

# Stališča univerzitetnih študentov do orodij za poučevanje na daljavo in do učenja in poučevanja tujega jezika stroke na daljavo v času epidemije covid-19

Eva Podovšovnik, Tilen Smajla

---

## 1 Uvod

V prispevku predstavljamo rezultate kvantitativne raziskave stališč univerzitetnih študentov do metod in pristopov poučevanja tujih jezikov stroke (v nadaljevanju TJS) na daljavo na slovenskih univerzah v času pandemije covid-19, ko so se vse pedagoške dejavnosti, ki so se do takrat (13. 3. 2020) izvajale v živo, preselile iz učilnic v spletno okolje, torej na daljavo. Kodelja (2020: 43) je zapisal, da se je šolstvo »nenadoma znašlo v položaju, v kakršnem dotlej verjetno še nikoli ni bilo«. V zgodovini so sicer že bile pandemije, vendar takšnega odziva in zapiranja šol ter univerz in uvajanja nadomestnega izobraževanja na daljavo pred letom 2020 še ni bilo. Takšne vrste izobraževanja v Sloveniji na državni ravni nismo poznali, čeprav je sodobna tehnologija, ki omogoča izobraževanje na daljavo, pred pandemijo že obstajala. Taka komunikacija na daljavo, kot je zapisal Kroflič (2020: 37), je terjala »nadstandardno rabo komunikacijskih orodij, ki smo se jih morali naučiti«. Obdobje pandemije je postalo »obdobje nagle vpeljave digitalnih tehnologij in učenja,« kot je zapisal Šimenc (2021: 13). Učenje in poučevanje sta v času raziskave že skoraj leto dni potekala večinoma na daljavo, vendar je bilo obdobje uvajanja v delo na daljavo in usvajanja tehnologij kljub temu kratko. Uporaba tehnologij za delo (tako učenje kot poučevanje) na daljavo je v tem kratkem času doživela množično vpeljavo, ki je bila, kot je zapisal Šimenc (2021: 15) »izsiljena z epidemijo«, časa za premislek »različnih stališč« (ibid.: 15) pa je bilo malo. Čeprav so se nekateri učenci in dija-

ki v šolske klopi vrnilo istega leta v mesecu maju, so pedagoške aktivnosti v višjih letnikih srednjih šol in v visokem šolstvu še naprej potekale na daljavo. V drugem šolskem in akademskem letu (2021/2022) so se izvajale pedagoške dejavnosti na različne načine: od izključno dela na daljavo in hibridnega pouka (del učečih se je šolal v šolskih klopeh oz. predavalnicah, del na daljavo) do pouka oz. predavanj v živo. Poraja se vprašanje, ali digitalne tehnologije za pouk na daljavo tudi po koncu pandemije covida-19 postajajo »nova normalnost« in ali bi to lahko pomenilo, kot trdi Šimenc (2021: 19), »da je obdobje krize razumljeno tudi kot prvi korak k normalizaciji novih tehnologij«. Poraja se tudi vprašanje, ali so vsi deležniki v času od pričetka pandemije covida-19 uspeli usvojiti rokovanje z digitalnimi tehnologijami, kar nas še posebej zanima v primeru poučevanja TJS na slovenskih univerzah. Visokošolski učitelji in sodelavci so morali hitro organizirati poučevanje na daljavo, racionalizirati in prilagoditi pedagoške vsebine ter poiskati primerne metode ocenjevanja. Nekateri so sicer že uporabljali komunikacijske platforme (npr. Zoom, Skype, Microsoft Teams, Exam.net ipd.), platforme za vrednotenje (npr. Exam.net, Moodle), internetne vprašalnike ipd. (Gradišek in Polak, 2021: 287), vendar so v času dela izključno na daljavo to postale edine možnosti množičnega komuniciranja, vrednotenja in ocenjevanja znanja na daljavo. Na tem mestu moramo spomniti na posebnosti poučevanja na daljavo, saj je komunikacija večinoma asinhrona ter je pisna oz. besedna, v manjši meri pa jo seveda dopolnjuje nebesedna komunikacija (Potts, 2018). Poleg tega je na tem mestu treba poudariti pomembnost ugotovitve, da naj bi bili visokošolski učitelji in sodelavci večji uporabe digitalnih tehnologij ter spletnih poučevalnih orodij (Rasheed et al., 2020).

V zvezi z izobraževanjem na daljavo zaradi zaprtja pedagoških inštitucij v zadnjih dveh desetletjih sta že Leung in Keing (2003) preučevala načine, kako se je kitajska univerza v Hong Kongu spomladi leta 2003 odzvala na SARS (hudi akutni respiratorni sindrom). Kljub neizvajanju pedagoškega procesa v živo so številni profesorji poučevali po spletu. Avtorja ugotavljata, da je bila večina profesorjev že pred krizo SARS seznanjena s spletnimi učnimi platformami, vendar jih je ta situacija vseeno spodbudila, da so odkrili, kako uporabljati zapletenejše funkcije (npr. pripravo spletnih kvizov).

Čeravno faktorjev starost predavatelja in vpliv slednjega na delo na daljavo nismo raziskovali, na tem mestu omenjamo ugotovitve Ingersolla (2004), ki trdi, da mlajši učitelji, ki so bili pri izobraževanju in/ali usposabljanju verjetneje izpostavljeni digitalnim tehnologijam, svojo poklicno pot

začnejo v šolah z večjim številom manj privilegiranih učencev in se mor- da tudi bolj zavedajo pomena tehnologij in njihovega hitrega razvoja, s tem pa se želijo nenehno izpopolnjevati na tem področju. V primeru razlik po spolu izpostavljamo raziskavo Liawa in H.-M. Huang (2011), ki ugotavlja- ta, da imajo študentje več in pozitivnejše izkušnje z učenjem s pomočjo di- gitalnih orodij v primerjavi s študentkami, čeprav imajo oboji enak dostop do omenjenih tehnologij, pri čemer avtorici poudarjata, da imajo študen- tje v primerjavi s študentkami manj zadržkov do uporabe tehnologij. Štu- dentke imajo po A. Colley (2003) drugačen odnos do digitalnih orodij in jih uporabljajo bolj za produktivno delo, medtem ko jih po Giacquintu et al. (1993) in po S. Singh (2001) študentje uporabljajo z manj zadržkov ter veli- kokrat za druge namene (igre ipd.). Raziskava ni pokazala razlik v stališčih do uporabe digitalnih orodij po spolu med študenti in študentkami. Ome- njamo še raziskavo D. Keržič et al. (2021), v kateri so avtorji na vzorcu 500 študentov in študentk iz 10 držav med drugim ugotovili, da so v stališčih študentov do dela na daljavo pomembne razlike v primeru kvalitete učnega e-okolja in ne v primeru spola študentov.

Pri analiziranju podatkov in pri interpretiranju rezultatov, pridoblje- nih z našo raziskavo, smo se naslanjali na literaturo, ki so jo strokovnjaki in praktiki spisali v času zadnjih dveh let, odkar je pandemija SARS-CoV-2 posegla v vsakdanje navade in delo vseh deležnikov v pedagoških procesih, vendar pa ne moremo obiti tudi starejše literature, ki obravnava stališča do poučevanja na daljavo in nastaja že zadnjih 40 let. O tej temi sta obširneje pisali B. Mitchell in I. Geva-May (2009), ki sta navajali nekatere starejše raziskave stališč do uvajanja poučevanja na daljavo v visokem šol- stvu. Avtorji so večinoma pisali o odporu do uvajanja poučevanja na dalja- vo, in sicer predvsem zaradi razhajanja v stališčih do ciljev tistih, ki orga- nizirajo poučevanje na daljavo, in tistih, ki naj bi tako poučevanje izvedli (Matland, 1995). Novejše raziskave stališč deležnikov v procesu poučevanja in učenja na daljavo, ki so bile izvedene ravno v času izključnega dela na daljavo v pandemijskem obdobju (Gradišek in Polak, 2021), navajajo, da so študentje poučevanje na daljavo dojemali kot ne prestresno. Takšnega po- uka naj ne bi jemali kot prezahtevnega, to pa predvsem zaradi lastne ne- aktivnosti oz. premajhne aktivnosti (ibid.: 305). Vendar pa, kot zapiše Ali (2020), so za uspešno poučevanje in učenje na daljavo pomembna pozitiv- na stališča tako predavateljev in študentov do digitalnih tehnologij pri delu na daljavo kot tudi splošna mnenja ter stališča študentov do lastnega uče- nja in motivacije pri tem. Ravno novodobni študenti naj bi bili dokaj večji

rabe digitalnih orodij za učenje na daljavo, saj jih ne kličemo brez razloga »digitalna generacija« (Ali, 2018). Kot kažejo rezultati naše raziskave, lahko z gotovostjo trdimo, da so anketirani študentje v večini dobro digitalno pismeni, torej zagat pri poslušanju predavanj na daljavo zaradi pomanjkljivih digitalnih zmožnosti ni bilo, problem je bil mogoče kje drugje, morebiti pri primerni motivaciji za delo ali pomanjkljivi tehnični opremljenosti. Študentje so pedagoške dejavnosti spremljali od doma, kjer so, kot nakazujejo izsledki raziskave U. Žerak et al., (2021: 240), »pri študiju na daljavo v povprečju v večji meri uporabljali strategije strukturiranega okolja (npr. izbira udobnega prostora brez motečih dejavnikov)«. U. Žerak et al. še ugotavljajo, da je približno polovici anketiranih študentov v njihovi raziskavi študij na daljavo ustrezal enako ali bolj kot v živo (ibid.: 242). Ob primerjanju raziskave U. Žerak et al. in naše raziskave ugotovimo podobnosti pri rezultatih glede spremljanja pedagoških dejavnosti med študijem na daljavo in pri stališčih študentov glede njihove percepcije o poznavanju digitalnih orodij za delo na daljavo ter o prilagajanju učnega procesa, o čemer so poročali že Muhktar et al., (2020) ter Simonson et al., (2009). Zaradi vseh zgoraj zapisanih razlogov (pandemija covid-19 in njeni vplivi na potek pedagoškega dela v visokem šolstvu, odnos študentov do dela na daljavo, do pouka TJS na daljavo ter do uporabe digitalnih tehnologij pri pouku TJS na daljavo) smo se odločili izpeljati raziskavo stališč študentov do zgoraj omenjenih dejavnikov.

## 2 Raziskovalne hipoteze

Na osnovi pregleda literature smo zastavili naslednje raziskovalne hipoteze:

- Hipoteza 1: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na spol študentov.
- Hipoteza 2: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na univerzo in fakulteto študija.
- Hipoteza 3: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na uporabljene tehnologije med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 4: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na

samooceno poznavanja digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

- Hipoteza 5: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na oceno uporabljenih metod in učnih pristopov predavateljev med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 6: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na prilagoditev predvanih vsebin med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 7: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na uporabljene tehnike in pristope predavateljev med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 8: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na vsebine, ki so jih anketirani študenti poslušali med poučevanjem na daljavo.

### 3 O učenju tujih jezikov na splošno

V primeru usvajanja tujega jezika mislimo predvsem na proces pridobivanja jezikovne zmožnosti v okvirih tujega jezikovnega sistema (Vitez, 2012). Vitez v zvezi s tem dodaja, da otrok jezikovne kompetence v maternem jeziku pridobi na način, da ga usvaja po avtomatiziranem načelu posnemanja. Pri tem želimo poudariti, da je proces usvajanja tujega jezika treba ločiti od usvajanja maternega jezika. Po Vitezu izhodiščni material pri šolskem usvajanju tujega jezika predstavljajo pisne predloge, iz katerih nato izhajajo govorne vsebine pri pouku. V tujem jeziku je govor pogosto nadgradnja komponent, kot sta branje in pisanje. Ker se jezikovno usvajanje tujega jezika odvija primarno s pridobivanjem govornih zmožnosti, govorimo o posnemanju ali mimetični dejavnosti (Donald, 2011; Moeller in Catalano, 2015; Ledin in Samuelsson, 2016), pri kateri gre za tradicionalno učenje tujega jezika, ki sloni na ponavljanju ali posnemanju novih jezikovnih vsebin. Donald (2011) dodaja, da govorec pri posnemanju vsebin stremi k izboljšanju in ponovitvi ali posnemanju z namenom izboljšanja. Ključna dejavnika pri učenju tujega jezika sta tudi pripravljenost za doživljanje novih izkušenj in sposobnost za posnemanje, pri čemer mislimo predvsem na intonacijo, glasove in ritem (Čok et al., 1999; Brumen, 2003; Pižorn, 2009; Lešnik, 2014).

Bistvenih razlik med izobraževanjem za izobraževanje (bodočih) učiteljev v okviru splošnih pedagoško-didaktičnih predmetov ter dodatnim izobraževanjem učiteljev tujih jezikov za splošne namene ter izobraževanjem (bodočih) učiteljev TJS v Sloveniji ni podrobneje raziskoval nihče razen T. Zavašnik Arčnik (2006, 2009), čeprav obstajajo med učitelji tujega jezika za splošne didaktične namene in učitelji TJS pomembne razlike. Lastnosti TJS so namreč naslednje: pouk je vedno zasnovan tako, da si posredovalec znanj prizadeva zadovoljiti specifične učne cilje in potrebe slušateljev, pri čemer se pri pouku uporablja metode in dejavnosti, ki izhajajo iz določene stroke, in se osredotoča na jezikovne spretnosti, prvine in besedilne vrste, ki so za slušatelje bistvene za opravljanje njihovih dejavnosti (Dudley-Evans in St John, 1998). S. Podgoršek et al., (2021: 96) pa k temu dodajajo še, da je pouk TJS lahko za posamezne stroke zasnovan na način, »da se lahko uporablja metodiko, ki se po potrebi delno razlikuje od metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene«, pri čemer še poudarjajo, da je pouk TJS »pogosto namenjen odraslim učencem jezikovne ravni, ki ni začetna.«

Kot smo omenili, je v slovenskem prostoru stališča učiteljev TJS ugotavljala S. Zavašnik Arčnik (2006, 2009), pri čemer je raziskovala mnenja udeležencev o pomembnosti specifičnih kompetenc za uspešno delo učiteljev TJS. Iz rezultatov njenih raziskav je bilo zaznati, da so udeleženci kot najpomembnejše kompetence učitelja TJS na področjih jezikovnih zmožnosti izpostavili spodbujanje samostojnega učenja, ocenjevanja, snovanja in vrednotenja gradiv, ustrezno rabo jezika na terminološki ravni ter specialnodidaktična udejanjanja različnih metod poučevanja. Udeleženci raziskave so kot najboljšo ocenili svojo usposobljenost za rabo tujega jezika, za besedno in diskurzivno ter pravopisno raven, kot manj uspešno pa so ocenili svoje sposobnosti spodbujanja k samostojnemu učenju in k jezikovni spretnosti, področnostrokovne sposobnosti ter specialnodidaktične sposobnosti.

#### 4 Pregled učnih pristopov in metod pri poučevanju tujih jezikov, navedenih v raziskovalnem instrumentu

V prispevku obravnavamo stališča univerzitetnih študentov do pristopov in metod poučevanja tujega jezika v času pandemije covid-19. V nadaljevanju predstavljamo metode in pristope poučevanja tujih jezikov, ki so bili navedeni v raziskovalnem instrumentu in so kot taki vključeni v našo raziskavo.

#### 4.1 *Prevajalna metoda*

M. Celce-Murcia (1991: 3) meni, da je ta metoda razširitev pristopa, ki se uporablja za poučevanje klasičnih jezikov, na poučevanje modernih jezikov. Pouk poteka v maternem jeziku učencev. Med učnim procesom se cilj- ni jezik skoraj ne uporablja, saj je poudarek na slovničnem razčlenjevanju, tj. na obliki in pregibanju besed. Poudarek je na zgodnjem branju zahtev- nih klasičnih besedil. Rezultat takšnega pristopa je običajno nezmožnost učenca, da bi jezik uporabljal za sporazumevanje.

#### 4.2 *Slušno-jezikovna metoda*

Richards in Rodgers (2014: 58) menita, da pristop temelji na »Colemano- vem poročilu iz leta 1929, ki priporoča na branju temelječ pristop k pou- čevanju jezikov v ameriških šolah in fakultetah«. Ta pristop je poudarjal poučevanje razumevanja besedila. Ni bilo nujno, da učenci vse povedano razumejo, vendar so lahko vodili pogovor. Zaradi te metode so se učenci učili do deset ur na dan, šest dni na teden (ibid.: 59). Ta vrsta metodologi- je je izhajala iz intenzivnosti stika s ciljnim jezikom. Po tej metodi se pouk začne z dialogi. Slovnične strukture si sledijo po zaporedju, pravila se pou- čujejo induktivno; spretnosti si sledijo po zaporedju. Ta metoda obsega po- slušanje, govorjenje, branje in pisanje. Od samega začetka je poudarjena iz- govorjava. Slovnica je v začetnih fazah učenja jezika zelo omejena. Učitelj mora obvladati le strukture, besedišče ipd., saj so njegove učne dejavnosti in gradiva skrbno nadzorovani (Celce-Murcia, 1991: 3).

#### 4.3 *Pristop raznoterih inteligentnosti*

Derakhshan in M. Faribi (2015) menita, da obstaja pozitivna povezava med različnimi inteligentnostmi in učenjem angleščine. Prvič je teorijo več inte- ligenčnosti (MIT) predlagal Gardner (1983), ki je predstavil nekaj osnovnih tipov človeške inteligentnosti (jezikovna, matematična, glasbena, prostor- ska, telesno-kinestetična, medosebna in znotrajosebna). Na začetku je av- tor navajal obstoj sedmih vrst inteligentnosti, z nadaljnjim raziskovanjem pa je predlagal še osmo vrsto, »naturalistično inteligentnost«, zdaj pa obstaj- ja tudi možnost devete vrste, »čustvene inteligentnosti« (Armstrong, 2008).

Derakhshan in M. Faribi (2015: 66) poročata o vključevanju MI (angl. *multiple intelligences*) v poučevanje jezikov. Pravita, da so izobraževalci učiteljev tujih jezikov odgovorni za oblikovanje učnih načrtov za programe, ki bodočim učiteljem angleščine kot tujega jezika (EFL – angl. *Engli-*

*sh as a foreign language*) dajejo temelje za to, kaj morajo znati kot poklicni učitelji jezikov. V osnovi sta Derakhshan in M. Faribi (2015: 70) trdila, da je pri pouku drugega ali tujega jezika učence mogoče motivirati z različnimi dejavnostmi, povezanimi z različnimi inteligencami.

#### 4.4 CLIL – vsebinsko in jezikovno integrirano učenje

Po mnenju E. Korosidou in E. Griva (2014: 240–242) se pristop vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL – angl. *Content and language integrated learning*) izvaja že dve desetletji z dokazano pozitivnimi učinki na jezikovne spretnosti učencev drugega/tujega jezika (Korosidou in Griva, 2013; Lasagabaster, 2008; Zydatis, 2007). Pristop CLIL se osredotoča predvsem na jezik, vsebino in učne spretnosti (Mehisto et al. 2008) ter lahko prispeva k uspešnim rezultatom, če se uporablja tako pri zgodnjem poučevanju jezikov kot pri učenju jezikov odraslih (Eurydice Report, 2006). E. Korosidou in E. Griva poročata, da je Coyle (2006) zasnoval 4C's Framework (okvir 4 C-jev; angl. *Content, Cognition, Communication, Culture*, torej vsebina, kognicija, komunikacija, kultura) z namenom oblikovanja posameznih gradiv CLIL (Content – Cognition – Communication – Culture), ki ponujajo teoretično in metodološko podlago za načrtovanje in izvajanje CLIL ter oblikovanje gradiv CLIL (Coyle, 1999; Meyer, 2010).

#### 4.5 Na dejavnost osredinjen pristop

Po mnenju Sáncheza (2004: 3) je »nastanek TBA [angl. *task-based approach*] povezan s projektom Bangalore (Prabhu, 1987), ki se je začel leta 1979 in končal leta 1984«. Izraz »naloga« se je pogosto uporabljal za posebne vrste dejavnosti, ki so se izvajale v razredu. Za take dejavnosti je med drugim značilno, da so poudarjale pomen in pomembnost, ki sta bila pripisana procesu dela (kako), v primerjavi s prevladujočo vlogo, ki je bila v pedagoški praksi tistega desetletja pripisana vsebini. Najpomembnejša odgovornost učiteljev jezika je bila ustvariti ustrezne pogoje, da bi se učenci lahko vključevali v pomenske situacije.

#### 4.6 Komunikacijski pristop

M. Celce-Murcia (1991: 6) navaja, da je komunikacijski pristop izšel iz dela antropoloških (Hymes, 1972) in firthovskih jezikoslovcev (Halliday, 1973), ki na jezik gledajo predvsem kot na sistem za komunikacijo. Predpostavlja se, da je cilj jezikovnega pouka učenčeva zmožnost sporazumevanja v cilj-



nem jeziku. Pri sporazumevalnem pouku naj bi učenci redno delali v skupinah ali parih, da bi prenesli (in se po potrebi pogajali o) pomen v situaciji, ko ima ena oseba informacije, ki jih druga/-e nima/-jo. Zato naj bi učenci pogosto sodelovali pri igranju vlog ali dramatizaciji, in sicer da bi uporabo ciljnega jezika prilagodili različnim družbenim kontekstom. Građiva in dejavnosti v razredu naj bi bili čim avtentičnejši, da bi odražali resnične življenjske situacije in zahteve. Jezikovne spretnosti so vključene od samega začetka, kar pomeni, da lahko določena dejavnost vključuje branje, govorjenje, poslušanje in morda tudi pisanje, če so učenci izobraženi in pismeni. Učiteljeva vloga pri komunikacijskem pristopu je predvsem omogočanje sporazumevanja in šele na drugem mestu popravljanje napak.

#### *4.7 Medpredmetni pristop*

A. Beckmann (2009: 14) trdi, da je »medpredmetno poučevanje posebna oblika poučevanja«. Izraz medpredmetni pouk pomeni obstoj jasno opredeljenih predmetov, disciplin. Vsi učenci iz lastnih izkušenj vedo za obstoj takšnih predmetov (ibid.). Prav tako izraz medpredmetni pouk implicira možnost, da presežemo predmet, tj. da prestopimo meje disciplin in se pri tem dotaknemo nečesa drugega. A. Beckmann nadalje še navaja (ibid., 15), da »medpredmetno poučevanje pomeni razširitev na druge predmete ali njihovo vključevanje v lastni predmet«. Posamezen učitelj lahko to doseže le z določeno spretnostjo pri več predmetih. Do tega lahko pride le s sodelovanjem s strokovnjaki, kot so učitelji ustreznih predmetov.

#### *4.8 Jezikovna kopel*

Po mnenju E. Miettinen (2013) je cilj koncepta, kot trdita T. Nikula in Marsh (1997: 24), »seznaniti učence s tujim jezikom in z njegovo uporabo«. V najnovejši opredelitvi Mehisto et al. (2008: 13) trdijo, da je cilj, da se učenci »zavedajo obstoja različnih jezikov« in »razvijejo pozitiven odnos do učenja jezikov«. Pravijo tudi, da so jezikovne kopeli način, kako pomagati učencem, da se bolje pripravijo na študij jezikov. Čas, porabljen za doseganje teh ciljev, je različen, vendar na splošno zelo omejen. Lahko je npr. ena ura ali manj na teden (Nikula in Marsh, 1997: 24) ali od 30 do 60 minut na dan (Mehisto et al., 2008: 13). Z drugimi besedami, jezikovnih šovov ne smemo obravnavati kot dejanski pouk jezika, temveč kot sredstvo za vzbujanje zanimanja za jezik in zagotavljanje pozitivnih izkušenj učencev kot uporabnikov jezika (Nikula in Marsh, 1997: 25).

Zanimivo je, da tako T. Nikula in Marsh (1997) kot Mehisto et al. (2008) jezikovne kopeli umeščajo v okvir vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL), čeprav njihov cilj ni poučevanje učencev posebnih nejezikovnih vsebin (Nikula in Marsh, 1997: 25).

## 5 Raziskovalni načrt

Raziskovalni problem, ki smo ga preučevali v naši raziskavi, se nanaša na prepoznavanje odnosa študentov na slovenskih fakultetah do orodij za pouk na daljavo in do poučevalnih metod ter pristopov pri pouku tujega jezika stroke.

### 5.1 Uporabljen raziskovalni instrument

V namen raziskovanja zgoraj navedenega problema smo se odločili narediti spletno anketno raziskavo med študenti slovenskih univerz, ki smo jo izvedli preko spletnega portala ika.si. Anketa je bila aktivna od februarja do maja 2021, anketni vprašalnik pa je bil sestavljen iz štirih sklopov. V prvem sklopu smo anketirane spraševali po njihovih demografskih značilnostih (spol, starost, regija, iz katere prihajajo) ter značilnostih študija (univerza in fakulteta, na kateri študirajo, ter področje študija). V drugem sklopu nas je zanimalo, katere informacijske tehnologije so anketirani uporabljali med študijem na daljavo, pri čemer smo anketirane prosili, da izberejo vse tiste tehnologije, ki so jih uporabljali med poučevanjem na daljavo (našteli smo osebni računalnik, tablični računalnik in pametni telefon); katere oblike poučevanja so obiskovali;<sup>1</sup> kako pogosto so se udeleževali poučevanja na daljavo;<sup>2</sup> kako bi ocenili svoje poznavanje uporabe digitalnih orodij za poučevanje;<sup>3</sup> kako bi ocenili metode in tehnike poučevanja predavateljev;<sup>4</sup> kako so predavatelji prilagodili vsebine v času poučevanja na daljavo v primerjavi s predhodnim obdobjem.<sup>5</sup> V tretjem sklopu smo anketirane vprašali po tem, katere metode so med poučevanjem na daljavo uporabili pre-

1 V tem primeru smo anketirane prosili, da navedejo vse oblike poučevanja, katerih so se udeležili med poučevanjem na daljavo: predavanja, laboratorijske vaje, seminarске vaje, terenske vaje, kolokvije, izpite in govorilne ure.

2 Pri tem so anketirani pogostost ocenili na lestvici od 0 (nikoli) do 100 (vedno).

3 Pri samoocenjevanju poznavanja uporabe orodij za poučevanje na daljavo so anketirani uporabili lestvico od 1 (sploh ne poznam) do 10 (zelo dobro poznam).

4 Pri ocenjevanju metod in tehnik poučevanja predavateljev so anketirani uporabili lestvico od 1 (povsem neustrezno) do 10 (povsem ustrezno).

5 Anketirani so prilagoditve predavateljev ocenili na lestvici od 1 (sploh niso prilagodili) do 10 (popolnoma so prilagodili).

davatelji pri pouku tujega jezika stroke.<sup>6</sup> V zadnjem sklopu smo anketirane vprašali po njihovem odnosu do poučevalnih metod in pristopov pri pouku tujega jezika stroke<sup>7</sup>. V rezultatih so prikazane frekvence in porazdelitve spremenljivk, ki smo jih potrebovali za preverjanje raziskovalnih hipotez. Trditve, ki so jih anketirani ocenjevali, so predstavljene v Tabeli 22. Pri tem navajamo tudi okrajšave, ki se pojavljajo v vseh tabelah.

Tabela 22: Trditve o stališčih do orodij poučevanja na daljavo

Trditev	Okrajšava v tabelah
Orodja za poučevanje TJS na daljavo se lahko prilagodijo kateri koli obliki in specifični poučevanja TJS (ne glede na tipologijo in število študentov).	A1
Uporabnikom orodij za poučevanje TJS na daljavo je ponujena pomoč pri reševanju problemov.	A2
Orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabnikom omogočajo uporabo različnih komunikacijskih kanalov (avdio, video, besedilo).	A3
Orodja za poučevanje TJS na daljavo omogočajo fleksibilno uporabo svojih funkcij (možnost izvajanja več stvari istočasno, dostop do različnih funkcij na osnovi diverzifikacije).	A4
Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.	A5
Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.	A6
Orodja za poučevanje TJS na daljavo lahko uporabljamo tudi izven spleta, pri čemer ohranimo njihovo funkcionalnost in vsebino.	A7
Orodja za poučevanje TJS na daljavo imajo sposobnost integriranja skupine slušateljev z uporabo sinhronega in asinhronega komuniciranja.	A8
Visokošolski učitelji lahko pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov.	A9
Večina visokošolskih učiteljev pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo kaže »domačnost«.	A10
Večina visokošolskih učiteljev kaže osnovna znanja uporabe orodij za poučevanje TJS na daljavo.	A11
Orodja za poučevanje TJS na daljavo visokošolskim učiteljem omogočajo aktivno upravljanje učnega procesa.	A12
Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.	A13
Učni pristopi in metode visokošolskega učitelja so pri poučevanju TJS na daljavo bistveno prispevali k mojemu boljšemu znanju.	A14
Z orodji za poučevanje TJS na daljavo znam rokovati.	A15
Posedujem osnovna tehnična znanja za delo z orodji za poučevanje TJS na daljavo.	A16

6 Anketirani so lahko izbrali vse metode in tehnike, ki so jih predavatelji uporabljali med poučevanjem na daljavo: slušno-jezikovna metoda, prevajalna metoda, CLIL, na dejavnosti osredinjen pristop, komunikacijski pristop, medpredmetni pristop, jezikovna kopel in pristop raznoterih inteligentnosti.

7 Pri tem so anketirani trditve lahko ocenjevali na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 10 (popolnoma se strinjam).

## 5.2 Postopek

Raziskavo smo izvedli v času, ko so se pedagoške dejavnosti v srednjem, višjem in visokem šolstvu odvijale na daljavo, zato smo tudi zbiranje podatkov izpeljali v spletnem okolju ika, z udeleženci (dekanje in dekani posameznih fakultet, učitelji TJS na slovenskih univerzah) smo komunicirali po elektronski pošti ali po telefonu. V istem obdobju (od februarja do maja 2021) je bil v teku tudi poletni semester, tako da smo s pridobljenim vzorcem anketirancev (pridobili smo 465 veljavnih odgovorov) zadovoljni. Glede pridobitve podatkov smo se odločili za pomoč prositi predavatelje, ki na slovenskih univerzah poučujejo jezik stroke. Prosili smo jih, da k sodelovanju v raziskavo privabijo vse svoje študente. Predavatelji so študentom posredovali povezavo do spletne strani, na kateri se je nahajal anketni vprašalnik. Vzorčenja nismo izvedli, saj smo želeli pridobiti mnenja čim večjega števila študentov. Pridobili smo 465 veljavnih odgovorov.

## 5.3 Opis vzorca

V Tabeli 23 podajamo opis vzorca glede na spol in starost anketiranih ter glede na univerzo in fakulteto študija.

Tabela 23: Opis vzorca

	f	f%
<b>Univerza, na kateri študirate<sup>8</sup></b>		
Univerza v Ljubljani	222	47,7
Univerza v Mariboru	160	34,4
Univerza na Primorskem	82	17,6
<b>Drug<sup>9</sup></b>		
	4	0,8
<b>Fakulteta, na kateri študirate<sup>10</sup></b>		
Ekonomska fakulteta	168	39,6
Fakulteta za varnostne vede	87	20,5
Fakulteta za turizem	141	33,3
Filozofska fakulteta	28	6,6
Drugo <sup>11</sup>	41	8,8

8 Seštevek presega 100 %, ker so nekateri študenti označili dve različni univerzi študija.

9 Pod druge univerze so anketirani navedli Univerzo v Novi Gorici in v Novem mestu. Teh odgovorov v nadaljnji analizi nismo upoštevali.

10 Seštevek presega 100 %, ker so nekateri študenti označili, da študirajo na več fakultetah.

11 Pod druge fakultete so anketirani navedli druge fakultete, ki so se pojavile le v posameznih primerih in jih v nadaljnji analizi nismo upoštevali.

	f	f%
Moški	161	38,2
Ženski	261	61,8
Starost		
M = 23,18; SD = 5,63; KA = 2,75; KS = 8,6		

*Opomba:* M = srednja vrednost; SD = standardni odklon; KS = koeficient sploščenosti; KA = koeficient asimetrije.

Skoraj polovica anketiranih študira na Univerzi v Ljubljani, približno tretjina jih študira na Univerzi v Mariboru, najmanj anketiranih na Univerzi na Primorskem in manj kot odstotek na drugih slovenskih univerzah. Več kot tretjina anketiranih je študentov ekonomskih fakultet. Približno tretjina je študentov turističnih fakultet, približno petina študentov fakultete za varnostne vede in nekaj več kot 6 % študentov filozofskih fakultet. 8,8 % anketiranih študira na drugih fakultetah. Dve tretjini anketiranih je bilo ženskega, približno tretjina pa moškega spola. Anketirani so v povprečju stari 23,18 leta (SD = 5,63).

#### 5.4 Uporabljene analize za obdelavo podatkov

Za izvedbo statističnih analize je bilo uporabljeno orodje IBM SPSS Statistics, različica 26. Dobljene podatke smo najprej opisali z uporabo opisnih statistik (frekvenc, aritmetičnih sredin, standardnih odklonov, koeficientov asimetrije in sploščenosti). Zaradi velikega nabora spremenljivk, s katerimi smo merili odnos študentov do orodij za poučevanje na daljavo, smo se odločili za zmanjšanje števila dimenzij koncepta stališč do orodij za poučevanje med poučevanjem na daljavo, pri čemer smo uporabili faktor-sko analizo (metodo glavnih osi). Za določitev števila faktorjev smo uporabili več kriterijev, in sicer število faktorjev z lastnimi vrednostmi, višjimi od 1, pregled točke preloma v diagramu »scree«, delež pojasnjene variance z upoštevanim številom faktorjem (skupno vsaj 40 %) in pregled faktor-skih uteži (jasna struktura faktorjev, pri čemer ima vsaka spremenljivka na samo enem faktorju utež, višjo od |0,3|). Za preverjanje raziskovalnih hipotez smo se poslužili analize CHAID. Ta se uporablja za zaznavanje struktur v podatkovnih bazah. Za njeno uporabo smo se odločili, saj nam omogoča uporabo kategoričnih spremenljivk v analizi (za razliko od regresijske analize, ki ne dovoli uporabe nominalnih spremenljivk kot neodvisnih). Algoritem uporablja test hi-kvadrat za izračun statistično značilnih razlik med skupinami, pri čemer se rezultat popravi z Bonferronijevim popravkom.

Rezultat analize CHAID je nazorno prikazan v drevesni obliki, iz katere je jasno razvidno, kako so oblikovane skupine.

## 6 Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih pridobili na osnovi naše raziskave. Najprej so predstavljeni rezultati analize informacijske tehnologije uporabljen med poučevanjem na daljavo (Tabela 24 3). Nato so v Tabeli 25 predstavljene oblike poučevanja, ki so jih študenti poslušali med poučevanjem na daljavo. V Tabeli 26 so predstavljeni opisne statistike pogostosti sledenja poučevanja na daljavo, poznavanje digitalnih tehnologij za poučevanje na daljavo, ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev ter ocena prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo. V Tabeli 27 sledi predstavitev uporabljenih metod in pristopov poučevanja TJS med poučevanjem na daljavo. V nadaljevanju v Tabeli 28 predstavljamo opisne statistike za stališča do digitalnih orodij poučevanja na daljavo. V Tabeli 29 so predstavljene korelacije med stališči glede digitalnih orodij za poučevanje na daljavo. V Tabeli 30 so predstavljeni lastne vrednosti in delež pojasnjene variance za stališča o orodjih za poučevanje na daljavo. Nato so v Tabeli 31 predstavljene faktorske uteži (trije faktorji) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo ter na koncu v Tabeli 32 faktorske uteži (en faktor) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo.

### *6.1 Rezultat analize informacijske tehnologije, uporabljene za poučevanja na daljavo*

Najprej nas je zanimalo, katere informacijske tehnologije so anketirani študenti uporabljali med poučevanjem na daljavo. Frekvence so podane v Tabeli 24.

Tabela 24: Uporabljene informacijske tehnologije med poučevanjem na daljavo

	F	f%
Osebni računalnik	401	95,5
Tablični računalnik	60	14,4
Pametni telefon	244	58,4

Anketiranci so lahko izbirali med več odgovori hkrati. Skoraj vsi študenti so med poučevanjem na daljavo uporabljali osebni računalnik. Nekoliko več kot polovica jih je uporabljala pametni telefon, le manjši odstotek pa tablični računalnik.

Raznolikost zastopanih vsebin, podanih tekom poučevanja na daljavo, je predstavljena v Tabeli 25.

Tabela 25: Oblike poučevanja, ki so jih študenti poslušali med poučevanjem na daljavo

	F	f%
Predavanja	395	95,9
Laboratorijske vaje	28	6,8
Seminarske vaje	202	49,0
Terenske vaje	15	3,6
Kolokviji	155	37,6
Izpiti	251	60,9
Govorilne ure	98	23,8

Anketirani so lahko izbirali med več odgovori hkrati. Iz Tabele 25 je razvidno, da je največ anketiranih študentov med poučevanjem na daljavo sledilo predavanjem. Dve tretjini anketiranih se je med poučevanjem na daljavo udeleževalo izpitov, skoraj polovica se je udeleževalo seminarskih vaj, dobra tretjina je pisala kolokvije, skoraj četrtnina se je udeležila govornih ur, medtem ko jih je le 6,8 % poslušalo laboratorijske vaje in 3,6 % terenske vaje. Slednjih dveh vsebin nismo uporabili v nadaljnjih statističnih analizah (zaradi prenizke pojavnosti odgovorov).

Anketirane študente smo nato prosili, da ocenijo, kako pogosto so se udeležili pedagoškega procesa med poučevanjem na daljavo, kako bi ocenili svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo, kako bi ocenili metode in pristope poučevanja visokošolskih učiteljev in oceno prilagoditve vsebin med poučevanjem na daljavo. Rezultati so podani v Tabli 26.

Tabela 26: Opisne statistike ocene pogostosti sledenja poučevanju na daljavo, poznavanja tehnologij za poučevanje na daljavo, ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev ter ocena prilagoditve vsebin med poučevanjem na daljavo.

	Kako pogosto ste sledili poučevanju na daljavo?	Poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo	Ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev	Prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo v primerjavi s predhodnim časom	
N	Veljavne	395	407	394	366
	Manjkajoče	70	58	71	99
M		55,34	7,72	8,24	7,35
Mediana		67,00	8,00	9,00	8,00
Modus		100	9	10	8
SD		38,788	2,119	1,837	2,320

	Kako pogosto ste sledili poučevanju na daljavo?	Poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo	Ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev	Prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo v primerjavi s predhodnim časom
KA	-0,277	-1,100	-1,070	-1,020
KS	-1,588	0,693	0,661	0,443

Iz Tabele 26 lahko vidimo, da je največ anketiranih študentov pedagoškemu procesu med poučevanjem na daljavo sledilo vedno ( $M_0 = 100$ ). Veliko jih je tudi izjavilo, da pouku na daljavo sploh niso sledili. V tabeli je še razvidno, da je večina anketiranih študentov pouku na daljavo sledila v polovici primerov ali več ali pa pouku na daljavo sploh niso sledili oz. so bili prisotni v manj kot 20 % pedagoškega procesa, ko se je ta izvajal na daljavo. V povprečju so anketirani študenti med poučevanjem na daljavo pedagoškemu procesu sledili v polovici primerov ( $M = 55,34$ ).

Anketirani študenti ocenili so svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo v povprečju ocenili z oceno 7,72 (na lestvici od 1 do 10), kar nakazuje na nadpovprečno oceno poznavanja tehnologij za poučevanje na daljavo. Tako lahko sklenemo, da so anketirani študenti samozavestni pri uporabi tehnologij za poučevanje na daljavo.

Anketirani študenti so metode in pristope poučevanja visokošolskih učiteljev med poučevanjem na daljavo ocenili z nekoliko višjo povprečno oceno (8,24) kot svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo. V povprečju so prilagoditve, ki so jih predavatelji izvedli v obdobju poučevanja na daljavo, v primerjavi s predhodnim obdobjem ocenili dobro ( $M = 7,35$ ).

### *6.2 Uporabljene tehnike in pristopi poučevanja jezika stroke med poučevanjem na daljavo*

V nadaljevanju smo preverili, katere metode in pristope so pri poučevanju na daljavo uporabljali predavatelji pri poučevanju TJS. Rezultati so prikazani v Tabeli 27.



Tabela 27: Uporabljene metode in pristopi poučevanja TJS med poučevanjem na daljavo.

	f	f%
Slušno-jezikovna metoda	176	47,7
Prevajalna metoda	205	55,6
CLIL	161	43,6
Na dejavnosti osredinjen pristop	70	19,0
Komunikacijski pristop	271	73,4
Medpredmetni pristop	108	29,3
Jezikovna kopel	192	52,0
Pristop raznoterih inteligentnosti	30	8,1

Iz Tabele 26 lahko vidimo, da je največ anketiranih študentov slovenskih univerz odgovorilo, da so predavatelji TJS med poučevanjem na daljavo v veliki večini uporabljali komunikacijski pristop, v več kot polovici primerov so uporabljali prevajalno metodo, v polovici primerov metodo jezikovne kopeli, v skoraj polovici primerov pa slušno-jezikovno metodo in pristop CLIL (43,6 %). V približno tretjini primerov so predavatelji uporabljali medpredmetni pristop, v približno petini primerov pa na dejavnosti osredinjen pristop in pristop raznoterih inteligentnosti (8,1 %). Opazimo lahko, da seštevek uporabljenih poučevalnih pristopov presega 100 %, saj so lahko študentje izbrali več poučevalnih pristopov hkrati. Za podrobnejši opis poučevalnih metod in pristopov predlagamo branje razdelka 3: Pregled učnih pristopov in metod pri poučevanju TJS.

### 6.3 Stališča do orodij za poučevanje na daljavo

V naslednjem sklopu vprašanj smo od anketiranih želeli izvedeti, kakšna so njihova stališča do orodij za poučevanje na daljavo. Opisne statistike predstavljamo v Tabeli 28. V tabeli so trditve navedene od tiste z najvišjo do tiste z najnižjo aritmetično sredino.

Tabela 28: Opisne statistike za stališča študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

	M	SD	KA		KS	
	Vrednost	Vrednost	Vrednost	SD	Vrednost	SD
A9	7,83	2,289	-0,955	0,140	-0,052	0,280
A12	7,50	2,087	-0,765	0,143	-0,058	0,285
A3	7,49	2,112	-0,694	0,139	-0,174	0,277
A1	7,44	1,969	-0,647	0,140	-0,123	0,280
A10	7,22	2,123	-0,673	0,140	-0,133	0,279
A2	7,22	2,052	-0,669	0,139	-0,153	0,278

	M	SD	KA		KS	
	Vrednost	Vrednost	Vrednost	SD	Vrednost	SD
A4	7,13	2,131	-0,439	0,141	-0,429	0,281
A16	6,93	2,545	-0,409	0,140	-1,005	0,279
A15	6,89	2,511	-0,511	0,142	-0,796	0,284
A11	6,87	2,287	-0,537	0,140	-0,488	0,280
A8	6,31	2,139	-0,125	0,140	-0,359	0,280
A5	6,24	2,792	-0,300	0,141	-1,123	0,282
A14	5,80	2,602	-0,183	0,140	-1,059	0,280
A13	5,78	2,713	-0,114	0,142	-1,132	0,282
A7	5,73	2,504	-0,107	0,140	-0,682	0,279
A6	5,21	2,808	0,076	0,140	-1,235	0,279

Anketirani študenti slovenskih univerz se v povprečju najbolj strinjajo, da lahko visokošolski učitelji pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov ( $M = 7,83$ ;  $SD = 2,29$ ). Iz Tabele 28 lahko razberemo, da se anketirani študenti v povprečju strinjajo skoraj z vsemi navedenimi trditvami o uporabi orodij za poučevanje na daljavo. Aritmetične sredine v skoraj vseh primerih znašajo nad 6. Izjema so naslednje trditve: A14 (Učni pristopi in metode visokošolskega učitelja so pri poučevanju TJS na daljavo bistveno prispevali k mojemu boljšemu znanju.) ( $M = 5,8$ ;  $SD = 2,6$ ), A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ( $M = 5,78$ ;  $SD = 2,71$ ), A7 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo lahko uporabljamo tudi izven spleta, pri čemer ohranimo njihovo funkcionalnost in vsebino.) ( $M = 5,73$ ;  $SD = 2,5$ ) ter A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ( $M = 5,21$ ;  $SD = 2,81$ ). V teh primerih se anketirani v povprečju nekoliko manj strinjajo o pomenu orodij za poučevanje na daljavo. V vseh primerih so koeficienti asimetrije sploščenosti in asimetrije v intervalu  $|2|$ , kar nakazuje na približno normalno porazdelitev (George in Malley, 2010) vseh navedenih trditev.

V nadaljevanju smo preverili korelacije med pari stališč o orodjih za poučevanje na daljavo. S tem smo preverili veljavnost merskega instrumenta. Pri tem smo uporabili Pearsonove korelacijske koeficiente. Rezultati so podani v Tabeli 29. Povezave, ki so statistično značilne s stopnjo značilnosti, nižjo od 1 %, so v tabeli označene z \*\*. Povezave, ki so statistično značilne s stopnjo značilnosti nižjo od 5 %, so v tabeli označene z \*.

Tabela 29: Korelacije med stališči glede digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
A1	1	,570**	,303**	,260**	,064	,031	,237**	,254**	,264**	,440**	,180**	,457**	,073	,221**	,111	,133*
A2		1	,550**	,321**	,225**	,223**	,339**	,447**	,389**	,470**	,312**	,461**	,091	,249**	,373**	,312**
A3			1	,472**	,442**	,377**	,279**	,419**	,396**	,274**	,480**	,387**	,062	,221**	,538**	,521**
A4				1	,558**	,419**	,384**	,469**	,267**	,215**	,371**	,422**	,164**	,325**	,482**	,457**
A5					1	,650**	,356**	,473**	,250**	,097	,553**	,298**	,206**	,313**	,546**	,572**
A6						1	,536**	,566**	,225**	,070	,487**	,268**	,205**	,317**	,510**	,524**
A7							1	,609**	,265**	,228**	,304**	,382**	,224**	,304**	,426**	,427**
A8								1	,410**	,364**	,378**	,438**	,093	,343**	,504**	,524**
A9									1	,476**	,179**	,525**	,059	,129*	,384**	,368**
A10										1	,295**	,563**	,043	,229**	,248**	,227**
A11											1	,339**	,098	,297**	,425**	,463**
A12												1	,087	,151**	,435**	,406**
A13													1	,380**	,140*	,155**
A14														1	,335**	,322**
A15															1	,781**
A16																1

Iz Tabele 29 je razvidno, da med skoraj vsemi pari stališč o orodjih za poučevanje na daljavo obstajajo statistično značilne povezave s stopnjo značilnosti, nižjo od 5 %. Izjema so povezanosti med trditvijo A1 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo se lahko prilagodijo kateri koli obliki in specifični poučevanja (ne glede na tipologijo in število študentov).) ter med trditvijo A5 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.) ( $r = 0,06$ ), med trditvijo A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ( $r = 0,03$ ), med trditvijo A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ( $r = 0,07$ ) in med trditvijo A15 (Z orodji za poučevanje na daljavo znam rokovati.) ( $r = 0,11$ ). Prav tako so izjeme povezanosti med strinjanjem s trditvijo A10 (Večina visokošolskih učiteljev kaže »domačnost« pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo.) in strinjanjem s trditvijo A5 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.) ( $r = 0,1$ ), trditvijo A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ( $r = 0,07$ ) ter trditvijo A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ( $r = 0,04$ ). Povezanosti ne zasledimo niti pri strinjanju s trditvami A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.), niti s trditvijo A2 (Uporabnikom orodij za poučevanje da daljavo TJS je ponujena pomoč pri reševanju problemov.) ( $r = 0,09$ ), trditvijo A3 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabnikom omogočajo uporabo različnih komunikacijskih kanalov (avdio, video, besedilo).) ( $r = 0,06$ ), trditvijo A8 (Orodja za poučevanje na daljavo TJS imajo sposobnost integriranja skupine slušateljev z uporabo sinhronega in

asinhronega komuniciranja.) ( $r = 0,09$ ), trditvijo A<sub>9</sub> (Visokošolski učitelji lahko pri uporabi orodji za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov.) ( $r = 0,06$ ), trditvijo A<sub>11</sub> (Večina visokošolskih učiteljev kaže osnovna znanja uporabe orodij za poučevanje TJS na daljavo.) ( $r = 0,1$ ) ter trditvijo A<sub>12</sub> (Orodja za poučevanje TJS na daljavo visokošolskim učiteljem omogočajo aktivno upravljanje učnega procesa.) ( $r = 0,09$ ). Takšni rezultati nakazujejo na veljavnost merskega instrumenta, saj pomembna povezanost med kazalniki nakazuje na isto merjeno dimenzijo pojava.

Preverili smo tudi stopnjo zanesljivosti merskega instrumenta. Uporabili smo Cronbachov koeficient alfa. V našem primeru ta znaša 0,9 in nakazuje na veliko zanesljivost merskega instrumenta.

V naslednjem koraku smo želeli zmanjšati število dimenzij koncepta stališča anketiranih študentov slovenskih univerz do orodij za poučevanje na daljavo. Poslužili smo se faktorске analize. Pri tem smo uporabili metodo glavnih osi. Bartlettov test sferičnosti znaša 1963,23 in je statistično značilen s stopnjo značilnosti, nižjo od 1 %, kar pomeni, da je uporaba faktorске analize v tem primeru upravičena. Lastne vrednosti in delež pojasnjene variance so podani v Tabeli 30.

Tabela 30: Lastne vrednosti in delež pojasnjene variance za stališča o digitalnih orodjih za poučevanje na daljavo

Faktor	Začetne lastne vrednosti			Končna rešitev		
	skupaj	% pojasnjene variance	kumulativni % pojasnjene variance	skupaj	% pojasnjene variance	kumulativni % pojasnjene variance
1	6,647	41,542	41,542	6,196	38,726	38,726
2	1,842	11,515	53,057	1,397	8,732	47,458
3	1,279	7,991	61,048	0,685	4,284	51,742
4	0,862	5,387	66,435			
5	0,792	4,949	71,384			
6	0,710	4,436	75,820			
7	0,645	4,028	79,848			
8	0,617	3,853	83,702			
9	0,485	3,029	86,730			
10	0,448	2,800	89,530			
11	0,368	2,300	91,831			
12	0,329	2,058	93,889			
13	0,266	1,663	95,552			
14	0,260	1,624	97,176			
15	0,241	1,507	98,683			
16	0,211	1,317	100,000			

Iz rezultatov, predstavljenih v Tabeli 30, je razvidno, da faktoriska analiza predlaga rešitev treh faktorjev, ki imajo začetne lastne vrednosti višje od 1. V primeru treh faktorjev znaša delež pojasnjene variance 61,05 %. Nato smo pogledali še faktoriske uteži za vse tri faktorje. Ti so podani v Tabeli 31.

Tabela 31: Faktorske uteži (trije faktorji) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo

	Faktor		
	1	2	3
A1	0,474	0,494	0,195
A2	0,664	0,345	-0,004
A3	0,712	0,027	-0,284
A4	0,668	-0,098	0,053
A5	0,671	-0,482	0,015
A6	0,644	-0,378	0,131
A7	0,593	-0,013	0,275
A8	0,744	0,023	0,066
A9	0,529	0,276	-0,172
A10	0,510	0,528	-0,003
A11	0,639	-0,222	-0,032
A12	0,672	0,360	-0,035
A13	0,247	-0,125	0,412
A14	0,479	-0,058	0,374
A15	0,744	-0,158	-0,260
A16	0,750	-0,264	-0,241

Iz Tabele 31 je razvidno, da imajo vse trditve visoke faktoriske uteži ( $[0,4]$ ) na prvem faktorju (Stevens, 1992). Izjema je le trditev, da je poučevanje na daljavo spremenilo anketirancev odnos do visokošolskega učitelja (faktoriska utež znaša 0,25). To nakazuje na utemeljenost enofaktorske rešitve, saj ima prvi faktor zelo visoko začetno lastno vrednost (6,65) in pojasni kar 41,54 % celotne variance, drugi faktor ima začetno vrednost 1,84, tretji pa le 1,28, kar je nižje od začetne vrednosti prvega faktorja. Poleg tega drugi in tretji faktor pojasnita 20 % skupne variance. Zaradi tega smo se odločili, da za nadaljnjo statistično analizo pregledamo enofaktorsko rešitev. Faktorske uteži so prikazane v Tabeli 32.

Tabela 32: Faktorske uteži (1 faktor) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo

	Faktor
	1
A1	0,456
A2	0,656
A3	0,710
A4	0,674
A5	0,650
A6	0,633
A7	0,591
A8	0,753
A9	0,524
A10	0,490
A11	0,640
A12	0,662
A13	0,241
A14	0,472
A15	0,740
A16	0,741

V primeru enofaktorske rešitve lahko vidimo, da imajo na faktorju vse trditve faktorske uteži višje od  $|0,3|$ , z izjemo trditve, da je poučevanje na daljavo spremenilo anketirancev odnos do visokošolskega učitelja. Odločili smo se, da to rešitev shranimo za nadaljnjo statistično analizo.

V zadnjem koraku smo želeli preveriti zastavljene raziskovalne hipoteze. Pri tem smo uporabili analizo CHAID (z Bonferronijevim popravkom). V raziskovalnem modelu je kot odvisna spremenljivka nastopil faktor stališč študentov do orodij za poučevanje na daljavo. Kot neodvisne spremenljivke smo v model vključili spol, univerzo poučevanja, fakulteto poučevanja, uporabljene informacijske tehnologije med poučevanjem, samooceno poznavanja orodij, oceno tehnik in pristopov predavateljev, prilagoditev vsebin, uporabljene tehnike in pristope ter vsebine, ki so jih anketirani študenti slovenskih univerz poslušali med poučevanjem na daljavo. Rezultati so podani v Prilogi 1.

S faktorjem stališč do orodij za poučevanje na daljavo se v povprečju najbolj strinjajo ( $M = 1,01$ ;  $SD = 0,8$ ) anketirani, ki niso poslušali jezik stroke z uporabo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo popolnoma prilagodili vsebine. V tej skupini je 9,3 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz. V povprečju se z uporabnostjo orodij za poučevanje na daljavo ( $M = 0,89$ ;  $SD = 0,52$ ) strinjajo anketirani študenti Univerze v Ljubljani, ki menijo, da so predavatelji med poučevanjem

na daljavo zelo prilagodili (izbrali so oceno 9 na lestvici od 1 do 10) vsebine poučevanja. V tej skupini je 6,5 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz, 8,5 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz se v povprečju strinja ( $M = 0,38$ ;  $SD = 0,84$ ), da so orodja za poučevanje na daljavo uporabna. V tej skupini so anketirani, ki so poslušali jezik stroke z uporabo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo popolnoma prilagodili vsebine. V naslednji skupini je 9,3 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz. V tej skupini so anketirani študenti Univerze v Ljubljani, ki menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo precej prilagodili (izbrali so oceno 8 na lestvici od 1 do 10) vsebine poučevanja. Analize podatkov niso zaznale razlik v stališčih študentov po spolu, zato v tem segmentu hipoteze 1 ne moremo potrditi.

Po drugi strani imamo anketirane, ki se v povprečju z uporabnostjo orodij za poučevanje na daljavo manj strinjajo kot prej omenjeni anketirani. V povprečju ( $M = -0,88$ ;  $SD = 1,06$ ) se s tem najmanj strinja 14,2 % vseh anketiranih, ki so odgovorili, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo slabo (izbrali so ocene 1, 3, 4 in 5 na lestvici od 1 do 10) izbirali orodja za poučevanje na daljavo. Tudi 7,7 % vseh anketiranih študentov, ki ne prihaja z Univerze v Ljubljani, med poučevanjem na daljavo ni poslušalo seminarskih vaj in meni, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo vsebine poučevanja prilagodili le delno (izbrali so oceni 6 in 7 na lestvici od 1 do 10) ali slabo (izbrali so oceno 2), se ne strinja ( $M = -0,71$ ;  $SD = 0,58$ ), da so orodja za poučevanje na daljavo uporabna. Izpostavimo lahko še 12,1 % anketiranih, ki se ne strinjajo glede uporabnosti orodij za poučevanje na daljavo ( $M = -0,35$ ;  $SD = 0,6$ ). V tej skupini so anketirani študenti slovenskih univerz, ki ne prihajajo z Univerze v Ljubljani, med poučevanjem na daljavo so poslušali jezik stroke s pomočjo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo vsebine poučevanja zelo prilagodili (izbrali so vrednosti 8 in 9 na lestvici od 1 do 10). V ostalih skupinah obstaja povprečno strinjanje ( $M \sim 0$ ) o uporabnosti orodij za poučevanje na daljavo.

## 7 Diskusija

V kvantitativni raziskavi, ki je potekala v obdobju od februarja do maja 2021, smo želeli preveriti stališča univerzitetnih študentov slovenskih univerz do orodij za izvajanje poučevanja na daljavo, do katerega je prišlo zaradi epidemioloških razmer v zvezi z razširjenostjo okužb z virusom SARS-CoV-2 potekale na daljavo. Hkrati smo želeli preveriti tudi, kakšna stališča imajo študenti do poučevalnih pristopov in metod pri pouku tujega jezika

stroke, ki ga na slovenskih univerzah izvajajo predavatelji tujih jezikov, ki so se v letih kariere zaradi različnih razlogov odločili za ožje pedagoško področje pouka tujega jezika, v Sloveniji označenega kot tuji jezik stroke (angleško *English for Specific Purposes* – ESP). Preveriti smo želeli tudi, če spol študentov vpliva na stališča do orodij za poučevanje med poučevanjem na daljavo, če uporaba različnih informacijskih tehnologij med poučevanjem na daljavo in obiskovanje različnih pedagoških vsebin (bodisi predavanj, kolokvijev, izpitov, seminarskih vaj ipd.) vplivata na stališča do digitalnih orodij za poučevanje med poukom na daljavo. Ugotovitve te raziskave se v zvezi z rezultati raziskave Smajle in Podovšovnikove (2021: 219) v segmentu razlik po spolu udeležencev razlikujejo v tem, da v pričujoči raziskavi analize niso zaznale razlik v stališčih respondentov glede na spol, medtem ko je raziskava Smajle in Podovšovnikove zaznala razlike po spolu v primeru uporabe digitalnih tehnologij za poučevanje TJS na daljavo. Pri tem so se respondenti ženskega spola bolj strinjali od respondentov moškega spola, da so digitalne tehnologije za pouk TJS dostopne tudi študentom s posebnimi potrebami (ibid.).

## 8 Zaključki

Z gotovostjo lahko trdimo, da ponuja naša raziskava pomemben vpogled v določen segment stališč študentov, na osnovi katerih je možno oblikovati določene zaključke in priporočila za bodoče delo ter raziskovanje. Iz ugotovitev je moč sklepati, da bi bilo treba v bodoče predavatelje spodbujati k temu, da vložijo več truda v uporabo čim več raznolikih metod in pristopov poučevanja TJS, predvsem tistih, ki zagotavljajo aktivnejše udejstvovanje študentov pri pedagoških aktivnostih in pri specifičnih jezikovnih aktivnostih (npr. na dejavnosti osredinjen pristop, medpredmetni pristop, čeravno se oba delno prekrivata s pristopom CLIL, ki je bil, kot kažejo rezultati raziskave, pri predavateljih zelo uporabljen pristop poučevanja TJS). Ugotavljamo tudi, da bi bilo treba vzpodbujati uporabo tudi tabličnega računalnika, ki ga ponekod pri tujejezičnem pouku že uporabljajo. Priporočamo, da se izvedejo izboljšave na področju uporabnosti orodij za pouk na daljavo (v primeru prihodnjih pandemij in s tem povezanih omejitev gibanja in zbiranja) na način, da bodo uporabnejša tudi za ranljivejše skupine študentov, predvsem za študente s posebnimi potrebami in z nižjim standardom.

Razmisliti bi bilo treba o načinih, kako študente še bolj vpeti v pedagoški proces z namenom, da bi dosegali boljše učne izide, saj rezultati naše



raziskave ne kažejo na to, da bi učne metode in pristopi, ki so jih predavatelji uporabljali v času dela na daljavo, bistveno prispevali k boljšemu znanju študentov. Preveriti bi bilo torej treba, katere metode in pristopi so učinkoviti pri delu na daljavo s tehnologijami in platformami, ki so predavateljem na voljo, in napraviti ustrezne izboljšave. Na tem mestu poudarjamo, da bi bilo ključnega pomena izboljšanje digitalnih kompetenc učiteljev v vseh obdobjih in na vseh ravneh ter zagotovitev, da so dobro usposobljeni za pedagoške pristope, ki so najprimernejši za spletno učenje in mešane modele poučevanja (v živo, na daljavo ipd.). Ustrezne izboljšave bi bilo treba izpeljati tudi na nacionalni ravni, in sicer s tem, da bi se študentom omogočilo ugoden dostop do prenosnikov ali tabličnih računalnikov ter da bi se jim omogočil, vsaj za časa študija, neomejen prenos podatkov, kar pa zahteva izboljšave tudi na strani operaterjev mobilnih omrežij. Ponovno bi bilo treba premisliti o vlogi izobraževanja po televiziji in radiu, ki lahko učinkovito dopolni spletne programe in delo na daljavo, saj omogoča učenje tistim, ki nimajo dostopa do interneta, in izenačuje učne metode ter gradivo po šolah v državi ali regiji, o čemer so pisali že Di Pietro et al. (2020). To so sicer času epidemije covid-19 v nekaterih tudi storili in organizirali izobraževanje po televiziji in radiu (npr. na Hrvaškem, Češkem, v Severni Makedoniji, Srbiji, Španiji ali na Poljskem<sup>12</sup>).<sup>13</sup> Določeni premiki so sicer bili že izvedeni ( uvedba digitalnega bona za dijake, študente in starejše od 50 let starosti za nakup digitalnih tehnologij in podobnih zadev, izboljšave na področju pretoka podatkov, uvedba omrežja 5G ipd.), vendar je prostora za izboljšave še veliko. Dodajamo še eno pomembnejših ugotovitev naše raziskave, in sicer potrebo po izboljšanju razpoložljivosti digitalnih tehnologij za študente s posebnimi potrebami., saj takim študentom tehnologije predstavljajo koristno in včasih tudi edino podporo, še toliko bolj, »če so skladnega in splošnega procesa« (Di Pietro et al., 2020: 20).

Poleg vsega zgoraj navedenega rezultati naše raziskave nakazujejo še visoko odpornost študentov pri spoprijemanju z izzivi študija na daljavo, kjer so se kot edine pomanjkljivosti izkazale različne poučevalne metode predavateljev in nenazadnje tudi primerna oz. neprimerna tehnična opremljenost. Ugotavljamo tudi, da raziskava ni zaznala razlik v stališčih

12 <https://krytykapolityczna.pl/kraj/szkola-z-tvp-czyli-jak-sie-konczy-oszczedzanie-na-dzialaniache-dukacyjnych/>

13 Glejte <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remotelearning-during-the-covid-19-pandemic> in <https://www.unhcr.org/5ea7eb134.pdf> za celovit pregled odzivov držav na izobraževalne izzive, povezane z epidemijo COVID-19.

po spolu anketirancev. Menimo še, da je vsekakor priporočljivo pridobiti vpogled v stališča študentov z namenom, da se za čas dela na daljavo izoblikujejo primerne in poenotene strategije prilagajanja pouka ter primerne poučevalne metode in pristopi. Di Pietro et al. (2020: 51) priporočajo tudi »samoocenjevanje učinkovitega učenja s spodbujanjem uporabe inovativnih izobraževalnih tehnologij SELFIE [angl. *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*]. SELFIE anonimno zbira stališča ustreznih deležnikov na področju izobraževanja o uporabi tehnologije v osnovnih, srednjih in poklicnih šolah.« To bi bilo smiselno razširiti na višje in visoko izobraževanje.

Ugotavljamo, da je bila ena od omejitev naše raziskave pridobivanje podatkov, ki ni omogočilo preverjanja resničnosti navedb anketirancev. Uporabljena strategija pridobivanja dovolj velikega vzorca, ki bi res obsegal vse slovenske univerze, ni bila povsem uspešna, saj podatki kažejo, da se nekatere univerze na naše pobude niso odzivale, kar onemogoča posploševanje rezultatov. Poleg tega raziskave nismo usmerili v specifično ugotavljanje stališč študentov po letnikih ali stopnji študija (1., 2. ali 3. bolonjska stopnja, redni ali izredni študij), kar bi bilo smiselno izpeljati v prihodnjih raziskavah. Kljub temu pa menimo, da so rezultati dovolj relevantni in dovolj dobro prikazujejo situacijo, v kateri so se med delom na daljavo znašli tako predavatelji kot študenti.

### Literatura

- Armstrong, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*. Tretja izdaja. Virginia: Alexandria, 2008.
- Brumen, Mihaela. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS, 2003.
- Celce-Murcia, Marianne. *Language Teaching Approaches: An Overview*. V: M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.)* (1–8). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Colley, Ann. »Gender differences in adolescents' perceptions of the best and worst aspects of computing at school.« *Computers in Human Behavior*, vol. 19, št. 6, (2003): 673682.
- Coyle, Do. »Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers.« *The Scottish Language Review* 13, (2006): 118.
- Dudley-Evans, Tony in Maggie Jo St John. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

- European Commission. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, European Commission, 2006.
- Gardner, Howard. *Frames of mind: The theory of the multiple intelligences*. New York, Basic Book, 1983.
- George, Darren in Paul Mallery. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson, 2010.
- Giacquinta, Joseph B., Jo Anne Bauer in Jane E. Levin. *Beyond Technology's Promise: Examination of Children's Computing at Home*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Gradišek, Polona in Alenka Polak. »Insights into learning and examination experience of higher education students during the Covid-19 pandemic.« *Sodobna pedagogika*, vol. 72, Posebna številka (2021): 286320.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- Hymes, Dell. On communicative competence. V: J. B. Pride & J. Holmes (ur.), *Sociolinguistics* (269–293). Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Ingersoll, Richard M. *Why Do High-Poverty Schools Have Difficulty Staffing Their Classrooms with Qualified Teachers?* Report Prepared for Renewing Our Schools, Securing Our Future: A National Task Force on Public Education. Center for American Progress. Institute for America's Future, 2004.
- Kodelja, Zdenko.« Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo.« *Sodobna pedagogika*, vol. 71, št. 4 (2020): 4256.
- Korosidou, Eleni, in Eleni Griva. "My Country in Europe": A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publisher, Finland, 2013.
- Kramer Moeller, Aleidine in Theresa Catalano, Foreign Language Teaching and Learning. V: James Wright, (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (327333). Amsterdam: Elsevier, 2015.
- Kroflič, Robi. »Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije.« *Sodobna pedagogika*, vol. 71, št. 4 (2020): 2841.
- Lasagabaster, David. »Foreign Language competence in content and language integrated courses.« *The Open Applied Linguistics Journal*, vol. 1, (2008): 31-42.

- Ledin, Per in Robin Samuelsson, »Play and Imitation: Multimodal Interaction and Second-Language Development in Preschool,« *Mind, Culture, and Activity*, vol. 24, št. 1 (2016): 18–31.
- Lešnik, Sabina. »Vloga socialno-kulturnega okolja pri učenju tujih jezikov.« Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, 2014.
- Leung, Philip in Christina Keing. »SARS Hits in Education: How We Lived Through It and What We Have Learned.« *Educational Research Journal (Hong Kong Educational Research Association)*, vol. 18, št. 2 (2003): 27–38.
- Liaw, Shu-Sheng in Hsiu-Mei Huang. A study of investigating learners attitudes toward e-learning. *5th International Conference on Distance Learning and Education* (2832). IPCSIT Press, Singapore., vol.12, 2011.
- Lucija, Čok, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek-Pučko in Janez Skela. *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta – Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, 1999.
- Mehisto, Peeter., Marsh, David., in María Jesús Frigols. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan, 2008.
- Meyer, Oliver. »Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies.« *Pulso: revista de educación*, 33 (2010): 1129.
- Nikula, Tarja. in David Marsh. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus, 1997.
- Podgoršek, Saša, Violeta Jurkovič, Mateja Dostal in Darja Mertelj. »Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika*, vol. 72, št. 3 (2021): 94110.
- Potts, Jessica Alison. »Profoundly gifted students' perception of virtual lassrooms.« *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, št. 1 (2018): 5880.
- Prabhu, Nimitha. S. Language education, equipping or enabling, V: B. K. Das (ur.), *Language Education in Human Resource Development. Anthology Series 20*. Singapore: RELC, 1987.
- Rasheed, Abubakar Rasheed, Kamsin Amirrudin in Aniza Abdullah Nor. »Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, vol. 144, št. 103701 (2020): 117.
- Richards, Jack. C. in Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching. Third Edition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

- Singh, Supriya. Stevens, James P. *Applied multivariate statistics for the social sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Šimenc, Marjan. »Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije.« *Sodobna pedagogika, vol. 72, Posebna številka* (2021): 1226.
- Vitez, Primož. »Med fonemsko, glasovno in grafično učno zmožnostjo.« *Vestnik za tuje jezike, vol. 4, št.1–2* (2012): 141–147.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela. »Izobraževalne potrebe učiteljev tujega strokovnega jezika.« *Pedagoška obzorja, vol. 24, št. 1* (2009): 7688.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela. Model analize potreb učiteljev tujega strokovnega jezika v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja .V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, (103112), 2006.
- Zydatiss, Wolfgang. *Deutsch-Englische Zöge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.
- Žerak, Urška, Neža Podlogar, Amela Lišić, Lana Lavrih, Nina Fricelj in Mojca Juriševič. »Značilnosti učne samoregulacije študentov pri študiju na daljavo med pandemijo covid-19.« *Sodobna pedagogika, vol. 72, Posebna številka* (2021): 234251.
- Singh, Supriya. »Gender and the use of Internet at home.« *New Media and Society, vol. 3, št. 4* (2001): 395–415.

### Viri

- Ali, Wahab. »Influence of evolving technology in emerging online lives of the digital native university students.« *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, let. 4, št. 2* (2018): 141155. Dostopno na [https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2018/07/15\\_APJ-CECT\\_2018\\_Edu\\_v4i2\\_141-155.pdf](https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2018/07/15_APJ-CECT_2018_Edu_v4i2_141-155.pdf) (pridobljeno 6.1.2022).
- Ali, Wahab. »Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic.« *Higher Education Studies; let. 10, št. 3* (2020): 1625. Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259642.pdf> (pridobljeno 6.1.2022).
- Beckmann, Astrid. A Conceptual Framework for Cross-Curricular Teaching. *The Mathematics Enthusiast, Vol. 6, Supplement 1*, 1-58. Montana Council of Teachers of Mathematics & Information Age Publishing, 2009.

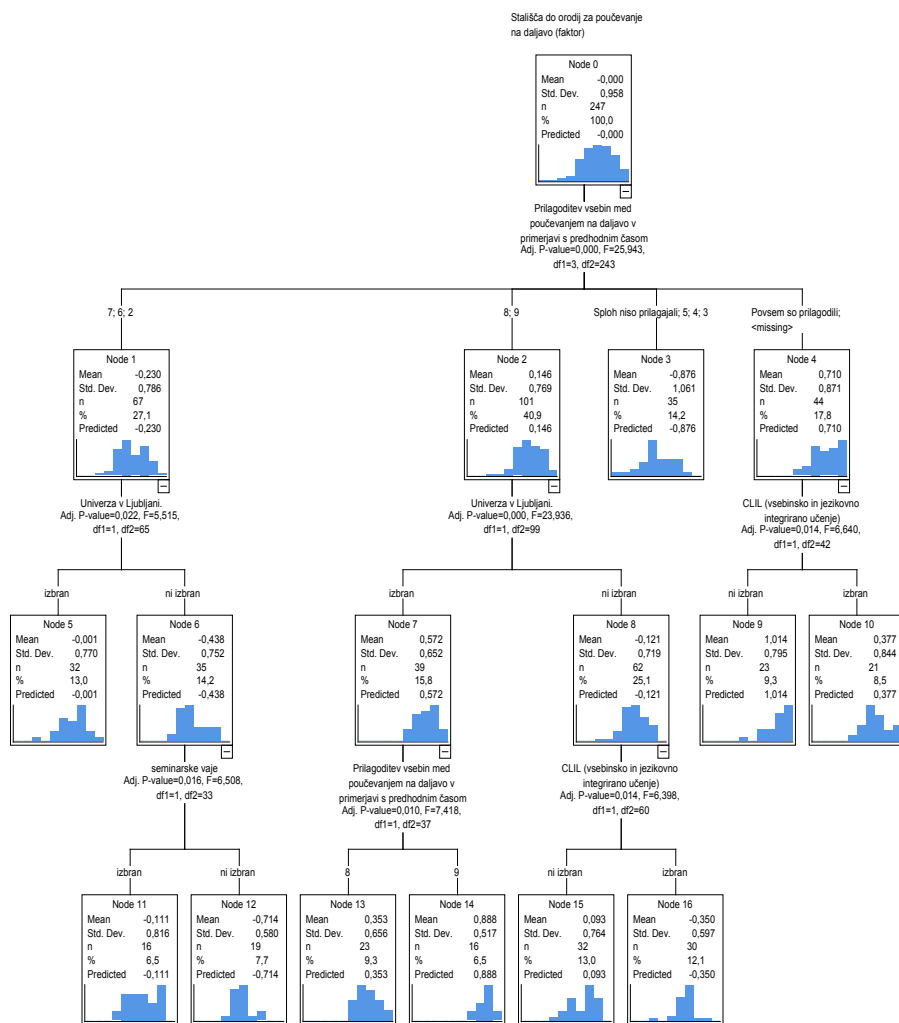
Dostopno na <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=tme> (pridobljeno 3. 1 2022).

- Derakhshan, Ali in Maryam Faribi. »Multiple Intelligences: Language Learning and Teaching.« *International Journal of English Linguistics; let. 5, št. 4* (2015): 6372. Dostopno na [https://www.researchgate.net/profile/Ali-Derakhshan-3/publication/282465995\\_Multiple\\_Intelligences\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching/links/5bf8e31c458515a69e375614/Multiple-Intelligences-Language-Learning-and-Teaching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ali-Derakhshan-3/publication/282465995_Multiple_Intelligences_Language_Learning_and_Teaching/links/5bf8e31c458515a69e375614/Multiple-Intelligences-Language-Learning-and-Teaching.pdf). (pridobljeno 3.1 2022).
- Di Pietro, Giorgio, Federico Biagi, Patricia Costa, Zbigniew Karpinski, in Jacopo Mazza. *Verjeten vpliv epidemije COVID-19 na izobraževanje: Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Pedagoški inštitut, 2020, <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-326-4> (pridobljeno 11.7.2022).
- Donald, Merlin. *The mimetic origins of language, The Oxford Handbook of Language Evolution*, (ur.) Kathleen R. Gibson – Maggie Tallerman, 2011, <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199541119.001.0001/oxfordhb-9780199541119-e-17> (pridobljeno 15.1. 2022).
- Keržič, Damijana, Jogymol Kalariparampil Alex, Roxana Pamela Balbontin Alvarado, Denilson da Silva Bezzera, Maria Cherarghi, Beata Dobrowolska, et al. »Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries.« *PLoS ONE, vol. 16, št. 10* (2021): 123. Dostopno na <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807> (pridobljeno 11.7.2022).
- Korosidou, Eleni. in Eleni Griva. »CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language.« *Study in English Language Teaching, let. 2, št. 2* (2014): 1-18, 2014. Dostopno na <https://core.ac.uk/download/pdf/268085105.pdf>
- Matland, Richard E. »Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation.« *Journal of Public Administration Research and Theory, let. 5, št. 2* (1995): 145-174. Dostopno na <https://selc.wordpress.ncsu.edu/files/2013/03/Synthesizing-the-Implementation-Literature-The-Ambiguity-Conflict-Model-of-Policy-Implementation.pdf> (pridobljeno 6.1. 2022).
- Miettinen, Elisa. *Finnish Comprehensive School Pupils' Language Disposition. Language shower as a means of diversifying language choices*. Master's Thesis. Finland, University of Jyväskylä, 2013. Dostopno na <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41876/URN%3aNBN%3a>

fi%3ajyu-201307042072.pdf?sequence=1&isAllowed=y (pridobljeno 15.1.2022).

- Mitchell, Betty in Iris Geva-May. »Attitudes Affecting Online Learning Implementation in Higher Education Institutions.« *Journal of Distance Education/Revue de L'Éducation À Distance*, let. 23, št. 1 (2009): 71-88. Dostopno na <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/43/825> (pridobljeno 6. 1. 2022).
- Mukhtar, Khadijan, Kainat Javed, Mahwish Arooj in Ahsan Sethi. »Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, let. 36, Posebna številka COVID19-S4 (2020): 2731. Dostopno na <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7306967/> (pridobljeno 8.1.2022).
- Pižorn, Karmen. *Dodatni tuji jezik v otroštvu: pregledna evalvacijska študija*, 2009. Dostopno na [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/Tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)\\_%20pizorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/Tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pizorn.pdf) (pridobljeno 3.1. 2022).
- Sánchez, Aquilino. »The Task-based Approach in Language Teaching.« *IJES*, let. 4, št. 1 (2004): 39-71. Dostopno na <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051/46021> (pridobljeno 3.1.2022).
- Simonson, Michael, Terry L. Hudgins in Anymir Orellana. (ur.). *The perfect online course: Best practices for designing and teaching*. Charlotte, Information Age Publishing, 2009. Dostopno na [https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=pvcnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Simonson,+M+R,+T+L+Hudgins+in+A+Orellana.+The+perfect+online+course:+Best+practices+for+designing+and+teaching.+&ots=IEpAeht6va&sig=GWynSoQaganhorVhvz27JzZ2jp4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=pvcnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Simonson,+M+R,+T+L+Hudgins+in+A+Orellana.+The+perfect+online+course:+Best+practices+for+designing+and+teaching.+&ots=IEpAeht6va&sig=GWynSoQaganhorVhvz27JzZ2jp4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (pridobljeno 8.1.2022).
- Smajla, Tilen in Eva Podovšovnik. An insight into attitudes of Slovenian university students of tourism during the Covid-19 pandemic towards the online learning of Language for special Purposes. V J. Potočnik Topler in M. Kompara Lukančič (ur.). *Jezik in turizem, Language and Tourism, Sprache und Tourismus* (197232). Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 2021. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-549-8> (pridobljeno 15.1.2022).

Priloga



Priloga 1: Razlike v stališčih anketiranih študentov slovenskih univerz do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo po spolu, univerzi poučevanja, fakulteti poučevanja, uporabljenih informacijskih tehnologij med poučevanjem na daljavo, glede na samooceno poznavanja digitalnih orodij za poučevanje na daljavo, oceno tehnik in pristopov predavateljev med poučevanjem na daljavo, prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo, uporabljene tehnike in pristopi med poučevanjem na daljavo in vsebine, ki so jih anketirani študenti slovenskih univerz poslušali med poučevanjem na daljavo.