IN LITERATURA

Barbara Neža Brečko (2014): Evropske digitalne kompetence v Sirikt 2014, Kranjska Gora, Zavod RS za šolstvo, Arnes. <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-SIRIKT2014.pdf> (20.11. 2015).

Anusca Ferrari (2013): DIGCOMP, A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. <http://www.zrss.si/iekosistem/wp-content/uploads/digcomp2013.pdf> (20. 11. 2015).

José Janssen, Slavi Stoyanov (2012): Mapping Digital Competence, Towards a Conceptual Understanding. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf> (12.11. 2015).

MIZŠ, Učni načrti za osnovno šolo (2011).

http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/ (7. 11. 2015).

6. REFERENCE

Članica tehnične ekipe, recenzentka elektronskih učnih gradiv, avtorica elektronskih učnih gradiv v projektu E-um za matematiko v devetletki, 2006.

Članica tehnične ekipe, priprava interaktivnih elementov, kodiranje delov gradiv v projektu E-um perpetu-um I, 2007.

Članica tehnične ekipe, priprava interaktivnih elementov, kodiranje delov gradiv v projektu E-um perpetu-um II, 2007.

Članica tehnične ekipe, priprava interaktivnih elementov, kodiranje delov gradiv v projektu E-up, 2008.

Članica tehnične ekipe, priprava interaktivnih elementov, kodiranje delov gradiv E-va za matematiko v devetletki, 2009.

Članica tehnične ekipe, priprava interaktivnih elementov, kodiranje delov gradiv E-učbeniki s poudarkom naravoslovnih predmetov v osnovnih šolah, 2011–2014.

Članica šolskega tima, Usklajen razvoj digitalnih kompetenc po vertikali na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče, 2015.

Poučavanje povijesti i engleskog u Hrvatskoj (razred 5.–8., osnovna škola)

Teaching History and English in Croatia (grade 5-8, Primary School)

Jasna Schönberger, English and history teacher

jaschony@gmail.com

Darda Primary School Darda, Croatia

Sažetak

U ovome su članku analizirani načini poučavanja Povijesti i Engleskoga jezika. Kratka analiza se temelji na učiteljevim iskustvima stečenim u neposrednom radu s učenicima. Cilj je demonstrirati učiteljeve osobne zaključke i pristup u obrazovnom procesu.

Objašnjava kako Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj (kao i mnogim drugim zemljama) usmjerava poučavanje svojim planom i programom. Učitelji na početku svake školske godine izrađuju svoj plan koji trebaju realizirati do kraja školske godine.

Kada govorimo o poučavanju, treba istaknuti najveći izazov kod poučavanja povijesti, a to je količina informacija kojoj su izložena djeca od 5. do 8. razreda (proučavaju razdoblje od prapovijesti do sadašnjosti). Rješenje se (prema članku) nalazi u stalnom ponavljanju ključnih pojmova i događaja.

Kod poučavanja Engleskog jezika, Plan i program stavlja naglasak na četiri osnovne vještine (slušanje, govor, čitanje, pisanje) i gramatiku. Međutim, učitelj je u ovom članku istaknuo pričanje, zadovoljstvo i samostalno učenje kroz medije i internet.

Zaključak je kako je poučavanje i ponavljanje Povijesti i Engleskoga jezika puno zabavnije uz primjenu igara te igre uloga, jer to na kraju urodi plodom.

Ključne riječi: znatiželja, ponavljanje, igre

Abstract

In this article the ways of teaching History and English are analysed. The short analysis is based on teacher's experiences in the classroom. The aim is to show personal findings and approaches in the education process.

It explains how teaching in Croatia (as in many other countries) is issued by the Plan and Programme of The Ministry of Science and Education. Teachers make plans at the beginning of each school year and they have to strictly follow it until the end.

As far as teaching is concerned, the main challenge when teaching History is the amount of information the children are exposed to in grades 5 – 8 (the period from prehistory to the present time is covered). The answer to this (according to the article) is a constant revision of the key words and events.

When it comes to teaching English, the Plan and Programme puts accent on the four basic skills (listening, speaking, reading, writing) and grammar. However, in this article the teacher emphasizes the aim to make students speak, feel good about themselves and learn on their own via media and the Internet.

The analysis concluded that learning both History and English is much more fun if you incorporate games and role plays in teaching and revising because in the end it is worth it.

Keywords: curiosity, revision, games

1. Introduction

The main aim of this article is to present the way we teach History and English language in Croatia today. The leading idea in our country and school is to create interesting lessons in which the students would enjoy and learn new information with ease. We try to base our teaching approach on curiosity (which is considered to be the main generator of students' intention to study). This approach to explain the students why the subject matter is important helps them to become your partners in the classroom and try to do their best while developing their competences.

I will discuss the issue from the teacher's point of view. I will try to explain and share my experiences in everyday classroom and show some of the ways in which we deal with problems that come our way.

2. Teaching History and English in Croatia (grade 5 - 8, Primary School)

In Croatia, The Ministry of Science and Education issues the number of lessons for each subject - History (grade 5-8) 70 lessons per year (45 minutes per lesson) and English language (grade 5-8) 105 lessons. The students start studying a foreign language in the 1st grade (they usually learn English).

In all subjects, the matter is divided thematically. The key notions and words are given by the Plan and Programme of The Ministry of Science and Education. At the beginning of a school year, teachers plan all the lessons in advance and they have to stick to the plan during the school year. All extracurricular activities have to be planned as well. (Act On Education In Primary And Secondary Schools).

Teaching History is sometimes challenging because the students find it difficult to begin with. The children learn a lot. Grade 5 stretches from the prehistoric times over the ancient cultures to the fall of the Western Roman Empire. Grade 6 concentrates on the Migration Period, the Croatian Kingdom, the Ottoman conquests and the Habsburg Monarchy (we observe the Croatian people in different countries). Grade 7 follows the European and Croatian history in the 18th and 19th century. It ends with WW I. Grade 8 starts with the revision of WW I, observes the world between the wars, then WW II, situation after it and ends with the Croatian Homeland War (The Plan and Programme of The Ministry of Science and Education).

Activities frequently used are performance-based activities (teacher presentations, student presentations, different projects) (Kljajo, 2008).

Personally, I can say that I have not come across any radical new discoveries in the education process, but through the years of teaching I have confirmed that a constant revision is the key to the students' knowledge. It is not enough to just revise the previous lesson. The children of today do not study a lot at home so if you want them to remember data you have to revise key elements every time through various activities (ideally fun activities). I use some language vocabulary learning methods when teaching History. I use flashcards with the key words or people, draw stories in signs, draw comics, make debates, listen to music, use visual aids, play stand up/sit down. Furthermore, I have to emphasize storytelling as a useful method in teaching History. The children love stories and they remember the historical events better if presented in a story. It helps them to perceive the past and the living conditions, feel the empathy. The correlation to Geography is also very important. The students need to learn to find their way on a historical map (they usually find this very difficult).

As mentioned, the amount of information is the main challenge. Personally, I deal with this with the help of key words. In the end it is better to remember five things for whole life than to know fifty just for a day.

Moreover, as far as the English language (grade 5-8) is concerned, we try to develop four basic skills (listening, speaking, reading, writing). The grammar is an important part of our education process. Over the four years, the students learn the Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, Present Perfect Simple, Future Simple, 'going to' future and the Passive Voice (The Plan and Programme of The Ministry of Science and Education). The vocabulary is thematically connected to the texts in the students' books. We usually pre-teach the new vocabulary or difficult words before working on a new text. Again, the revision of the vocabulary is crucial.

I agree with the experts who claim that all four skills are equally important, yet my personal goal as an English teacher is to encourage students to speak English as much as possible and not to be afraid of making mistakes. I have a rule in my classroom that during every lesson each student has to say or read something to the class. We play games (swatting, drawing game, charades, taboo) and do a role-play (act real life situations) in order to make

them feel comfortable and not feel embarrassed of speaking in front of others. The new approach to make them speak as much as possible has shown great results. The students in the 6th grade are able to prepare and present a speech in English. I also encourage subconscious studying at home by watching YouTube or movies, listening to music, or playing computer games.

3. Conclusion

Teachers today intend to have a research classroom, project based learning, fun and integrated classes, interesting lessons. There are many advantages to this e.g. motivation of students, preparation of students for the future presentations/life, practice of public speaking. The problem is that it can be time-consuming (which is a real problem in plan-ahead-society like Croatian).

But in the end, children will be children. Children learn more easily through games and we should allow them to do so. Although it sometimes takes a lot of your personal time to prepare a game, it is worth it in the end and there are no disadvantages in games.

I still question myself if I am a good teacher. I know I can do better. I need to concentrate more on the weaker students, check homework every time, give more research work, think of some new games. I will try to do better.

Teaching is hard, but at the end of the school year, when you hear somebody speaking English fluently or overhear the students debating on Croatian history in a hallway during the break, it all makes sense.

4. Bibliography

1. Act On Education In Primary And Secondary Schools
2. Kljajo, B. (2008): Handbook for teachers (for the 6th grade of the primary school), Školska knjiga, Zagreb
3. Plan and Programme of The Ministry of Science and Education

5. References

1. Kirin, I./ Uremović, M. (2014): Handbook for English teachers New Building Blocks
3, Profil, Zagreb
2. Džeba, B. (2006): Handbook for English teachers (for the 1th grade of the primary school), Školska knjiga, Zagreb
3. Baranović, B (2007): EUROPEAN EXPERIENCE AND THE NATIONAL CURRICULUM FOR COMPULSORY EDUCATION IN CROATIA (Introduction to discussion of research results), Hrčak, Vol.8 No.15

Razvoj kompetenc s pomočjo novinarstva od 1. do 9. razreda

Competence Development Trough Journalism from the 1st up to the 9th Grade

Helena Brezar

helena@brezar.eu

OŠ Marije Vere Kamnik

POVZETEK

V prispevku opisujem praktično izkušnjo spodbujanja in razvijanja potenciala, kreativnosti in s tem temeljnih kompetenc pri učencih 1., 2. in 3. triade OŠ Marije Vere v Kamniku, ki so vključeni v podaljšančkovno novinarstvo, šolski radio ali izbirni predmet šolsko novinarstvo. Predstavljen je način dela in končni izdelki učencev. Cilj je, da učenci čim bolj samostojno, s svojimi prispevki, ustvarijo časopis oziroma radijsko oddajo, učitelji pa smo v vlogi mentorjev, jih pri tem vodimo in spodbujamo. Učenci pri novinarskem delu razvijajo in nadgrajujejo praktično vseh osem temeljnih kompetenc. S tvorbo besedil v maternem in nekateri učenci tudi v tujem jeziku krepijo izražanje in kulturno zavest. Sodelovalno delo, medgeneracijsko povezovanje, učenje iz lastnih izkušenj in izkušenj novinarskih kolegov pomembno vplivajo njihove socialne veščine. Učenci razvijajo tudi digitalno pismenost, saj se seznanijo z urejanjem besedil in posnetkov v različnih računalniških programih. Pri delu so učenci zelo samoiniciativni, saj so notranje motivirani, dejavnost si izberejo sami, kot interesno dejavnost ali izbirni predmet. Delo pozitivno vpliva na njihovo samozavest, položaj v družbi in komunikacijo.

Ključne besede: šolsko novinarstvo, digitalna kompetenca, socialna kompetenca

ABSTRACT

With this article, I describe the practical experience of encouragement and development of potentials, creativity and through this the essential competences with pupils in the first, second and third triad of Maria Vera Primary School in Kamnik that are included in the journalist club within the after school facilities, the school radio club or the compulsory subject called school journalism. The working method as well as the final results are presented. Our goal is that pupils, as independently as possible, create a newspaper or a radio show with their contributions. We, the teachers are just in the role of mentors who lead and encourage them. During their work as journalists, they practically develop and upgrade all eight key competences. By forming texts in their native language, and some pupils write texts in a foreign language as well, they strengthen their communication skills and their cultural awareness. Collaborative work, intergenerational bonding, learning from experience, peer learning and exchange of experience significantly influence their social skills. The pupils develop their digital competence since they learn how to organise texts and recordings in different computer programmes. During their work pupils show a lot of own initiative because they are highly motivated. They have the choice to choose the activity they wish to work on, either in the journalist club or as a compulsory subject. The work positively influences their self-confidence, their status in society and communication.

Key words: school journalism, digital competence, social competence

1. POTREBA PO TEMELJNIH KOMPETENCAH

V zadnjih desetletjih se je način življenja v razvitih državah po svetu zelo spremenil. Z neverjetno hitrostjo se razvija tehnologija, ki pa je močno posegla v način življenja. Mnogi starejši ljudje hitrim spremembam ne zmorejo slediti, mladi se prilagajajo, kot le zmorejo.

Dejstvo je, da se moramo, če želimo iti v korak s časom, učiti vse življenje. Na vseživljenjsko učenje daje poudarek vse več institucij, tudi Svet in Evropski parlament sta konec leta 2006 sprejela okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Kompetence predstavljajo kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov.

Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje (Evropska komisija, 2007: 3).

Tudi izobraževanje v šoli se je spremenilo. Veliko več je medpredmetnega povezovanja, povezovanja po vertikali in poudarjanja vseživljenjskega učenja, s tem pa tudi ključnih kompetenc.

Na Osnovni šoli Marije Vere v Kamniku v okviru pouka izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti združujemo ustvarjalnost, medpredmetno povezovanje, povezovanje in nadgrajevanje znanja po vertikali ter temeljne kompetence. Z interesno dejavnostjo podaljšančkovo novinarstvo na razredni stopnji, izbirnim predmetom šolsko novinarstvo in interesno dejavnostjo RAM, radio aktivne mularije, povezujemo in vključujemo učence praktično vseh razredov.

2. INTERESNE DEJAVNOSTI, IZBIRNI PREDMET

Učenci, ki so po končanem pouku vključeni v podaljšano bivanje, se po kosilu in opravljeni domači nalogi želijo igrati in se sprostiti. Ugotavljamo, da po vodenem pouku učenci potrebujejo in želijo predvsem prosto igro. Kot učiteljica sem jih večkrat opazovala pri igranju vlog – radi se prelevijo v odrasle osebe in se lotijo "odraslih" opravil. Kuhar, natakar, frizerka, policist, zdravnik in gasilci so najpogostejši poklici, ki jih občudujejo in jih želijo posnemati. Pogosto se znajdejo tudi v vlogi novinarja. Druga stvar v času podaljšanega bivanja, ki otroke zelo pritegne, so interesne dejavnosti. Šole in druge ustanove v ta namen ponujajo pester nabor dejavnosti za učence na razredni in predmetni stopnji. Učenci si izmed ponujenih izberejo tiste, ki so bližje njihovim interesom, ali imajo zanje boljše dispozicije.

Namen interesnih dejavnosti je omogočiti posameznikom, da kvalitetno preživljajo svoj prosti čas in hkrati spoznavajo ter razvijajo svoja močna področja. Ob interesnih dejavnostih naj bi se učenci počutili uspešni in sposobni, kar jim vliva pozitivne občutke o sebi. Interesne dejavnosti pa tudi spodbujajo posameznike, da se znajdejo v različnih situacijah in se posredno učijo raznih veščin, ki jih potrebujejo za uspešno socialno delovanje. Učenje je sestavni del otrokovega življenja v času šolanja. Je proces, pri katerem si posameznik pridobiva določena znanja, spretnosti in izkušnje.

Učenje je bistveno uspešnejše, če poteka na podlagi samostojnega iskanja in razmišljanja, ki človeka miselno aktivira. Notranja motivacija je tako trajnejša, raziskave pa celo kažejo, da vpliva na doseganje večjega uspeha in zadovoljstva.

V Konceptu interesnih dejavnosti, ki ga je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo, je zapisano, da je »namen interesnih dejavnosti razvijati interesna področja učencev s poudarkom na kakovosti izvedbe, ki se udejanja ob aktivnostih vseh, ki so vključeni v proces. Poudarjen je razvoj na učnem in socialnem področju, pri čemer učenci razvijajo produktivno mišljenje in so celostno, miselno in čustveno aktivni. Izpostavljena je svetovalna vloga mentorjev, ki s sodobnimi oblikami in metodami dela omogočajo učencem soustvarjanje programov posameznih interesnih dejavnosti in posledično pridobivanje novih znanj« (Zavod RS za šolstvo, 2008: 5).

Šolsko novinarstvo je enoletni izbirni predmet. Izvaja se v 7., 8. ali 9. razredu. Izbirni predmeti se deloma lahko primerjajo z interesnimi dejavnostmi, saj jih učenec izbere glede na svoj interes, je pa njegovo delo na koncu ocenjeno. Običajno jih radi obiskujejo, sodelujejo pri oblikovanju programa, kar je pri šolskem novinarstvu zaželeno. So notranje motivirani, zato učenje oblik novinarskega sporočanja ni problematično. Učenci se zavedajo, da morajo, preden se odpravijo na teren, vedeti, kaj delajo.

Šolsko novinarstvo se povezuje z drugimi predmeti in področji, predvsem z vzgojo za medije, knjižnično, likovno in tehnično vzgojo, računalništvom, tujimi jeziki, zgodovino, geografijo, etnologijo ter etiko in družbo (Zavod RS za šolstvo, 2003: 35).

3. PODALJŠANČKOVO NOVINARSTVO

V interesno dejavnost podaljšančkovo novinarstvo so vključeni učenci razredne stopnje, ki popoldneve preživijo v podaljšanem bivanju in bi radi sodelovali pri nastajanju časopisa od začetnih zamisli pa vse do predaje časopisa bralca. Mlajši učenci se radi primerjajo s starejšimi, zato so bili ob ideji, da bodo ustvarili svoj lastni časopis, navdušeni. Vsako šolsko leto je cilj narediti vsaj eno številko časopisa, običajno pa se nabere toliko prispevkov, da pripravimo dve številki. Prva izide konec decembra, druga pa junija.

Učenci so svojo vlogo ustvarjalcev časopisa in novinarjev vzeli zelo resno. Začetnih idej so imeli ogromno; od vsakdanjih, popolnoma uresničljivih, do intervjujev s svetovnimi nogometnimi zvezdami. Ker pa so se učenci soglasno strinjali, da so oni in tudi njihovi sošolci najbolj navdušeni, ko v časopisu vidijo sebe in svoje izjave, smo se odločili, da bo končni izdelek predstavil vse skupine podaljšanega bivanja ter njihove dejavnosti. Seveda bo vključeval fotografije, literarne in likovne izdelke, križanke in še kaj.

Dejavnost običajno vodita in usmerjata dve učiteljici urednici, nad učenci novinarji v posamezni skupini pa bdijo tudi ostali učitelji. Urednici se z ostalimi učitelji dogovorita, kaj je njihova naloga, kako naj usmerijo učence med dejavnostjo in po njej. Ko ustvarjajo izdelke, igrajo uprizoritve ali se le igrajo na igrišču, učenci to fotografirajo. Mlajši potrebujejo pomoč učiteljic, starejši osnovno rokovanje z digitalnim fotoaparatom že obvladajo sami. Včasih grejo na teren, fotografirajo in pogledajo, kaj se dogaja v sosednjih skupinah. To delo jim je posebno pri srcu, saj čutijo pomembnost in odgovornost svojega dela. Krepijo samozavest, komunikacijo s sovrstniki ter učitelji, pri čemer se trudijo uporabljati ustrezno obliko sporazumevanja, širijo svoj besedni zaklad. Navezujejo nove stike, učijo se, kako govoriti in se obnašati v različnih situacijah. Upoštevajo navodila in se jih trudijo posredovati sovrstnikom. Učenci pri novinarskem delu v tem obdobju najbolj razvijajo prav socialno ter jezikovno kompetenco. Fotografirajo lahko s šolskim fotoaparatom, vse pogosteje pa so v rabi mobilni telefoni. Fotografije nato s pomočjo mentorice prenesejo na računalnik ter po potrebi obrežejo in svetlobno obdelajo. Sledi pisanje prispevka v programu Word. Besedilo učenci sami tipkajo in oblikujejo, dodajo tudi fotografije. Učenci pridobivajo digitalno znanje, učijo se osnov programa Word, s katerim besedilo urejajo. Tega večina mlajših še ne zna, saj računalnik običajno uporabljajo za igranje iger. Možnost za delo imajo v razredu, saj je v vsakem razredu računalnik, občasno pa odidejo v računalniško učilnico, kjer jih lahko dela več naenkrat. Ostali učenci pri izdelavi časopisa sodelujejo tudi z likovnimi deli, pesmicami, ugankami, nasveti ...

Za končno podobo časopisa poskrbita mentorici, upoštevata pa nasvete in želje učencev novinarjev.

Nastajanje časopisa je pravzaprav medgeneracijski projekt, v sodelovanju s starši. Oče enega od učencev dela v tiskarni in je pripravljen na vsakoletno brezplačno sodelovanje. Časopis natisne in zveže ter ga dostavi v šolo.

Mladi novinarji po skupinah že prej poberejo naročila, da vemo, kakšno naklado natiskati. Učenci v zameno za časopis poberejo prostovoljne prispevke, rokujejo se z denarjem, računajo in kažejo svojo podjetnost. Najbolj pogumni in podjetni "prodajajo" na stojnici in pri tem uporabijo vse svoje prodajalske sposobnosti. Nekateri so se izkazali za zelo podjetne, starše in stare starše so prepričali, da so kupili še kakšen izvod, čeprav so enega že imeli. Prostovoljni prispevki gredo v šolski sklad za potrebe podaljšanega bivanja. Učenci so si želeli novih žog in družabnih iger. Pozanimali so se ter na spletu preverili, kakšne so cene zelenih izdelkov. Preračunali so, koliko denarja potrebujejo, da bi si jih lahko kupili, ter svoje cilje poskušali uresničiti.

4. IZBIRNI PREDMET ŠOLSKO NOVINARSTVO

Učenci, svoje novinarske začetke v podaljšanem bivanju lahko nadgradijo pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo. Glavna naloga novinarjev je, da zabeležijo, popišejo in fotografirajo najpomembnejše stvari, ki so se zgodile v šoli čez leto, to pa zberejo v šolskem časopisu. Novice z Duplice izidejo dvakrat letno, vezano na zaključek ocenjevalnega obdobja, običajno je to januarja in junija.

Na začetku leta novinarji spoznavajo osnovne oblike novinarskega sporočanja ter novinarski bonton v teoriji, nato znanje uresničujejo v praksi. Vsako leto obiščejo tudi vsaj eno medijsko hišo – radijsko, televizijsko ali časopisno – odvisno od zainteresiranosti učencev in morebitnih poznanstev. Ko je k novinarstvu hodil učenec, čigar mami je sodelovala s televizijsko hišo POP TV, smo se odpravili tja, ter se seznanili z delom poklicnih novinarjev ter v živo videli studie, v katerih se snemajo različne oddaje.

Učenci se z mentorjem dogovorijo, o čem bodo pisali, razdelijo si dogodke glede na interese. Pišejo o šolskih prireditvah, različnih tekmovanjih, taborih in šolah v naravi. Opravijo intervjuje z uspešnimi učenci in znanimi osebami. V časopis pa vključijo tudi literarna dela, risbe in druge likovne izdelke sošolcev. Pri komunikaciji uporabljajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Ugotavljajo posebnosti publicističnega jezika, širijo besedni zaklad. Jezikovno znanje in izkušnje pomembno vplivajo na njihovo delo. Svoje, pa tudi članke nekaterih drugih učencev ter učiteljev, natipkajo in oblikujejo najprej v Wordu, nato pa v računalniškem programu Publisher, ki je namenjen oblikovanju publikacij. Pomagajo si lahko z že izdelanimi predlogami. Dodajo še fotografije dogodkov in oseb, ki so jih naredili. Zaradi izgleda je pomembno, da se oblikovno uskladijo. Če je bilo prej delo večinoma individualno, je tu potrebno precej usklajevanja in prilagajanja. Pri svojem delu uporabljajo internet ter se učijo o verodostojnosti podatkov, nevarnostih in prednostih interneta. Mentorju svoje članke pošljejo po elektronski pošti. Članke običajno razvrstimo po časovnem ali tematskem zaporedju. Na koncu se spiše še uvodnik ter izbere naslovnico. Časopis se objavi na šolski spletni strani, natisne in zveže se ga v nekaj izvodih kar na šoli.

S svojim delom pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo pridobivajo nove izkušnje, se socialno in jezikovno razvijajo, pridobivajo nova računalniška znanja, podjetniške veščine ... vse to zajemajo tudi temeljne kompetence; sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, matematična sposobnost ter osnovne sposobnosti v znanosti in tehnologiji, digitalna sposobnost, učenje učenja, medosebne, medkulturne in socialne sposobnosti ter državljanske sposobnosti, podjetnost in kulturno izražanje.

5. ŠOLSKI RADIO

Radijski program je človekov pogost spremljevalec. Učence zanimajo predvsem glasba ter popularni radijski moderatorji. Kar nekaj jih je, ki si, sramežljivo skriti za varnimi vrati studia, želijo govoriti v mikrofona v vednosti, da jih posluša širša množica. To jim omogočamo v okviru interesne dejavnosti RAM – radio aktivne mularije, ki je namenjena učencem predmetne stopnje. V dogovoru z mentoricami učenci naredijo osnutek radijske oddaje. Za izvedbo oddaje je potrebnih nekaj srečanj, kjer učenci izpilijo ter napišejo besedilo v računalniškem programu Word ter si porazdelijo vloge moderatorjev. Seveda je treba narediti tudi glasbeni izbor, ki se sklada s temo oddaje ali pa je to aktualna glasba. Pri delu lahko izpostavimo vrsto stvari, ki se jih učijo, nadgrajujejo, dopolnjujejo znanje, komunicirajo na različne načine se usklajujejo ter prilagajajo, spoznavajo nove kulture, uresničujejo svoje ideje ... izpostavimo pa lahko predvsem digitalne veščine, ki jih pridobijo.

Običajno eno oddajo pripravlja 3–5 učencev, saj bi bila številčnejša zasedba prej ovira kot prednost. V šolskem studiu z računalničarjevo pomočjo oddajo vnaprej posnamejo. Posnetek s pomočjo mentorjev razrežejo ter odstranijo dele posnetka, ki niso v redu, ter zmontirajo v programu za obdelavo avdio posnetkov Adobe audition. Oddaja se običajno predvaja med odmorom, ob posebnih priložnostih tudi med poukom.

6. RAZVIJANJE KOMPETENC

Da učenec lahko napiše članek ali ustvari radijsko oddajo, mora vložiti kar nekaj truda. Sporazumevanje v maternem jeziku, za nekatere učence tudi tujem, je stvar, ki jo morajo znati, z novinarskim delom pa se njihova sposobnost sporazumevanja povečuje in izboljšuje. S spoznavanjem novih stvari si širijo besedni zaklad. Razumevanje in upoštevanje navodil, pa tudi prenašanje navodil ter znanja sovrstnikom je za mlajše učence velik zalogaj. Znati se morajo prilagoditi okoliščinam. Naša šola je narodno in kulturno mešana, zato je potrebno veliko medkulturnega razumevanja ter strpnosti. Z novinarsko izkušnjo učenci razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti – govorjenje, poslušanje, branje in pisanje. Na vsak način torej na tem mestu lahko izpostavimo dve temeljni kompetenci, s katerima se učenci srečujejo in ju krepijo – sporazumevanje v maternem in tujem jeziku.

Krepijo tudi digitalno pismenost; obdelava besedila, shranjevanje podatkov, digitalna fotografija, uporaba interneta ... Pri tem je potrebno dodati, da se učencem trudimo predstaviti pravilno uporabo interneta - njegove prednosti in tudi nevarnosti.

S sodelovalnim delom, razumevanjem, prilagajanjem različnim situacijam, sprejemanjem različnosti ... stvarmi, s katerimi se učenci vsakodnevno srečujejo, se povezuje še ena točka, ki so jo zapisali v Uradnem listu, in združuje vrsto kompetenc – socialne in državljanske kompetence.

Samoiniciativnost in podjetnost pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli, vključuje ustvarjalnost, inovativnost, sposobnost načrtovanja, delo v skupini, pogajanje. Učenci so se izkazali za zelo podjetne, svoje delo so radi in uspešno prodajali. Postavili so stojnico in delali reklamo ter prepričevali starše, da so kupili izvod časopisa, čeprav so enega že imeli.

Ne nazadnje pa gre omeniti še kulturno zavest in izražanje, ki je pri našem delu prav tako prisotna. Povezovanje kulturne dediščine s sodobno kulturo se kaže v likovnih ter literarnih delih. Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja.

7. SKLEP

Učenci na Osnovni šoli Marije Vere se lahko urijo in izkazujejo svoje sposobnosti na področju novinarstva od 1. pa vse do 9. razreda. Dejavnost si izberejo prostovoljno, kot interesno dejavnost ali pa kot izbirni predmet, pri čemer dobijo tudi oceno v spričevalo. Ker je izbira prostovoljna, je notranja motivacija velika, njihovo delo pa uspešno. Zadovoljni so, ker lahko pokažejo konkretne izdelke, ki jih soustvarijo – časopise in radijske oddaje.

Pri delu izkazujejo svojo ustvarjalnost in ideje, krepijo različne veščine, krepijo besedni zaklad in sposobnost komuniciranja v maternem in tujem jeziku. Pridobiva na samozavesti, zavedanju, da tudi on lahko ustvari nekaj pomembnega, kar si drugi z veseljem ogledajo. Računalniško se opismenjujejo in svoje znanje z leti nadgrajujejo. Pomembni so odnosi in vezi, ki jih med delom ustvarijo s sošolci. S tem spoznavajo sebe, svoje navade in kulturo, pa tudi druge, tuje. Vsekakor učenec, ki se pridruži skupini novinarjev, pridobi veliko sposobnosti in znanj, ki jih bo potreboval v nadaljnjem življenju. Zato je v naslednjih letih cilj za novinarstvo navdušiti čim več učencev ter jih, predvsem starejše, narediti čim bolj samostojne.

Ugotavljamo, da najmlajši učenci pri podaljšančkovem novinarstvu s svojim delom najbolj razvijajo jezikovno in socialno kompetenco, učenci pri interesni dejavnosti RAM razvijajo predvsem digitalno veščino, pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo pa težko izpostavimo samo eno kompetenco – pomemben napredek naredijo pri jezikovni, socialni in digitalni.

Ker je v zadnjem času razvijanje talentov v veliki meri pogojeno tudi s socialnim statusom, je to brezplačno dokazovanje samemu sebi in okolici še toliko bolj pomembno.

8. VIRI IN LITERATURA

- Evropska komisija (2007): Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir. Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti, Luxemburg.
- Uradni list EU, št. L 394/10, 2006.
- Zavod RS za šolstvo (2003): Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Zavod RS za šolstvo (2008): Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

REFERENCE

NOVICE Z DUPLICE

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?ShowID=1825>

PUST

<http://www.kamnik.info/pustno-rajanje-na-duplici/>

ZAKLJUČEK

<http://www.domzalske-novice.si/ucenci-osnovne-sole-marije-vere-z-izjemnimi-dosezki-odplesali-v-pocitnice/>

DIPLOMA

http://slov.si/dipl/belehar_helena.pdf

PODALJŠANČKOV TEDEN

<http://www.os-marijevere.si/prikazi.aspx?showID=181>

„Postaw na Słońce” – wykorzystanie odnawialnych źródeł energii

“Go the Sun” - the Use of Renewable Energy Sources

Barbara Świder

zsrozogi@interia.pl

Priest Jan Twardowski Gimnazjum at the Complex of Schools in Rozogi Gimnazjum im. ks. Jana Twardowskiego w Rozogach, Poland

WPROWADZENIE

Angażowanie uczniów w realizację różnych działań jest bardzo dobrym sposobem na spędzenie czasu wolnego. Okazją do spotkań i rozmów, realizacji swoich pomysłów. Wspólne wykonywanie zadań wyzwala pomysłowość, kreatywność oraz pokonywanie nieśmiałości. Wzajemne uczenie się.

W pierwszym etapie uczniowie mieli dobrać moc systemu modułów fotowoltaicznych adekwatnych do zapotrzebowania energetycznego dla szkolnej sali komputerowej. W tym celu wyliczyli zużycie energii elektrycznej dla każdego pomieszczenia w budynku szkoły. Na podstawie tych danych podali ile dwutlenku węgla wytwarza elektrownia na wyprodukowanie energii elektrycznej dla szkoły. Przed symulacją komputerową instalacji modułów fotowoltaicznych uczniowi musieli znać stopień nasłonecznienia budynku i kąt nachylenia dachu. Na podstawie zebranych informacji i własnych obliczeń podali koszty i zyski instalacji fotowoltaicznej. W drugim etapie uczniowie również mieli dobrać moc systemu modułów fotowoltaicznych adekwatnych do zapotrzebowania energetycznego dla pięciu domów jednorodzinnych. Uczniowie z pośród siebie wybrali pięć domów jednorodzinnych, a rodzice wyrazili zgodę na dokonanie pomiarów i obliczeń do wyliczenia kosztów i zysków instalacji fotowoltaicznej. Po każdym etapie uczniowie organizowali spotkania w szkole dla pozostałych uczniów oraz rodziców. Efekt swojej pracy przedstawili za pomocą prezentacji multimedialnej. Mówili o swoich osiągnięciach i odpowiadali na pytania. Na zakończenie przedsięwzięcia zorganizowali konferencję promującą energię ze źródeł odnawialnych dla mieszkańców gminy, która odbyła się w Gminnym Ośrodku kultury w Rozogach 14.06.2016r. Na konferencji zaprezentowali technikę fotowoltaiczną oraz dokonania zespołu.

Uczniowie rozwinęli umiejętność współpracy w grupie, terminowo wykonywali swoje zadania, które były zależne od siebie, udoskonalili umiejętności komunikacyjne z wykorzystaniem narzędzi internetowych, rozwinęli swoją kreatywność ponieważ realizacja projektu wymagała innowacyjnych pomysłów i rozwiązań oraz organizowania spotkań z rówieśnikami i dorosłymi i pokonali bariery występowania na forum

SŁOWA KLUCZOWE: energia odnawialna, praca zespołowa, wzajemne uczenie się

INTRODUCTION

To involve pupils in various educational activities is the excellent way for spending spare time. It is an opportunity for meeting, discussions and implementation of the ideas. The joint performance of the tasks caused that the students used their ingenuity, were creative and had to overcome their own shyness. Mutual learning.

In the first stage, the students had to adapt the power extracted from the photovoltaic panels to the energy use of the school computer lab. For this purpose, they computed the electrical energy consumption in each room of the school building. On the basis of the data, they provided information on the amounts of carbon dioxide emitted by a power plant for the production of electrical energy for the school building. Firstly, before creating a computer simulation of photovoltaic installations, the students had to know the level of the solar access of the building and its roof pitch. On the basis of the collected data and their own calculations, they provided costs and gains of photovoltaic installations. In the second stage, the pupils had to adapt the power extracted from the photovoltaic panels to the energy use of five detached houses. The students chose five of their own houses and their parents gave their consent to make measurements and calculations of the costs and gains of photovoltaic installations. The pupils organized meetings in which the data collected at each stage of the project were presented to their schoolmates and parents. The students presented the results of their work via multimedia presentations. They answered the questions as well. On June 14th, 2016 the final conference promoting energy from renewable sources

was organized at the Local Culture Centre of Rozogi and it was addressed to the inhabitants of Rozogi Commune. The students who took part in the project presented the results of their work.

The students have developed their teamwork skills; they timely fulfilled their obligations and tasks which were dependent on one another, they have improved their communication skills using the web-based tools, they have developed their creativity as the execution of the project and organizing the meetings with their peers and adults called for innovative ideas and solutions and they have overcome the public speaking barriers.

KEY WORDS: renewable energy, teamwork, mutual learning

Učenje matematike je lahko zabavno

Learning Math Can Be Fun

Natalija Ručigaj

natalija.resnik1@guest.arnes.si

Srednja šola Domžale, Poklicna in strokovna šola

Povzetek:

Predstavila bi vam rada izdelavo matematičnih sestavljanek, pri katerih učenci razvijajo kompetence, ki jih potrebujejo za vseživljenjsko učenje. Cilj sestavljanke je, da vzpodbudimo učence z nižjimi sposobnostmi za doseganje osnovnih sposobnosti, ki jih potrebujejo. Sami najprej naredijo sestavljanke po svojih zmožnostih, potem rešijo matematične račune ter sestavljanke zložijo v ustrezen pravokotnik. Ko imajo rešitev, jo obrnejo in dobijo na drugi strani novo zanimivost.

Ključne besede:

učenje matematike, sestavljanke, kritično mišljenje

Abstract

I would like to present the making of mathematical puzzles with which students develop the skills they need for lifelong learning. The aim of the puzzle is to encourage students with lower abilities to develop basic skills that they need. First they make a puzzle themselves, within their capabilities, then they do mathematical calculations and put the puzzle in the corresponding rectangle. Once they have a solution, they turn it around and get a new interesting fact on the other side.

Key words:

learning maths, puzzles, critical thinking

1. Uvod

Matematična kompetentnost obsega uporabo matematičnih načinov mišljenja ter predstave, ki so uporabne za razlago in opis stvarnosti (Movit, 2006: 12). Kompetenca učenje učenja pa je sposobnost slediti in vztrajati pri učenju. Učenci se morajo zanašati na preteklo učenje in izkušnje, da bi lahko uporabili znanje in sposobnosti v različnih situacijah. Zelo pomembna pa je motivacija in posameznikove sposobnosti.

2. Osrednji del prispevka

Predstavila bi vam rada izdelavo matematičnih sestavljanek, pri katerih učenci razvijajo kompetence, spretnosti, sposobnosti reševanja problemov, mišljenja ter znanja, ki je vezano na določeno področje.

Cilj sestavljanek je vzpodbuditi učence z nižjimi sposobnostmi k želji po novih načinih učenja.

Sestavljanke velikosti 5×3 so skupinsko delo več učencev. Najprej si morajo sami razdeliti delo. Nekateri bodo pisali matematične račune oziroma izraze (reševanje problema) – težavnost je odvisna od dijakov, ki sodelujejo, drugi učenec bo napisal v kvadratke 4 različna števila – vsi kvadrati morajo biti različni (možnost kritične presoje), drugače ne bodo dobili rešitve, tretji bo zapisal matematične račune v kvadratke (natančnost).

Pri igri morajo učenci uporabiti znanje osnovnih računskih operacij ter iz kvadratkov sestaviti svoje puzzle.

Ko so sestavljeni, jih obrnejo ter dobijo kakšno zanimivost. Lahko uporabijo sliko, ki jo je narisal kakšen učenec, lahko se učijo tujega jezika, lahko pa dobijo uganko ali smešnico ... Možnosti je veliko.

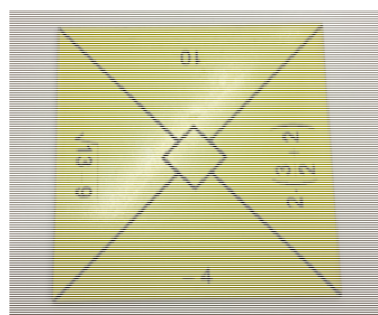
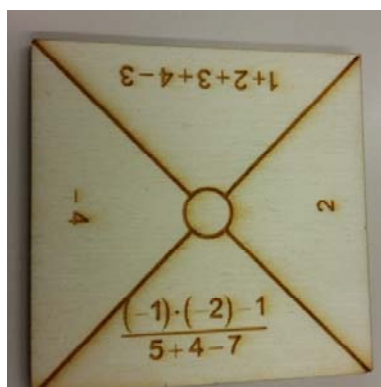
Učenje se lahko nadaljuje. Sposobnejši učenci lahko matematične zapise zapišejo z računalnikom Math Type (digitalna pismenost).

Iz papirnate oblike lahko sedaj na tri različne načine pokažemo sestavljanke. Ena možnost je, da v les lasersko vgraviramo naše matematične izraze.

Druga možnost je, da bi kartončke prilepili na lesene ploščice.

Tretja možnost pa je, da uporabimo barvno pleksi steklo. Tudi tu smo lasersko vgravirali izraze.

Ker lahko na pleksi steklo lepimo samolepilne papirje, lahko učenci na posamezni rezultat prilepijo barvne trikotnike, s katerimi lažje naredijo sestavljanke.



3. Sklep

Bralna, matematična, naravoslovna in tehnološka pismenost so temelj nadaljnjega učenja in vstopna vrata v zaposlitev in socialno vključenost. Te pismenosti postajajo še pomembnejše v času, ko se z digitalno revolucijo pojavljajo novi načini branja in pisanja ter raznovrstni viri informacij.

Menim, da lahko približamo računanje osnovnih računskih operacij vsakemu učencu na zanimiv način. Otrok potrebuje pozitiven odnos do učenja, da s samodisciplino in skupinskim delom izkoristiti prednost skupine ter naučeno deli.

Z barvnimi sestavljanjami lahko slabše učence privedemo do zelenega cilja. Najprej učenec začne s sestavljanjem, nato lahko tudi sam naredi nekaj podobnega.

S pomočjo računalnika in ustrezne izurjenosti lahko dijaki višjih letnikov napišejo tudi program za ustvarjanje teh sestavljanek (verjetno se bo komu porodila ideja). Kakšna težavnost sestavljanke bo nastala, je odvisno od znanja učencev.

Sestavljanke so zelo primerne za prehod iz osnovne v srednjo šolo, ker učenci ponovijo matematiko na drugačen način. Ko dijakom povemo, da bodo delali sestavljanke so vsi zelo navdušeni. Tudi računanje jim ni odveč, ker med seboj tekmujejo. Tudi višji letniki z zanimanjem sprejmejo idejo o sestavljanju.

4. Viri

1. Ažman, T. 2012: Kompetenca učenje učenja.
2. www.movit.si/fileadmin/movit/0ZAVOD/Publikacije/.../2006_Kljucne_kompetence.p.
3. Pešaković Dragica, 2014: Preverjanje spretnosti učencev z različnimi metodami pouka tehnike v kompetenčno zasnovanem kurikulumu, doktorska disertacija.
4. Ažman, T. 2009: Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce. Ljubljana: ZRSŠ.

5. Reference

KUPM 2016, projektno delo Od ideje do izdelka, 2016.

**Načrtovanje učenja in poučevanja na podlagi poznavanja
osebnega zaznavnega stila**

***Learning and Teaching Planning Based on the Knowledge
of Personal Perceptual Style***

Anja Pančur Kosirnik, prof. spec. ped.

anja_pancur@msn.com

OŠ 27. Julij, Kamnik

Povzetek

Učenje je kompleksen sistem znanja in spretnosti. V ta sistem so vključeni tudi zaznavni stili posameznikov. Znanje o osebnem zaznavnem stilu ima velik vpliv na učinkovito doseganje učnih ciljev. To velja tako pri učencih, kot tudi pri učiteljih. Prvi zaradi zavedanja svojega osebnega zaznavnega stila ustrezno izbirajo strategije, metode in tehnike učenja, drugi pa s poznavanjem prevladujočega zaznavnega stila v oddelku učinkoviteje formirajo pouk in pri tem uporabljajo poučevalne metode, ki so skupini učencev najbližje.

Ključne besede

UČENJE, NAČRTOVANJE, ZAZNAVNI STIL

Abstract

Learning is a complex system of knowledge and skills. This system also includes perceptual styles of individuals. Knowing a personal perceptual style has a significant impact on achieving learning objects effectively. This applies to pupils as well as their teachers. The former can choose appropriate strategies, methods and learning techniques by knowing their perceptual style, while the latter can plan lessons effectively using teaching methods more appropriate for the group of pupils by knowing the dominant perceptual style of the class.

Keywords

LEARNING, PLANNING, PERCEPTUAL STYLE

1. Uvod

Učenje učenja je ena izmed ključnih kompetenc za uspešno šolsko delo in delovanje v družbi nasploh. Vanjo je vključen kompleksen sistem znanja in spretnosti, poleg teh pa so pomembne tudi strategije, čustva in ustrezna samoregulacija za uporabo tega znanja in spretnosti.

Poznavanje sebe, svojih potreb in lastnega zaznavnega stila je osnova za produktivno učenje. S tem se učenci osredotočijo le na strategije, metode in tehnike učenja, ki jim ustrezajo.

Za ustrezno ugotavljanje lastnega zaznavnega stila se lahko učenci podrobno samoopazujejo in evalvirajo svoje učenje, priprave nanj in okolico, v kateri se učijo. Vse naštetje je dolgotrajen proces in zahteva veliko samodiscipline, budnosti in natančnosti. Učenci si lahko pomagajo tudi s testom zaznavnih stilov. Ta jih skozi trditve, s pomočjo točkovanja, vodi do njihovega najverjetnejšega zaznavnega stila. Ta pot je hitrejša in bolj uporabna, saj se na podlagi rezultatov (v primeru, da se testiranje izvaja skupinsko) lahko določi tudi prevladujoč zaznavni stil v oddelku, kar je v veliko pomoč učiteljem in drugim strokovnim delavcem.

Ko učenci pridejo do ugotovitve, kateri je njihov prevladujoč zaznavni stil, jim lahko ponudimo selekcijo strategij, metod in tehnik učenja, ki ustrezajo določenemu zaznavnemu stilu. Na ta način jim pomagamo do optimalnih rezultatov v procesu učenja.

2. Zaznavni stili

Zaznavni stili so kvalitativno različni načini spoznavanja, sprejemanja, obdelave in uporabe informacij, ki so razmeroma stalno značilni za posameznika (Maretič Požarnik, 1994). Glede na zaznavni stil učenci oblikujejo različne učne stile. Ti se kažejo v načinih in situacijah učenja, ki učencem najbolj ustrezajo.

Informacije v možgane prihajajo preko čutil. Z njimi sprejemamo dražljaje, ki jih naš živčni sistem ustrezno predela, da jih lahko uporabimo, shranimo in uredimo. Pri šolskem učenju informacije večinoma sprejemamo preko treh čutov: sluha, vida in tipa. Zaznavni stili se med seboj ne izključujejo in zmoremo uporabljati vse tri. Razlikujemo se v tem, kateri poti sprejemanja informacij dajemo prednost, oziroma na kakšen način znanje hitreje usvojimo.

Pri učenju največ pridobimo, če vanj vključimo vse čute. Nihče namreč ne sprejema informacij le na en način, pač pa uporablja sebi lastno kombinacijo sprejemanja.

Vidni zaznavni stil

Ljudje z vidnim zaznavnim stilom informacije lažje in bolj učinkovito sprejemajo preko čutila za vid. Imajo dobro prostorsko predstavo in se zavedajo svoje okolice. So organizirani in sistematični ter uspešno načrtujejo. Sposobni so vizualizirati in dobro opažajo podrobnosti iz okolja. Usmerjeni so v zunanji videz, ki jim je, tako pri sebi kot tudi drugih, zelo pomemben. Lažje se učijo, če si snov ponazorijo s slikami. Pomagajo jim tudi razni diagrami, skice, prikazi in miselni vzorci. Njihovo branje je bolj učinkovito, če si besedilo podčrtajo z barvami.

Slušni zaznavni stil

Ljudje s slušnim zaznavnim stilom informacije najbolje sprejemajo preko čutila za sluh. Lažje se učijo, če poslušajo razlago in se o snovi pogovarjajo. Radi se udeležijo predavanj, tudi sami radi predavajo. Ko se učijo, se pogosto pogovarjajo sami s seboj ali pri branju premikajo ustnice. Med vrstami umetnosti jim je bližje glasba, pogosto imajo dober občutek za ritem (tudi govorijo ritmično) in se ukvarjajo s petjem ali igranjem inštrumenta. Moti jih hrup.

Kinestetični zaznavni stil

Ljudem, ki imajo kinestetični zaznavni stil, najbolj ustreza, da so ob sprejemanju novih informacij gibalno aktivni. Na ta način si zapomnijo največ. Veliko se gibljejo in ne morejo dlje časa sedeti pri miru. Raje kot z abstraktnimi pojmi se ukvarjajo s konkretnimi materiali in izvajajo praktične poskuse. Izkušnje in dogodke si zapomnijo kot celoto, podrobnosti jim niso tako pomembne.

	VIDNI ZAZNAVNI STIL	SLUŠNI ZAZNAVNI STIL	KINESTETIČNI ZAZNAVNI STIL
NAČIN UČENJA	Sprejemanje informacij po vidni zaznavni poti.	Sprejemanje informacij po slušni zaznavni poti	Sprejemanje informacij po gibalni zaznavni poti.
SPOMIN	Dober spomin za obraze, slikovno gradivo, razporeditev delov v celoti.	Dober spomin za slišane informacije.	Dober spomin za stvari, ki so narejene z rokami, doživete, naučene med gibanjem.
KOMUNIKACIJA	Slabo poslušanje, nerodnost pri rabi besed, izrazov, opisovanje brez olepšav.	Dobro poslušanje, veliko govorjenja, dolgi ponavljajoči opisi.	Veliko gestikulacije med govorjenem, izrazite kretnje, nenatančno poslušanje.

ČUSTVA	Zadržanost, izraz na obrazu dobro pokaže čustva.	Izražanje čustev z besedami, veliko kričanja ob jezi.	Izražanje čustev z gibanjem (skakanje od veselja, ipd.), govorica telesa dobro pokaže čustva.
BRANJE IN PISANJE	Prepoznavanje besed po obliki, prekinitev branja z namenom vizualizacije prebranega za lažjo zapomnitev.	Premikanje ustnic med branjem, memoriranje akustične podobe besede, fonetični zapis.	Pravopisna šibkost, zapis besed po občutku, nemir med branjem.
ZUNANJI IZGLED	Negovanost, natančnost, redoljubnost.	Nepomembnost skladnega oblačenja, razlaga zgodbe v ozadju videza.	Kratkotrajna urejenost zaradi stalne aktivnosti.

Tabela 1: pregled značilnosti posameznih zaznavnih stilov po področjih (povzeto po: Kobeja, 2001)

3. Metode, strategije in tehnike učenja

Na podlagi ugotovljenega zaznavnega stila učencem lahko ponudimo metode, strategije in tehnike učenja, ki določenemu stilu najbolj ustrezajo. Z njihovo pomočjo lažje in učinkoviteje načrtujejo učenje.

VIDNI ZAZNAVNI STIL	SLUŠNI ZAZNAVNI STIL	KINESTETIČNI ZAZNAVNI STIL
Prepisovanje s table, prepisovanje zapiskov, izdelava lastnih izpiskov, izdelava diagramov, preglednic, tabel, miselnih vzorcev in skic, ogled slikovnega materiala, podčrtovanje pomembnih podatkov z barvami, izdelava kartic s povzetki, uporaba miselnih slik, vizualizacija.	Poslušanje predavanj, snemanje informacij na zvočni predvajalnik, glasno ponavljanje in povzemanje snovi, glasno branje, učenje v paru, razlaganje, pogovor o snovi, poslušanje mirne glasbene podlage v času učenja, igra vlog, izvedba intervjuja.	Izvajanje eksperimentov, učenje s pomočjo konkretnega materiala, učenje v naravi, kiparjenje, izdelava modelov, maket, učenje in ponavljanje med plesom, hojo ali drugim športom, delo v parih, dramska uprizoritev.

Tabela 2: primeri strategij, metod in tehnik učenja za posamezne zaznavne stile

4. Vprašalnik za določanje osebnega učnega stila in uporaba v praksi

Pri določanju osebnega zaznavnega stila si lahko pomagamo na več načinov, ki so različno zahtevni. Za hitro in ustrezno določanje lahko uporabimo vprašalnik, ki je v prilogi (Mavrin, D., Leskovar Mesarič, P., Marolt, P. in drugi, 2009).

Vprašalnik se lahko uporablja individualno, predvsem pri učencih, ki imajo težave na področju učenja. Na podlagi rezultatov se jim, v sklopu učne ali dodatne strokovne pomoči, pomaga pri učenju metod, strategij in tehnik, ki so ustrezne njihovemu zaznavnemu stilu. Možna in koristna je tudi uporaba vprašalnika na nivoju oddelka ali skupine, saj z dobljenimi rezultati lahko določimo prevladujoč zaznavni stil v oddelku. Na ta način lažje prilagajamo, diferenciramo in individualiziramo pouk, prav tako pa ga z uporabo različnih pristopov naredimo zanimivejšega. Z upoštevanjem razporeditve zaznavnih stilov v skupini in multisenzornim podajanjem šolske snovi povečamo možnosti za uspeh učencev.

K uporabi vprašalnika lahko pristopimo na več načinov. Pred začetkom reševanja je pomembno, da so učenci seznanjeni z osnovami zaznavnih stilov in da so motivirani za reševanje vprašalnika. Po dosedanjih izkušnjah je najbolj učinkovita motivacija popestritev učenja, prihranek časa in boljši rezultati. Učence je potrebno opozoriti tudi na to, da njihov zaznavni stil ni nujno samo eden; lahko je kombinacija dveh ali celo vsi trije. V takšnih primerih imajo na voljo več strategij, metod in tehnik učenja, ki jih lahko preizkusijo in če so ustrezne, uporabljajo pri svojem učenju. Uporaba vprašalnika v oddelku ali skupini je zelo smiselna v začetku šolskega leta. Ob tem, da učenci dobijo koristna »orodja« v zvezi z učenjem, si lahko tudi učitelji izdelajo oddelčni profil zaznavnih stilov in temu nato prilagodijo pouk.

Primer:

V dveh oddelkih 8. razreda je testiranje pokazalo različne rezultate. Iz prvega diagrama je razvidno, da so zaznavni stili v oddelku razporejeni dokaj enakomerno, kljub prevladujočemu vidnemu zaznavnemu stilu. Iz drugega diagrama pa lahko razberemo, da ima skoraj $\frac{3}{4}$ učencev v oddelku vizualni zaznavni stil, zelo majhen odstotek pa je tistih, ki imajo kinestetični zaznavni stil.

Prevladujoči učni stil 8.a

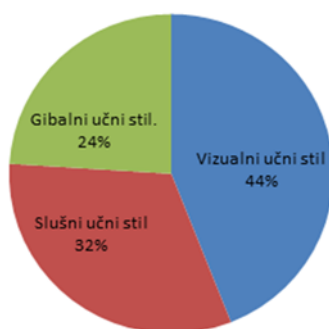


Diagram 1: prevladujoči zaznavni stil v 8.a

Prevladujoči učni stil 8.b

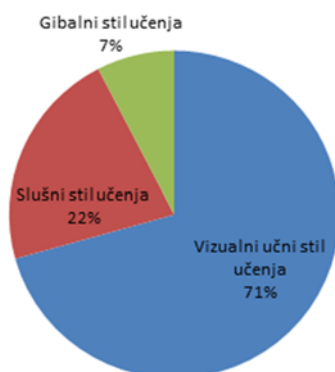


Diagram 2: prevladujoči zaznavni stil v 8.b

Takšen prikaz lahko oddelčnim učiteljem pomaga pri pripravi na pouk. Večina učnih ur je zasnovanih tako, da najbolj ustrezajo učencem, ki imajo slušni zaznavni stil, kar v prvem primeru ustreza 32% učencev, v drugem primeru pa le 22%. Če učitelji glede na rezultate testiranja prilagodijo pouk v tej smeri, da podajo več informacij tudi po vidni zaznavni poti, povečajo možnosti za boljše učne rezultate pri večini učencev v oddelku. Pomembno je poudariti tudi pomen multisenzornega pristopa k poučevanju. S tem načinom zajamemo vse zaznavne poti in vsem učencem omogočimo možnost hitreje zapomnitve informacij in posledično doseganja boljših rezultatov.

5. Sklep

Poznavanje osebnega zaznavnega stila je pomembno pri načrtovanju učenja posameznega učenca in poučevanja oddelka ali skupine učencev. Na podlagi znanja o osebnem zaznavnem stilu si lahko učenec pomaga pri izbiri strategij, metod in tehnik učenja.

Učitelji s pomočjo zbranih podatkov o zaznavnih stilih učenja lahko določijo oddelčni profil zaznavnih stilov, kar jim pomaga pri pristopu k poučevanju. Na podlagi izdelanega profila vedo, ali je odderek bolj dovzeten za informacije, ki jih sprejmejo po vidni, slušni ali gibalni zaznavni poti. Glede na število učencev v oddelku z določenim zaznavnim stilom, lahko prilagajajo podajanje šolske snovi.

Pomembno je, da učenci poznajo svoj zaznavni stil in znajo v dani situaciji izbrati pravo učno strategijo. Prav tako jim je v šoli potrebno namenjati ustrezno pozornost, saj je usklajenost učiteljevih pristopov in učnih stilov učencev neposredno povezana z doseganjem učnih ciljev, dobrimi odnosi, ustreznim vrednotenjem dosežkov in spodbujanjem sposobnosti.

6. Viri in literatura

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

Ažman, T. (2012). Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Kobeja, B. (2001): Uspešen pristop k študiju. Koper: Visoka šola za management.

Maretič Požarnik, B. (1994): Učni in spoznavni stili – ključ za razumevanje pomembnih medsebojnih razlik v učenju in poučevanju (1. del: Kolb). *Sodobna pedagogika*, 45 (9/10), 473–490.

Maretič Požarnik, B. (1995): Učni in spoznavni stili – ključ za razumevanje pomembnih medsebojnih razlik v učenju in poučevanju (2. del: Rancourt). *Sodobna pedagogika*, 46 (1/2), 1–14.

Mršol, T. (2014): Zaznavni stili in učne strategije študentov računalništva, matematike in razrednega pouka. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Mavrin, D., Leskovar Mesarič, P., Marolt, P. in drugi (2009): Mapa učnih dosežkov. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

7. Priloge

Priloga 1: Vprašalnik za določanje osebnega zaznavnega stila

Pred vami je vprašalnik, s pomočjo katerega boste ugotovili, kateri je vaš osebni zaznavni stil. Rešujete ga tako, da trditve ocenjujete z ocenami 1 do 5. V spodnji tabeli je pojasnjeno vrednotenje trditev.

1	2	3	4	5
SKORAJ NIKOLI	REDKO	VČASIH	POGOSTO	SKORAJ VEDNO

	TOČKE	IZJAVA
1.		Nekaj lažje razumem, če se o tem pogovarjam z drugimi ljudmi.
2.		Pri pouku precej pozorno opazujem učiteljev obraz.
3.		Pri zapisovanju v zvezek ali pri branju učne snovi uporabljam barve (markerji, flomastri ...).
4.		Dobre zamisli se mi porajajo, kadar sem telesno dejaven.
5.		Raje imam ustna kot pisna navodila.
6.		Raje poslušam besedilo, kot da bi ga sam prebral.
7.		Narisan zemljevid mi ustreza bolj kot ustni opis poti.
8.		Pri ustnem ocenjevanju mi gre bolje kot pri pisnem.
9.		Ko se učim, ne sedim rad za mizo, ampak raje na postelji, na tleh, ipd.
10.		Delam si zapiske, ampak so neurejeni.
11.		Z lahkoto razumem zemljevide, preglednice, grafe.
12.		Ne morem dolgo sedeti pri miru.

13.		Rad delam stvari z rokami.
14.		Če nekaj delam, me moti, da je zraven prižgan radio.
15.		Kadar se učim, imam rad veliko premorov.
16.		Kadar govorim, uporabljam tudi telesno govorico (kretnje).
17.		Težko si predstavljam neznane stvari, pojme, naprave.
18.		Raje bi takoj začel izdelovati neki izdelek, kot pa prej poslušal navodila o izdelavi.
19.		Rad pripovedujem šale in si jih zlahka zapomnim.
20.		Kadar berem ali poslušam razlago, si veliko zapisujem.
21.		Med poslušanjem razlage pogosto delam čačke po papirju ali klopi.
22.		Tudi če ne gledam učitelja, lahko dobro sledim temu, kar govori.
23.		Rad ustvarjam modele iz tega, kar se učim.
24.		Ko pišem test, si predstavljam stran v zvezku ali učbeniku, kjer je snov, ki sem se jo učil.
25.		Raje delam projektne naloge, kot pa pišem spise, povzetke in obnove.
26.		Kadar pišem, rad govorim.
27.		Ko berem, v mislih "poslušam" besede.
28.		Če si pišem, si bolje zapomnim.
29.		Pri ljudeh si ne zapomnim dobro njihove zunanosti, bolje si zapomnim njihove besede.
30.		Če si želim nekaj zapomniti, mi pomaga, če si o tem v mislih ustvarim podobo.
31.		Če se učim na glas, si snov bolje zapomnim.
32.		V mislih si lahko predstavljam tisto, kar berem, poslušam.
33.		Raje berem sam, kot da mi bere nekdo drug.

	VIDNI TIP		TELESNO-GIBALNI TIP		SLUŠNI TIP
2.		4.		1.	
3.		9.		5.	
7.		10.		6.	
11.		12.		8.	
14.		13.		17.	
20.		15.		19.	
24.		16.		22.	
28.		18.		26.	
30.		21.		27.	
32.		23.		29.	
33.		25.		31.	
Skupaj		Skupaj		Skupaj	

Razlaga rezultatov:

Najvišji seštevek točk ti pove, kateri je tvoj najmočnejši učni stil. Najnižji seštevek točk pa ti pove, kateri je tvoj najšibkejši učni stil.

Popolnega učnega stila ni. Vsak izmed nas izkazuje mešanico vseh treh učnih stilov, vendar pri večini en stil prevladuje. Če je tvoj seštevek točk, pri katerem izmed stilov višji od 40, kaže na posebej močno izražen učni stil, če pa je manjši od 20, pa pomeni, da je določen stil šibko izražen.

8. Reference

Vodenje aktiva specialnih pedagogov občin Kamnik in Komenda. (2015, 2016).

Pančur Kosirnik, A. (2016): Preoblikovanje vedenja pri otroku z motnjami avtističnega spektra s pomočjo pozitivnega pristopa in doživljanja uspeha, Zbornik prispevkov 4. mednarodne konference: Za človeka gre: družba in znanost v celostni skrbi za človeka, Avtizem, str. 57–64. Maribor: Alma Mater Europaea.

http://almamater.si/upload/userfiles/files/zborniki%20konf%202016/Konferenca_zbornik_avtizem_WEB.pdf

Pančur, A. (2012): Sodelovanje staršev učencev z učnimi težavami pri uresničevanju individualiziranega programa, diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

<http://pefprints.pef.uni-lj.si/899/>

Izvajanje dodatne strokovne pomoči na delovnem mestu mobilne specialne pedagoginje OŠ 27. julij. (2011 – trenutno).

Poživite svoje učne ure *Bring Your Lessons to Life*

Nejc Grošelj, prof. matematike in računalništva

nejc.groselj@guest.arnes.si

Osnovna šola Idrija

Povzetek

Predstavljajte si, da lahko v enem popoldnevu raziščete koralne grebene ali površje Marsa. Z Googlovo mobilno aplikacijo Ekspedicije učitelji lahko popeljejo učence na poglobljene virtualne sprehode. Ekspedicije so kolekcije, med seboj povezanih vsebin in podpornih materialov iz virtualne resničnosti, ki se lahko uporabljajo poleg obstoječega kurikula. To je zbirka virtualnih panoramskih posnetkov – 360° fotografij in 3D slik, ob katerih je dodan podroben opis, točke interesa in vprašanja, ki jih lahko enostavno vključite v učni načrt, ki se uporablja v vaših urah. Na Gimnaziji Jurija Vege Idrija so dijaki dobili boljši učni vpogled v izbrane vsebine pri pouku informatike in biologije. Prispevek bo predstavil številne prednosti takega načina učnega procesa in cenovno ugodno rešitev za vzpostavitev učnega okolja za delo z omenjeno aplikacijo.

Ključne besede: Virtualna resničnost, Google Ekspedicije, 360° fotografije

Abstract

Imagine exploring coral reefs or the surface of Mars in an afternoon. With Google mobile app Expeditions, teachers can take students on immersive, virtual journeys. Expeditions are collections of linked virtual reality content and supporting materials that can be used alongside existing curriculum. These trips are collections of virtual reality panoramas — 360° panoramas and 3D images — annotated with details, points of interest, and questions that make them easy to integrate into curriculum already used in your classes. Students of Grammar school Jurij Vega Idrija got a better insight into learning the selected content in the classes of informatics and biology.

The article will show many advantages of such a learning process and a cost-effective solution for creating an own learning environment for the work with this application.

Keywords: Virtual reality, Google Expeditions, 360° images

1. Uvod

Virtualna resničnost je v letu 2016 doživela velik razcvet s pomočjo vedno nižjih cen virtualnih očal, ki nam v kombinaciji z aplikacijami na mobilnih napravah omogočajo vedno boljši približek resničnega sveta. Navidezni izleti so na voljo na svetovnem spletu v okviru številnih aplikacij, najbolj izobraževanju prilagojena pa sta Google Arts & Culture na platformah Android in iOS ter aplikacija Google Expeditions šolskega orodja za navidezno resničnost, s pomočjo katerega lahko učenci potujejo po svetu pod vodstvom svojega učitelja. Aplikacija ponuja 360-stopinjske in tridimenzionalne posnetke več kot 200 krajev po vsem svetu. [3]

Pri pouku prinaša uporaba take tehnologije številne prednosti. Ker je učencem uporaba mobilnih telefonov zelo blizu, pomeni tak način dela zanje veliko motivacijo. Pod vodstvom učitelja lahko obišejo najbolj oddaljene kote sveta, si ogledajo nekatere zgodovinske ali kulturne znamenitosti in na bolj pristen način spoznajo ali pa utrdijo predelano učno snov. Šola pri tem privarčuje ogromno sredstev za prevoz učencev na lokacijo, kjer bi si lahko dano znamenitost ogledali. [1]

Zato smo se na Gimnaziji Jurija Vege Idrija odločili testirati aplikacijo Google Expeditions, ki omogoča učiteljem, da na zanimivejši način motivirajo učence k spoznavanju nove učne snovi ali pa pripomore k boljšemu razumevanju skozi utrjevanje že predelane učne snovi.

2. Jedro

Google predlaga uporabo brezplačne aplikacije Expeditions skupaj z Expedition Kitom, ki vključuje plastična virtualna očala, usmerjevalnik, prikazovalnike virtualne resničnosti in tablico za učitelja. Ker pa je ta komplet pri ceni 3999\$ za 10 enot za marsikateri proračun šole občutno predrag, smo se odločili, da bomo sami izdelali cenovno ugodnejši, a še vedno funkcionalen sistem. Naročili smo 13 kartonastih virtualnih očal Viarbox, z lastno grafično podobo za promocijo šole. Večina dijakov se je prvič srečala s to tehnologijo in zato je vzbudila veliko zanimanja, saj kljub nizki ceni (10 € na kos) ponujajo dobro sliko z izboljšano drugo generacijo leč. Očala pridejo do izraza, če ima telefon dovolj veliko ločljivost slike oziroma videa na ekranu. Vzpostavili smo tudi brezžično povezavo v učilnici multimedije. Usmerjevalnik mora za uporabo aplikacije Expeditions podpirati frekvenco 5GHz in zato smo se odločili za preverjen model TP-Link Archer C7, ki stane okoli 100 €. Namesto tablice, ki jo naj bi uporabljal učitelj, smo uporabljali svoje pametne naprave, ki morajo ustrezati zahtevam aplikacije – vsaj Android 4.4. ali IOS 8, minimalno 1GB notranjega pomnilnika ter delujoč žiroskop, ki omogoča avtomatsko premikanje v virtualnem pogledu. Ko so se vsi učenci povezali na isto brezžično omrežje, sem v vlogi vodnika ves čas spremljal, kam je usmerjen njihov pogled in tako lažje nadzoroval učni proces.

Sledilo je testiranje pri pouku informatike in biologije. Pri pouku informatike so dijaki spoznali, kako delujejo mikroprocesorji. Ob tem so si najprej ogledali notranje prostore izbranega računalniškega podjetja, kjer se v številnih napravah pojavljajo procesorji, nato so si ogledali zgodovinski razvoj procesorjev, zgradbo in primere uporabe v modernih napravah.

Pri biologiji so si dijaki preko zanimivih 3D animacij ogledali notranjost dihalnega sistema in srca. Spoznali so sestavne dele posameznega organa, najbolj pa so bili presenečeni nad izgledom pljuč kadilca in nekadilca. Pri obeh temah so dijaki že imeli določeno predznanje, s tem pa so lažje sledili snovi in aktivno sodelovali. Ob prvi uporabi virtualnih očal so bili dijaki izjemno navdušeni, saj česa podobnega prej večina od njih še ni uporabljala.



Slika 1: Uporaba Google Expeditions pri pouku biologije (Avtor: N. Grošelj) [2]

Dijaki so pri izvajanju pouka na tak način pridobili in krepili naslednje kompetence:

- Izboljšale so se jim kompetence digitalne pismenosti, saj so spoznali pomen in uporabo virtualne resničnosti ter ugotovili, kako se uporabi virtualna očala s pomočjo pametnih mobilnih telefonov.
- S pomočjo izbranih virtualnih sprehodov na področju matematike, znanosti in tehnologije so se jim izboljšale kompetence tudi na teh področjih.
- Orodje podpira tudi kompetenco učenje učenja, saj so učenci pri pouku uporabili nekatere metode s tega področja, kot so viharjenje možganov, fotografiranje in snemanje s 360° kamero na šoli, pri čemer se je aktivnost učencev med samim poukom močno povečala.
- V medsebojnem razgovoru z učiteljem in sošolci so ob uri krepili materni jezik in se naučili strokovnih izrazov na posameznem predmetnem področju.
- Izboljšali se znanje tujega jezika, saj je mobilna aplikacija na voljo le v angleškem jeziku in so zato spoznali tudi nekatere strokovne izraze iz biologije in računalništva v angleškem jeziku.
- Učenci so bili bolj samoiniciativni, saj so s pomočjo te aplikacije kasneje sami raziskovali virtualne sprehode, ki so jih zanimali.
- Z delom v paru so razvijali socialne kompetence.
- Krepili so tudi podjetnost, saj so dijaki kasneje s pomočjo 360° kamere izdelali virtualni sprehod skozi gimnazijo in poklicno šolo ter posneli zanimive dogodke na šoli, kot so kulturni maraton in informativni dan. S tem so skrbeli za promocijo šole in obenem spoznavali nov pristop k snemanju filma in slik.

Priprava na določen virtualni izlet za učitelja ni zamudna, saj ima pod vsako 360° sliko dodatno podrobno razlago slike in njenih posameznih elementov, priložena so motivacijska vprašanja za učence na različnih nivojih, ki spodbujajo njihovo radovednost in razmišljanje. Na slikah učitelj poudari točke interesa (angl. Points of interest) in bolj nazorno razloži določen del slike, dijaki pa mu pri tem lažje sledijo. Motivacija dijakov je bila velika in učenje je potekalo na zanimivejši interaktivni način, hkrati pa je način dela prilagojen za vse učne stile. Pri tem so se dijakom porajala številna vprašanja in učitelj je lahko razložil snov še podrobneje, kot jo bi ob klasični podaji snovi. Pokazalo se je tudi nekaj pomanjkljivosti te metode dela. Približno polovici dijakov aplikacija na telefonih ni delovala pravilno ali pa je niso uspeli namestiti. Nekateri so imeli zastarelo verzijo operacijskega sistema, drugim je zmanjkovalo pomnilniškega prostora, tretjim pa ni deloval žiroskop, s pomočjo katerega se lahko ob obračanju telefona gibate po prostoru. Zato je priporočljivo delati v parih, saj si lahko dijaki pri predaji virtualnih očal odpočijejo oči. Dolgotrajno gledanje skozi taka očala je lahko za oči naporno, še posebej, če si očal dijaki pred ogledom vsebine ne prilagodijo očesnemu razmaku. Izjemoma je lahko kakemu dijaku pri uporabi take tehnologije tudi slabo, saj lahko možgane pretentamo, da se gibamo po prostoru, čeprav tega ne počnemo. V celotnem razredu tretješolcev je le eden izmed dijakov moral prekiniti gledanje zaradi glavobola. Učitelji, ki so uporabljali to tehnologijo, so prišli do sklepa, da je tak način dela zanimiv in popestri obravnavanje učne snovi, zaradi zgoraj omenjenih pomanjkljivosti pa ni priporočljivo gledati v taka očala več kot eno šolsko uro. [2]

3. Sklep

Čeprav je bila aplikacija uporabljena samo pri dveh učnih predmetih, vidimo velik potencial še na področju številnih naravoslovnih kot tudi družboslovnih predmetov, hkrati pa se pri tem učenci ob samostojnih ogledih učijo tudi angleščine, saj je razlaga zaenkrat samo v tem jeziku. Ugotavljamo, da šola ne potrebuje 4000 €, da si omisli Google Expedition Kit, saj se bodo stroški ob upoštevanju zgornjih navodil gibal okoli 250 € ob predpostavki, da učenci in učitelj prinesejo svoje pametne telefone in tablice k pouku. Pri tem je delo v parih nujno potrebno, saj lahko ob različno starih mobilnih naprav pričakujete, da bo le polovica pametnih telefonov v razredu delovala s to aplikacijo. Zaradi vedno večje prisotnosti te tehnologije bodo tudi učenci na tak način veliko bolj motivirani za osvajanje novih učnih vsebin, hkrati pa bodo ob nakupu vedno bolj dostopnih 360° kamer na šoli lahko sami izdelali nove učne vsebine za številna učna področja. Zaenkrat v aplikaciji Expeditions še ni nobene učne snovi, ki bi bila narejena v sodelovanju s slovenskimi izobraževalnimi institucijami ali podjetji, saj Google išče partnerje za izdelavo vsebin samo v večjih državah sveta.

4. Viri in literatura

- [1] <https://edu.google.com/expeditions/> (25. 5. 2017).

- [2] <http://www.projekt360.si/uporaba-google-expeditions-pri-pouku/> (25. 5. 2017).
- [3] <http://mladipodjetnik.si/novice-in-dogodki/novice/z-googlom-lahko-raziskujete-ameriske-narodne-parke> . (25. 5. 2017).

5. Reference

- <http://www.projekt360.si/> (25. 5. 2017).
- <http://informatika.splet.arnes.si/> (25. 5. 2017).
- <http://www.gim-idrija.si/360-ogled-nase-sole/> (25. 5. 2017).

Τόλμησε να ονειρευτείς και σκέψου “Θετικά”

Dare to Dream and Think "Positive"

1. Atmatzidou Katerina

Member of the board of directors of the Hellenic Mathematical Society department Viotia, Upper
Secondary School Teacher, postgraduate student in Mathematics

k.atmatzidou@gmail.com

Hellenic Ministry of Education, Research and Religious Affairs, Secondary Education Viotias-
LYKEIO of Schimatari

2. Theodoridou Maria

Primary School Teacher, M.A. in Education

themar74@gmail.com

Hellenic Ministry of Education, Research and Religious Affairs - Primary Education Viotias- 1st
Primary School of Schimatari

Περίληψη

Αυτή η παρουσίαση αναφέρεται σε ένα σχέδιο προγράμματος με τίτλο "Τολμήστε να ονειρευτείς και σκέψου θετικά", το οποίο υλοποιήθηκε από 7 σχολικές μονάδες του Δήμου Τανάγρα στην Ελλάδα κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η καινοτομία ήταν ότι τα συμμετέχοντα σχολεία ήταν διαφορετικής εκπαιδευτικής βαθμίδας (4-11, 12-15 και 16-19 ετών). Στην ελληνική γλώσσα η λέξη "Θετικά" έχει διπλή σημασία. Χρησιμοποιείται για να αναφέρεται στα μαθήματα S.T.E.M. και έχει επίσης ως επίθετο με την έννοια της "θετικής" π.χ. στάση απέναντι στη ζωή. Ο σκοπός του έργου μας ήταν αφενός να παρακινήσουμε τους μαθητές μας - μελλοντικούς πολίτες του Δήμου Τανάγρας - να εμπνεύσουν και να εμπνευστούν από θετικές ενέργειες και αφετέρου να διερευνήσουν και να καταγράψουν τις γνώσεις S.T.E.M. μέσα στα προγράμματα σπουδών.

Λέξεις κλειδιά : Θετικός, STEM, πολιτότητα, πολίτης

Abstract

This presentation refers to a project which was realized by 7 school organizations of the municipality of Tanagra in Greece during the school year 2014-15. The innovation was that the participating schools were of different educational levels (4-11, 12-15, 16-19 years old). In Greek the word “positive” (θετικά) has a double meaning. It is used to refer to STEM lessons and also has the meaning of positive e.g. attitude towards life.

The aim of our project was on the one hand to motivate pupils, teachers, community members and municipality staff to collaborate with each other, to inspire and be inspired in positive common actions with the aim to create a positive future for citizens in our municipality. On the other hand having the curriculum as a base for both primary and lower-upper secondary education, we planned activities implicating all the educational levels as well as individual activities in order to explore and capture STEM knowledge.

We have approached our aims through the four key elements that constitute the project objectives: a. Continuation of student status at the various levels of education, b. Expansion of active citizenship, c. Demand for the STEM (Science, Technology, Engineering and Math) professions, d. Acquisition of a positive attitude towards life and fellow man.

This presentation is expected to highlight the important role of the collaboration amongst teachers and pupils of different educational levels deriving from the combination of dreaming, learning and practicing in the STEM lessons and positive attitude.

Keywords: positive, STEM, citizenship

1. Εισαγωγή

Το σχέδιο έργου με τον τίτλο «Τόλμησε να ονειρευτείς και σκέψου θετικά» υλοποιήθηκε από 7 σχολικές οργανώσεις του Δήμου Τανάγρας στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Η καινοτομία ήταν ότι τα συμμετέχοντα σχολεία ήταν διαφορετικής εκπαιδευτικής βαθμίδας (4-11, 12-15 και 16-19 ετών) και εκμεταλλευτήκαμε τη δυνατότητα που προσφέρει το eTwinning να ξεκινήσει ένα έργο με ελληνικά μόνο σχολεία.

Εικόνα 1: Το λογότυπο του έργου μας. Η εικόνα που επιλέξαμε να συνοδεύσει το έργο μας είναι μια ζωγραφική του Α. ΜΠΑΛΑΤΣΟΥΚΑ, πρώην φοιτητή του Λυκείου Σχηματαρίου. Σπούδασε αρχιτεκτονική στο Πανεπιστήμιο. Πρόκειται για ένα έργο με ακρυλικό σε καμβά 2,50x1,00 και βρίσκεται τώρα στην είσοδο του Γενικού Λυκείου του Σχηματάρι. Δημιουργήθηκε μόλις λίγες μέρες πριν φύγει για τις σπουδές του στην Ξάνθη τον Σεπτέμβριο του 2014, για το Εργαστήριο Μαθηματικών του οποίου ήταν μέλος.



Εμείς, οι συντονίστριες και εμπνευστές του έργου, χρησιμοποιήσαμε την διπλή έννοια της λέξης "Θετικά" (περισσότερα) στα ελληνικά και θέσαμε τους γενικούς στόχους του έργου μας, οι οποίοι στη συνέχεια εμπλουτίστηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κάθε συμμετέχουσας σχολικής μονάδας. Στόχος του έργου μας ήταν αφενός να παρακινήσουμε τους μαθητές μας - μελλοντικούς πολίτες του Δήμου Τανάγρας - να εμπνεύσουν και να εμπνευστούν από θετικές ενέργειες και αφετέρου να διερευνήσουν και να καταγράψουν τις γνώσεις S.T.E.M. μέσα στα προγράμματα σπουδών.

Προσεγγίσαμε τους στόχους μας μέσα από τα τέσσερα βασικά στοιχεία που αποτελούν τη βάση του έργου:

A. Τη συνέχιση της μαθητικής ιδιότητας μέσα από τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης

Έχοντας ως βάση το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχεδιάσαμε κοινές δραστηριότητες που αφορούσαν όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα καθώς και μεμονωμένες δραστηριότητες ανά σχολική μονάδα.

Διαπιστώνουμε ως εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν σημαντικά σημεία αποσύνδεσης όταν οι μαθητές μετακινούνται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε άλλο, και ιδιαίτερα όταν η μεταφορά αυτή συνεπάγεται αλλαγή του σχολείου σε μια άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα προβλήματα είναι ιδιαίτερα έντονα κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συχνά οδηγώντας σε σημαντική και συνεχή υποβάθμιση στην μάθηση (Lee κ. ά. , 1995, Galton κ. ά. , 1999, Nicholls & Gardner, 1999). Ένας τρόπος ενίσχυσης της συνέχειας και της εναρμόνισης της εκπαίδευσης είναι να παράσχουμε προγράμματα σπουδών μέσω των οποίων οι εμπειρίες των μαθητών που αρχίζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να συνεχίζονται, επεκτείνονται και προχωρούν μετά τη μετάβαση των μαθητών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όταν οι εμπειρίες είναι συνεχείς, τα παιδιά έχουν το χρόνο και την ευκαιρία να δουν τις σχέσεις μεταξύ των δεδομένων, να αναπτύξουν ιδέες, να γενικεύσουν, να εξάγουν συμπεράσματα και να κάνουν ένα δοκιμαστικό, διαισθητικό άλμα στη νέα γνώση. Αυτό το άλμα, από την απλή εκμάθηση μιας γνώσης, στη σύνδεση της γνώσης με μια άλλη, είναι ένα ουσιαστικό βήμα στην ανάπτυξη της σκέψης (Bruner, 1966). Οι διασυνδέσεις της γνώσης συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Με τον όρο «διαπολιτισμική διδασκαλία» ή «διεπιστημονική διδασκαλία» περιγράφουμε μια σειρά εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που προσπαθούν να «ενοποιήσουν» τις σχολικές γνώσεις. Μπορούν να

πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο του ξεχωριστού προγράμματος σπουδών τους είτε να ενσωματωθούν σε μια διαθεματική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2002).

Η μέθοδος project προτείνεται ως κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο για τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Ταυτόχρονα, είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, η οποία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές, έχει ωφέλιμα αποτελέσματα τόσο για την τάξη όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Kagan, 1992). Ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει ότι η ομαδική μορφή διδασκαλίας είναι η εξέλιξη της επικέντρωσης των σπουδαστών. Σήμερα, ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μάθησης, αλλά όχι ως μονάδα, αλλά ως μικρο-ομάδα (Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 431), μέσω της οποίας μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για να επιτύχει έναν κοινό στόχο ενώ κοινωνικοποιείται. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, επιλέξαμε να εργαστούμε σε αυτό το έργο χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο (project) καθώς και άλλους πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, όταν αυτό ήταν απαραίτητο. Πιστεύουμε ότι κάθε μέθοδος διδασκαλίας έχει κάτι διαφορετικό και χρήσιμο να προσφέρει στους μαθητές σύμφωνα με τους καθορισμένους στόχους.

B. Η επέκταση της ενεργού πολιτότητας

Η "πολιτότητα" είναι μια από τις πιο αμφιλεγόμενες έννοιες στη δυτική πολιτική φιλοσοφία, καθώς έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι αξίες. (Bali, 2008: 305). Πολλοί προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια της "πολιτότητας" στη σύγχρονη εποχή. Ο Barber (1984) υποστηρίζει ότι «να είσαι πολίτης σημαίνει συμμετοχή», ενώ ο Dagger (1981) ισχυρίζεται ότι ο όρος «πολίτης» αναφέρεται σε όσους διαδραματίζουν ενεργό και ολοκληρωμένο ρόλο στην κοινωνία στην οποία ζουν.

Η πολιτική και η κοινωνική εκπαίδευση που προωθείται σήμερα περιλαμβάνει τρεις κατευθύνσεις (α) την αγωγή του πολίτη, που συνίσταται στην κατανόηση της ιστορίας, της πολιτικής, της διακυβέρνησης, της διαχείρισης και των πολιτικών διαδικασιών. (β) την αγωγή του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει την εμπειρική γνώση και (γ) την εκπαίδευση για την ιθαγένεια, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη και καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών, δυνατοτήτων - διαθέσεων που δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, με ευαισθησία και υπευθυνότητα (Καρακατσάνη 2008)

Μέσα από τις προγραμματισμένες και εκτελεσμένες δραστηριότητες, προσπαθήσαμε να κάνουμε τους μαθητές μας να γίνουν ενεργοί πολίτες του δήμου Τανάγρας, να αναλάβουν δράση και να βρουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν να αλλάξουμε τον τόπο στον οποίο ζούμε και τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε προς έναν θετικότερο τρόπο.

Γ. Η ανάγκη για τα S.T.E.M. (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά) επαγγέλματα

Το S.T.E.M. ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση στη νέα γνώση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που ασχολούνται και αξιοποιούν την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά προσπαθούν να ανακαλύψουν νέες γνώσεις (Moon κ.ά., 2012). Επιπλέον, η στόχευση μιας διδακτικής πρακτικής βασιζόμενης στα S.T.E.M. περιλαμβάνει και τους τρεις τομείς συμπεριφοράς, γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, καθώς και τη μεθοδολογία της επιστήμης (Ζησιμόπουλος κ.ά., 2002).

Καθώς η κοινωνία συνεχίζει να αναπτύσσεται τεχνολογικά, το ίδιο ισχύει και για την ανάγκη εκπαίδευσης των ανθρώπων στους κλάδους της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών (S.T.E.M.), προκειμένου να αναπτυχθεί μια γνώριμη και ανταγωνιστική κοινωνία στην παγκόσμια οικονομία (Cottrell, 2014, Stokes, 2011). Μία από τις προκλήσεις του Vision 2020 είναι η δημιουργία μιας προοδευτικής και επιστημονικά καινοτόμου κοινωνίας, ενός καταναλωτή της τεχνολογίας και κάποιου που συνεισφέρει στον τεχνολογικό και επιστημονικό πολιτισμό του μέλλοντος (Εθνικό Συμβούλιο Επιστήμης και Έρευνας, Μαλαισία, 2009).

Επιπλέον, στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση απαιτούν την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται από τα πολυμέσα και το hypertext, το διαδίκτυο και τις ΤΠΕ γενικά σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης στην κοινωνία της μάθησης, δηλαδή την ενθάρρυνση της ενεργού μάθησης και της συνεργασίας, της σύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή,

να τονιστεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την αυτοπροσδιορισμός και τον προβληματισμό και τέλος να χρησιμοποιήσει τις ατομικές ικανότητες του μαθητή (Βοσνιάδου, 2006).

Τέλος, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής «Ευρώπη 2020» αναγνώρισαν την ανάγκη εκσυγχρονισμού όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων των μελών κρατών της. Ο κύριος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να δοθούν στους νέους τόσο η γνώση όσο και οι δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος. Εκτιμάται ότι έως το 2020, ένα εκατομμύριο περισσότεροι ερευνητές θα πρέπει να βρίσκονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Σήμερα, η ζήτηση για θέσεις S.T.E.M., Επιστήμης, Τεχνολογίας, Μηχανικών και Μαθηματικών δεν είναι εύκολο να καλυφθεί από πτυχιούχους των αντίστοιχων Πανεπιστημίων και Σχολείων. (Madurell, 2012, σ. 6). Γι' αυτό αποφασίσαμε να δώσουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να δουν τις νέες ανάγκες της αγοράς για S.T.E.M επαγγέλματα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο μοιραζόμαστε μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων την επείγουσα ανάγκη αντιμετώπισης της έλλειψης ενδιαφέροντος των νέων για την επιστήμη και την τεχνολογία. Είναι δύσκολο να αναπτυχθούν κίνητρα και θετικές στάσεις των νέων σε επιλογές σταδιοδρομίας στον τομέα S.T.E.M., οι οποίες θα αντιπροσωπεύουν τη δημιουργία μελλοντικών επιστημονικών ερευνητών (Gérard & Snellmann, 2011). Η αρχή της διερευνητικής μάθησης προωθείται ως μια επίσημη παιδαγωγική μέθοδος σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (Rocard κ.ά. , 2007). Ο δήμος μας βρίσκεται στη ευρύτερη βιομηχανική περιοχή της Τανάγρας στην Ελλάδα και , πράγματι, σε αυτή την περιοχή οι μαθητές μας θα προσπαθήσουν να βρουν θέσεις εργασίας το μέλλον.

Δ. Απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη ζωή και τον συνάνθρωπο.

Στο πλαίσιο του ετήσιου σχολικού σχεδιασμού και έχοντας ως όραμά μας τη δημιουργία ανοικτών σχολείων στην τοπική κοινότητα, θέσαμε ως στόχο τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών, μελών της κοινότητας και του προσωπικού του δήμου και να συμμετέχουμε σε κοινές δραστηριότητες με στόχο τη δημιουργία των “θετικών” μελλοντικών πολιτών του δήμου μας.

Οι μαθητές επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν μεταξύ τους - ακόμη και με μαθητές που δεν ήταν της απόλυτης συμπάθειας τους, επειδή ήταν πολύ πιθανό αυτοί οι μαθητές να έχουν ένα κομμάτι γνώσης ή ικανότητας που χρειαζόταν για να λύσουν ένα γρίφο/ερώτημα. Μέσω του παιχνιδιού και της συνεργασίας, οι μαθητές αποκτούν σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας Μαθαίνουν να ακούν τον συμμαθητή τους, να συμφωνούν και να διαφωνούν, να συνάγουν συμπεράσματα Συνειδητοποιούν ότι όταν ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα. Αυτό ενισχύει την θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση και την έννοια της αλληλεξάρτησης (Johnson, D., Johnson, R., 1994).

Η παρουσίαση αυτή αναμένεται να τονίσει τον σημαντικό ρόλο της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων που προκύπτει από το συνδυασμό των ονείρων, της μάθησης και της εξάσκησης στα μαθήματα S.T.E.M. καθώς και τη θετική στάση ζωής. Εδώ ένα παράδειγμα από την ομάδα eTeam και εδώ ένα παράδειγμα από την ομάδα επιστημών.

Bibliography

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές, Αθήνα: Gutenberg.
- Ζησιμόπουλος, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Παπασταματίου, Ν. (2002). Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλλέρη, Μ., Ψύλλος, Δ. (2001). Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Στο Κ. Ραβάνης, Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες. Εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις. Πάτρα.
- Καρακατσάνη, Δ., ‘Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές’ στο ΜΠΑΛΙΑΣ, Σ. (επιμ), Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση. εκδ. Παπαζήση, 2008.
- Κόκκοτας, Π. (2001). Το είναι και το γίνεσθαι της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Στο Έ. γ. Επιστημών, Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στις αρχές του 21ου αιώνα- Προβλήματα και Προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, p.p.19-36.
- Ματσαγγούρας, Η.(2003). Η σχολική τάξη (Τόμος Α',3η έκδοση). Αθήνα.
- Μπάλιας, Σ. (2008). Στο Μπάλιας, Σ., (επιμ.), Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση, Αθήνα: Παπαζήση.
- Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το πεδίο «Κοινωνικές Επιστήμες» στο Γυμνάσιο
- Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή . Ανακτήθηκε τις 24/08/2017 από τη διεύθυνση https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10826/1908_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%E2%80%94%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85%5B1%5D.pdf
- Ραβάνης , Κ. (2003). Εισαγωγή στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Barber, B. (1984). Strong Democracy: Participatory politics for a new age, University of California Press
- Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction, Cambridge, Mass.: Belkapp Press
- Cottrell,T.L. (2014). An assessment of the effect of multimedia on critical thinking outcomes. (Ed.D.,Northern Illinois University). , 202. ProQuest Dissertations and Theses. (3624781)
- Dagger, R. (1981). Metropolis, memory and citizenship, Journal of Political science, 25, (4), p.p. 715-734.
- Gérard, E.& Snellmann, J., Edited by Gras-Velázquez, A.& Menapace, M., Scientix The Community for science education. Europe Publications Office of the European Union, 2011 (ISBN: 978-92-79-19709-3).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Leading the cooperative school (2nd ed.).
- Kagan, S. (1994). Cooperative learning, San Clemente/California: Kagan Publishing
- Madurelle, T. R., (2012). Working document on establishment of Horizon 2020 – The framework programme for research and innovation (2014-2020). EU committee on industry, research and energy. Ανακτήθηκε τις 24/08/2017 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1ynenPf>
- Matthews, M. (2007). Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες. Επίκεντρο
- Moon. J., Rundell, S., (2012). Bringing STEM into Focus, Education Week, vol. 31. no. 19 (February 1, 2012), pp. 32, 24. Ανάκτηση 2016, από τη διεύθυνση: <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Rocard, M.; Csermely, P.; Jorde, D.; κ. ά. (2007). Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe in Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.
- Global Citizenship Education, Preparing learners for the challenges of the 21st century, United Nations, Educational and Cultural Organization, UNESCO 2014 (ISBN 978-92-3-100019-5) Ανακτήθηκε τις 24/08/2017 από τη διεύθυνση <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>
- Kearney, C. and Gras-Velázquez, À.,(2015). eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels.,(p. 36) Ανακτήθηκε τις 27/08/2017 από τη διεύθυνση https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf

Διδακτικές πρακτικές κατακτησης και βελτίωσης της γραφής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ηλικίας 7 – 8 ετών

Teaching Practices in Improving the Writing Skills of Children with Special Needs in Primary School

Ms. Noti Stasini, Special Education Teacher in Primary Education, postgraduate student in Theology
stasini_noti@yahoo.gr

Hellenic Ministry of Education, Research and Religious Affairs - Primary Education Viotias- 1st
Primary School of Schimatari

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον χώρο της ειδικής αγωγής, οι δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποικίλλουν. Κατά τη διάρκεια της καριέρας του, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει μαθητές με ήπιες ανάγκες όπως για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με σοβαρότερες παθήσεις, όπως είναι ο αυτισμός, το σύνδρομο Down κ.λ.π. Τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευσιμων ατόμων, έχουν δυνατότητες να αναπτύξουν, εκτός των άλλων, τον γραπτό λόγο και τη γραπτή τους έκφραση.

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε προκειμένου να διαπιστωθούν οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κι ο τρόπος επίλυσης αυτών από τους ίδιους τους μαθητές καθώς, επίσης, κι ο βαθμός επίτευξης των στόχων και σκοπών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: ειδική αγωγή, ψυχοκινητική ανάπτυξη, λεπτή κινητικότητα, διάσπαση προσοχής.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: 7 μήνες

ABSTRACT

In the area of special education, the difficulties of children with special educational needs vary. During their career, teachers could meet students with mild disorders such as learning difficulties as well as with more serious disorders such as autism, Down syndrome, etc. Children with mild disorders have the potential to develop, amongst other things, their written speech and written expression.

This paper presents the work done in a group of pupils (7-8 years old) attending remedial education class at our school. In specific ways, the children learn how to write, the difficulties they face and the way they themselves tried to solve them, as well as the degree to which the goals were met.

The total duration of the program was 7 months and the objectives of the program were to:

- a. Develop their subtle mobility
- b. Mature their psychomotor abilities
- c. Reduce their disintegration
- d. Write to clear boundaries and
- e. Create structured proposals and produce spontaneous written speech.

The above objectives were not covered by all the students, but this was to be expected, because each child has a different personality with different capabilities and abilities. For this reason, the teaching practices used were adapted to the level of each student. Every pupil has made the most of his/her potential and has made progress compared to his/her original starting point.

Keywords: Special education, writing, subtle mobility

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, να παράγουν γραπτό λόγο, είναι απαραίτητο να δούμε τα στάδια ανάπτυξης της γραφής.

Ανάπτυξη της ικανότητας γραφής

1-2 ετών: Μπορεί να κρατήσει μεγάλους μαρκαδόρους ή κηρομπογιές.

Ενδέχεται να προσποιείται ότι γράφει, ιδιαίτερα όταν βλέπει κάποιον άλλο να γράφει.

2-3 ετών: Προσποιείται ότι γράφει χρησιμοποιώντας κυματιστές και καμπύλες γραμμές.

Γράφει με ζωγραφιές και σχέδια.

3-5 ετών: Πειραματίζεται σχεδιάζοντας γράμματα, αριθμούς ή σήματα που μοιάζουν με γράμματα (κυματιστές γραμμές, μουτζούρες).

Γράφει κάποια κεφαλαία γράμματα.

Γνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στη ζωγραφική και τη γραφή.

Αντιγράφει / μιμείται απλές γραμμές ή σχήματα (π.χ. κύκλους, σταυρούς).

Καταλαβαίνει ότι η γραφή έχει κάποιο νόημα.

Γράφει ένα γράμμα ή μία λέξη για να αντιπροσωπεύσει μία ολόκληρη πρόταση ή ιδέα.

Γράφει το όνομά του, κάποια γράμματα της αλφαβήτου και αριθμούς.

Γράφει σειρές γραμμάτων χωρίς κάποια ιδιαίτερη σειρά (ΑπΕτσνΟ).

5-6 ετών: Χρησιμοποιεί 1 με 3 γράμματα για να συλλαβίσει κάποιες λέξεις (π.χ. Μ=μαμά, ΓΑ=γάτα, ΣΛΙ=σκύλος).

Γράφει τις λέξεις όπως ακούγονται (π.χ. μορό=μωρό, πεδί=παιδί).

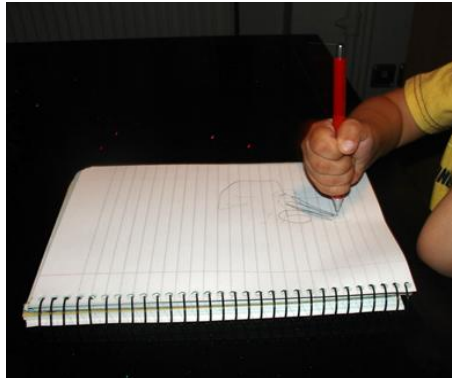
Η γραφή αναπτύσσεται μέσω των αισθητικοκινητικών, αντιληπτικών και γνωστικών μας ικανοτήτων. Η σύνθετη αυτή διαδικασία, συχνά, για ένα παιδί είναι δύσκολη με αποτέλεσμα να μαθαίνει να γράφει με λάθος τρόπο. Ο σωστός τρόπος γραφής πραγματοποιείται με τα τρία δάχτυλα: αντίχειρας, μέσος, δείκτης (τριποδική λαβή). Όταν ένα παιδί ξεκινά να πιάνει στα χέρια του ένα μολύβι, μια ξυλομπογιά ή έναν μαρκαδόρο περνά, συνήθως, από όλα τα στάδια λαβής μέχρι να καταλήξει στον σωστό τρόπο.

Μέσα από αυτή την διαδικασία το παιδί εξασκεί την λεπτή του κινητικότητα και δεν χρειάζεται να το πιέζουμε να μάθει άμεσα την σωστή λαβή. Μεγαλώνοντας θα πρέπει να βελτιώνεται η λαβή του ώστε να καταλήξει στον σωστό τρόπο γραψίματος.

Για να φτάσει στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναπτυχθούν οι μύες στα χέρια και τους ώμους μέσω δραστηριοτήτων όπως είναι το μπουσούλημα, το σκαρφάλωμα κ.α. (ανάπτυξη της αδρής τους κινητικότητας). Πιέζοντας ένα παιδί να κρατήσει σωστά το μολύβι από μικρή ηλικία το πιο πιθανό είναι να μην το καταφέρει, να απογοητευτεί και να αποφύγει την διαδικασία του γραψίματος. Περνώντας, λοιπόν, από όλα τα στάδια το παιδί ωριμάζει και μαθαίνει να χειρίζεται τα μέσα γραφής.

Τα στάδια από τα οποία περνάει ένα παιδί είναι τα εξής:

Ξεκινώντας, το παιδί πιάνει το μολύβι με την γροθιά του κάνοντας μουντζούρες και κινώντας όλο του το χέρι (1-2 ετών).



Προχωρώντας, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί όλα του τα δάχτυλα δίνοντας κλίση στον καρπό του και στρέφοντας την παλάμη προς τα κάτω. Ξεκινάει να έχει καλύτερο έλεγχο του ώμου του και κατά την γραφή κινεί το χέρι του από τον αγκώνα και κάτω. Το σχέδιο του αρχίζει να παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή (2-3 ετών).



Σιγά σιγά αρχίζει να κάνει χρήση των τεσσάρων δακτύλων και ο τρόπος που κρατάει το μολύβι αρχίζει να πλησιάζει τον επιθυμητό (3-4 ετών).



Το παιδί καταλήγει, πλέον, στην σωστή λαβή του μολυβιού χρησιμοποιώντας τα τρία δάχτυλα (4-6 ετών).

Jak można aktywować i motywować uczniów na lekcji języka niemieckiego? Przykłady dobrej praktyki

Wie kann man im Deutschunterricht die Schüler aktivieren und motivieren?

Olender Agnieszka

olenderagnieszka@vp.pl

Priest Jan Twardowski Gimnazjum at the Complex of Schools in Rozogi Gimnazjum im. ks. Jana Twardowskiego w Rozogach, Poland

STRESZCZENIE

Lekcja języka niemieckiego nie musi być nudna. Można w sposób interesujący przekazać wiedzę o Niemczech i przeprowadzić lekcję ciekawie. Konkursy, różne projekty rozwijają umiejętność uczenia się języka niemieckiego przez zabawę, działanie. Można się uczyć i przy tym dobrze bawić.

Słowa kluczowe: Motywacja uczniów do uczenia się, Niemiecki ma klasę, Niemiecka wycieczka samochodowa

ZUSAMMENFASSUNG

Der Deutschunterricht muss nicht langweilig sein. Man kann auf die interessante Weise das Wissen über Deutschland vermitteln und den Unterricht spannend durchführen. Wettbewerbe, verschiedene Projekte entwickeln die Fähigkeit Deutsch zu sprechen, indem es Lernen mit Spielen verbindet. Man kann lernen und dabei sich gut amüsieren.

Schlüsselwörter: Motivation der Schüler zum Lernen, Deutsch hat Klasse, Deutsch Wagen Tour

EINLEITUNG

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Motivation der Schüler zum Deutschlernen. Letztens findet das Thema "Wie kann man zum Deutschlernen die Schüler motivieren" immer mehr Bedeutung. Die Motivation der Schüler zum Deutschlernen steigt, wenn der Unterricht auf eine unkonventionelle Weise mit den kreativen Spielen durchgeführt wird.

Das Ziel dieser Arbeit wird die Darstellung des Problems der Motivation der Schüler zum Lernen. In dieser Arbeit gebe ich Beispiele an: "Wie motiviere ich zum Deutschlernen die Schüler?"

Das erste Kapitel beschreibt einen Wettbewerb "Deutsch hat Klasse".

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Projekt "Deutsch Wagen Tour".

Die Arbeit umfasst die Analyse des Wettbewerbs und des Projekts unter dem Aspekt der Motivation der Schüler zum Deutschlernen. Schlussfolgerungen werden ausgezogen.

DEUTSCH HAT KLASSE

Im Schuljahr 2015/2016 haben wir zum Wettbewerb "Deutsch hat Klasse" angemeldet. Goethe Institut hat diesen Wettbewerb organisiert. Der Wettbewerb beruht auf der gemeinsamen Umgestaltung des Deutschklassenraums und richtet sich an Schüler. Ziele des Wettbewerbs: Anregung der Schüler zur Partizipation an Veränderungen in der Schule, zum handlungsorientierten Unterricht, zur Umgestaltung des Klassenraums, in dem der Deutschunterricht stattfindet. Die Schüler befähigen zum Mitdenken, Mitentscheiden, Mitmachen.

(www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/dhk.html).

Die Schüler bildeten ein Team, das aus 16 Personen bestand. Die Schüler hatten Sport gern aber Deutsch machte ihnen auch Spaß. Sie trafen sich einmal in der Woche mit dem Deutschlehrer. Jeder Teilnehmer hatte seine zugeteilte Aufgabe. Die erste Aufgabe bestand darin, gemeinsam zu überlegen: Wie ist unser Traumklassenraum? Welche Veränderungen machen wir? Wie kann man Deutsch mit dem Sport verbinden? Von wem kann man die Unterstützung erhalten? Danach haben wir die Umgestaltung des Deutschraums geplant und durchgeführt. Am Anfang war der Klassenraum sehr langweilig (ohne interaktive Tafel usw.) Wir machten viel, damit dieser Raum attraktiver war.

Die Mutter der Schülerin nähte die Fahnen. Die Schülerin und ihre Mutter machten die Blumen, einen Korb und die Blumenvasen nach kurpischer Tradition. Wir nutzten künstlerische Begabung unser Schüler aus. Die ältere Kollegin zeichnete ein Porträt von Robert Lewandowski. Es gab viele Wandzeitungen. Erste Wandzeitung war zum Thema: Bayern München – der deutsche Fußballmannschaft, zweite: Leben und Werke von Brüdern Grimm. An der dritten Tafel wird das Zitat von Johann Wolfgang Goethe angeführt. Diese Tafel machte der begabte Junge. Andere waren für die Aufschrift verantwortlich. An die Pinnwand hingen die Personen die Begrüßungs- und Verabschiedungsformen. Es gab auch einen Stundenplan. Die Jungen machten die Verbotszeichnungen und einen Sportfan. Dazu brauchten sie ein Styropor. Alles dokumentierten wir mit den Fotos, Filmen und Berichten. Dokumentation wird an Goethe Institut in Warschau gesendet. Unsere Schule war kein Gewinner aber die Teilnahme an diesem Wettbewerb war für uns große Erfahrung. Den Film kann man sich im Internet ansehen. Die Webseite: www.zsrozogi.pl

DEUTSCH WAGEN TOUR

Im Jahr 2014 bestellte die Deutschlehrerin den Deutsch Wagen Tour Besuch.

Ziele des Projektes:

- deutsche Sprache popularisieren,
- polnische Schüler zum Deutschlernen motivieren,
- das moderne Deutschlandsbild präsentieren.

(www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dwt/udp/deindex.htm)

Die Moderatorin kam zur unseren Schule und zeigte wie man mit Spaß und Vergnügen Deutsch lernen kann. Wir vorbereiteten uns sehr gut auf diesen Besuch. Es richtete schon nach Weihnachten. Ein Schüler hat ein Weihnachtsgedicht aufgesagt, dann haben die Jugendlichen auch Weihnachtslieder gesungen. Die Deutschwagentour Moderatorin hat auch für die Schüler etwas Spezielles vorbereitet. Die Leithemen waren: „Advent“ und „Nikolaustag“. Die Wettbewerbe und Spiele, die die Moderatorin vorbereitete, waren wirklich interessant. Die Schüler lernten Deutsch spielerisch. Alle bekamen kleine Geschenke, die eine Motivation zum Deutschlernen waren. Die Schüler waren aktiv und lernten viel und sehr schnell dank der Preise.

Den Text und Fotos über den Besuch in unserer Schule findet man im Blog: (www.blog.goethe.de/deutsch-wagen-tour/). Lokale Medien berichteten auch über das Ereignis in unserer Schule.

Schlussfolgerungen

Wettbewerbe, verschiedene Projekte sind motivierend und aktivieren im Unterricht die Schüler.

Wettbewerbe, verschiedene Projekte erwecken die Interessen am Deutschlernen.

Die Motivation der Schüler zum Lernen steigt, wenn der Unterricht spannend ist.

Die Schüler erfahren viel in kurzer Zeit und verbringen Zeit aktiv und interessant.

Die Personen lernen spielerisch.

INTERNETQUELLEN

Conference proceedings

www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/dhk.html (abgerufen am 24.05.2017)

www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dwt/udp/deindex.htm (abgerufen am 24.05.2017)

www.blog.goethe.de/deutsch-wagen-tour/ (abgerufen am 24.05.2017)