

Miranda Bobnar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
miranda.bobnar@ff.uni-lj.si

UDK [81'243:37.018.43]:373.5

DOI: 10.4312/vestnik.14.343-362

Izvirni znanstveni članek



POUK NA DALJAVO – NOVE PRAKSE IN IZZIVI PRI POUČEVANJU TER UČENJU TUJEGA JEZIKA V SREDNJI ŠOLI

1 UVOD

S poukom na daljavo smo se na srednješolski ravni prvič srečali v obdobju pandemije covid-19. Gre za koncept, ki je v svetovnem merilu v izobraževalnem sistemu na univerzitetni ravni že dobro vpeljan in se izkazuje kot zelo učinkovit način dela, pri katerem lahko udeleženci znotraj ustrezno koordiniranega učnega procesa na daljavo avtonomno razvijajo znanja in spretnosti (Nissen, 2019; Vinichenko idr., 2021).

V članku predstavljamo, s kakšnimi praksami smo se v času t. i. kriznega izobraževanja na daljavo soočali na srednješolski ravni, konkretnije pri pouku tujih jezikov, in kakšne izzive lahko izpeljemo iz te izkušnje za delo v prihodnosti. Retrospektivna refleksija in analiza dela sta dragoceni za premislek o umeščanju dejavnosti, ki so se med obdobjem pouka na daljavo izkazale za učinkovite, v učni proces v razredu. Ni namreč izključeno, da ne bodo zdravstveni dejavniki tudi v nadaljevanju vplivali na učni proces, ko bo v posameznih obdobjih zaradi pogostejših ali daljših odsotnosti učencev dejavnosti treba prilagoditi na način, da bodo lahko s pomočjo orodij za delo na daljavo kontinuirano nadaljevali z učenjem.

V prvem delu članka bomo orisali pojem pouka na daljavo z vidika njegove implementacije na srednješolski ravni, v drugem pa izzive, ki jih v povezavi z dejavnostmi na daljavo po novi izkušnji pouka tujega jezika na daljavo prenašamo v razredno prakso. V tretjem delu predstavljamo analizo vprašalnika za dijake glede njihove izkušnje s poukom tujih jezikov na daljavo. Zanimalo nas je, kako je pouk na daljavo vplival na razvijanje njihovih sporazumevalnih zmožnosti (poslušanje, branje, govor in pisanje) oziroma splošneje na učenje slovnice ter besedišča. Želeli smo izvedeti, kako so doživljali pouk na daljavo v primerjavi s poukom v razredu, če jih je vzpodbujal k samostojnosti in ali so po tej izkušnji zaznali kakšne spremembe v učnem procesu pri sebi ter pri učiteljih.

2 POUK NA DALJAVO – INOVACIJA V PRAKSI

Pred izkušnjo epidemije smo na sekundarni ravni poučevanja pri pouku tujih jezikov govorili o spletno podprtem učenju, ki vključuje pridobivanje znanja in usvajanje tujega jezika pod vodstvom učitelja ter ob podpori IKT. Tovrstno učenje poteka v t. i. spletnem učnem okolju v obliki spletne oziroma e-učilnice z namenom izvajanja sistematičnega in strukturiranega učnega procesa (Podgoršek 2011: 168-9). Spletno podprto učenje so učitelji uporabljali zelo različno. V sklopu seminarjev E-Šolstvo so se učitelji lahko usposobili za uporabo spletnih učilnic, ki so jih nato vsebinsko dopolnjevali v skladu s svojim interesom in časom ter z vključevanjem v nadaljnje projekte, ki spodbujajo razvijanje 'inovativnih' učnih okolij v šolskem prostoru (npr. Inovativna pedagogika 1:1).

Podgoršek (2015) v raziskavi o uporabi IKT pri pouku tujih jezikov v srednji šoli ugotavlja, da so učitelji rabi IKT (za iskanje informacij, uporabi priročnikov, videoposnetkov) zelo naklonjeni, a spletno učilnico uporabljajo redko, še redkeje pa sami izdelujejo z IKT podprte vsebine za pouk (interaktivne teste, kvize, vprašalnike, spletne učne poti), saj ocenjujejo, da za to nimajo dovolj znanja. Zadnja velika evropska študija iz 2018 (OECD 2018) slovenske učitelje glede na uporabo IKT uvršča pod povprečje držav v skupnosti OECD, kar morda ni tako presenetljivo, saj so projektne dejavnosti v povezavi z razvijanjem tehnoloških praks na nivoju državnih institucij odvisne od finančnih shem (evropsko podprtih) projektov, na nivoju šol pa od entuziazma in časovne razpoložljivosti posameznih učiteljev. V učnem procesu, ki ga spremlja in spreminja razvoj tehnoloških orodij, se z IKT podprto poučevanje pogosto razume kot »simbol modernosti«, skozi zgodovino razvoja izobraževanja na daljavo pa celo kot »obljuba, da bodo tradicionalne oblike poučevanja postopoma izginile« (Amadiou in Tricot 2020: 52; Vinichenko 2021: 20; Haskova 2021: 4).

Ob prehodu na pouk na daljavo v času epidemije covid-19 smo v Priporočilih ZRSŠ lahko prebrali, da se na področju digitalizacije izobraževanja z izbrano tehnologijo, e-storitvami in digitalnimi kompetencami učiteljev ponujajo »nove priložnosti na področju učenja in inovativnih pristopov poučevanja«, v obdobju popolnega zaprtja šol naj bi pristojne institucije skupaj z javnimi zavodi vzpostavile »celostno podporno inovativno učno okolje« (Logaj idr. 2020). Vprašanje je, ali lahko metodologijo še pred njeno implementacijo označimo za 'inovativno', saj pri prisilni vpeljavi pouka na daljavo ne gre za preizkušene in premišljene vpeljane koncepte izobraževanja na daljavo, ki jih poznamo z drugih ravni izobraževanja in katerih učni dosežki lahko tudi presegajo dosežke konvencionalnega izobraževanja (Trajanović idr. 2007, Amadiou in Tricot 2020). Nekateri raziskovalci zato zagovarjajo stališče, da je v tem primeru ustrežneje govoriti o t. i. kriznem poučevanju na daljavo (*emergency remote teaching*), ki ga izvajamo z namenom premostitve krizne situacije (Hodges idr. 2020), in ne vodi nujno v izboljšavo konvencionalnih načinov poučevanja oz. učenja. V luči inovativnosti so (tehnološki) mediji pomembni, če in ko omogočajo metode, ki brez njih ne bi bile izvedljive oziroma takšne, ki v proces

vnašajo nove in še ne uporabljene načine, katerih rezultat je izboljšava tega procesa (Mayer 2013, Tricot 2017, Roussel in Gaonac'h 2017, Haskova 2021; Kandeel 2021).

Nadaljnje raziskave o vplivu pouka na daljavo na učne dosežke učencev bodo omogočile boljši vpogled v 'inovativno' naravo tovrstnih eksperimentov. Za potrebe tega članka se bomo osredotočili na nekaj inovativnih utrinkov, ki v učni proces pri tujih jezikih vnašajo pozitivne spremembe, in na podlagi izsledkov raziskave naslovili nekatere izzive, s katerimi se pri rabi IKT na daljavo oziroma v razredu soočamo.

2.1 Pouk tujih jezikov na daljavo

Pouk na daljavo je razdril osnovno shemo interakcije v učnem procesu, za pouk tujih jezikov pa je učno okolje, ki vzpodbuja razvijanje sporazumevalnih zmožnosti, ključnega pomena. Posebnost jezikovnega poučevanja-učenja je v tem, da je »jezik tako predmet kot sredstvo učenja«, zato so v procesu jezikovnega pouka bolj kot pri drugih predmetih prisotni interakcija, aktivne oblike dela, raznoliki viri in vsebine (Nissen 2019: 12). Učenci pri učenju jezika ne usvajajo samo določene količine učne snovi, ampak predvsem razvijajo spretnosti izražanja in sporazumevanja.

Komunikacija prek videokonference se v najboljši možni meri poskuša približati pouku oziroma interakciji v razredu (Lah 2021: 26). Učitelji in dijaki so se v obdobju epidemije prvič srečali z resnejšo obliko videokomunikacije, kar je bil za dijake velik izziv. Morali so uskladiti percepcijo lastnega telesa s percepcijo slike njih samih na ekranu in se nekako spopasti s tem predrugačenim odnosom do svoje zrcalne podobe in podobe telesa drugih učencev (David in Tellier 2021). Občutek nelagodja, ki se že sicer pri najstnikih poraja ob izpostavljanju svoje podobe in glasu v skupini v razredu, je v virtualnem okolju lahko še bolj oviral dejavnosti govornega izražanja in interakcije. Videokonferenčno obliko interakcije sicer lahko pri pouku jezikov s pridom uporabimo tako, da izvajamo dejavnosti z manjšimi skupinami dijakov, kar potrjujejo tudi izkušnje izvajalcev izobraževanja na daljavo pri študentih (Trajanović 2007, Nissen 2019). Ker videokonferenčni sistemi omogočajo komunikacijo v ločenih sobah, dva učitelja lažje kombinirata različne oblike timskega pouka, sistem pa omogoča lažje rokovanje z večpredstavnostnimi vsebinami tako dijakov kot učiteljev.

Analize oblik in metod, ki so bile uporabljene pri pouku na daljavo, ter njihovih učinkov na učenje oziroma učno uspešnost po predmetnih področjih – konkretnije pri tujih jezikih – zaenkrat še nismo zasledili. V analizi Zavoda za šolstvo preberemo, da je ta nova oblika ob ponujanju pestre izbire dejavnosti učencem omogočila bistveno aktivnejšo obliko dela (Rupnik Vec idr. 2020: 52, 161), vendar analiza podrobneje ne obravnava posameznih predmetnih področji. Pri izkušnjah uporabe IKT se zato lahko tudi v luči novih modalitet izvajanja pouka še vedno opiramo na raziskave, ki so že pred epidemijo vzporejale konvencionalne načine pouka s sistematično izvajanimi oblikami spletno podprtega pouka.

Morda je bolj kot pozitivne značilnosti rabe, ki smo jih prepoznali že v začetih fazah uvajanja IKT v pouk tujih jezikov (avtentičnost, večpredstavnost in zvočna podprtost gradiv, njihova tipološka pestrost in prilagodljivost za diferenciacijo, dostopnost spletnih orodij za prevajanje in preverjanje pravopisa ...) pomenljiv opis težav, ki jih raziskave razgrinjajo, saj so jih učitelji zaznali tudi pri učnem procesu, ki je potekal na daljavo med obdobjem epidemije. V izsledkih raziskave o vplivu rabe IKT na učne dosežke srednješolcev pri nemščini (Retelj 2015) in analizi didaktične vrednosti spletnih gradiv za učenje nemščine (Retelj 2020) zasledimo opis težav s prevladujočimi taksonomskimi stopnjami e-gradiv (gre zlasti za naloge zaprtega tipa, namenjene pretežno utrjevanju slovničnih struktur). Omenjena je tudi nespretnost dijakov pri rabi pametnih naprav v kontekstu učenja, kar potrjujejo tudi izsledki drugih raziskovalcev (Podgoršek 2015, Tricot 2020).

V prvih tednih so bili dijaki in učitelji podobno nespretni pri ugotavljanju, katera orodja in komunikacijski kanali so najustreznejši za pouk, in posamezni dijaki so imeli tudi v nadaljevanju precej težav z obvladovanjem aplikacij za šolsko delo (npr. s platformo za oddajanje in shranjevanje domačih nalog). Pri srednješolskem eksperimentu Retelj navaja še neučinkovitost povratne informacije (dijaki so učiteljev komentar prebrali na hitro in površno ali pa sploh ne). To bi bilo zanimivo raziskati tudi v povezavi s situacijo v pandemiji, ko je učiteljeva povratna informacija nadomeščala pomanjkanje osebne stika. Posebej pomenljivo je, da raba spletne učilnice v omenjeni raziskavi ni pripomogla k povečanju rednega in sprotnega učenja, nezanemarljiv pa je tudi podatek, da so si dijaki zapiske bodisi natisnili ali pa prepisali v zvezek, saj so imeli s tem občutek, da si bodo tako snov bolje zapomnili. Podobno velja tudi za študente (Retelj 2017: 197), kar se ujema z raziskavami glede učinkov zaslonskega branja na koncentracijo in pomnjenje (Kepić Mohar in Kovač 2021: 34). V luči nove izkušnje pouka na daljavo med epidemijo dodajmo, da bodo v nadaljevanju še toliko bolj dobrodošle raziskave učenja v povezavi z raznorodnimi oblikami učnega procesa.

3 POUK TUJIH JEZIKOV NA DALJAVO – PRAKTIČNI IZZIVI

Pri izobraževanju na daljavo se faze učenja v živo dopolnjujejo s fazami učenja na daljavo v različnem obsegu in časovnih obdobjih, v katerih se učenci pod vodstvom učitelja samostojno učijo. Če raziskovalci v različnih kontekstih programov izobraževanja na daljavo razmišljajo predvsem o odnosu med tema prepletajočima se načinoma učnega procesa (Podgoršek 2011, Nissen 2019), je v šolskem kontekstu po izkušnji s poukom na daljavo potrebno razmisliti o redefiniciji spletno podprtega učenja, kakršnega so učitelji izvajali pred epidemijo. Če je spletno podprto učenje prej bolj ali manj – pogosto v vlogi popestritve – dopolnjevalo delo v razredu, lahko zdaj tehnološko

podporo izkoristimo za ohranjanje kontinuitete učnega procesa, pri pouku jezikov pa še posebej kontinuitete razvijanja interakcijskih zmožnosti, za katere je ključno redno urjenje (Nissen 2019: 103).

Vsebinsko gledano lahko gre za prakse, ki jim prej nismo posvečali dovolj pozornosti ali za katere še nismo obvladovali orodij (npr. videokonference) oziroma še nismo videli vseh njihovih prednosti (Stordeur in Colognesi 2020: 1), zdaj pa jih bomo bolj redno vključevali v učni proces. Tako v Analizi ZRSS (Rupnik Vec idr. 2021: 114) okvirno tretjina srednješolskih učiteljev navaja, da bodo po izkušnji s poukom na daljavo ohranili sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju, ustvarjali posnetke za učence ali objavljali vsebine za učence na svoji spletni strani ter razširili nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali. Komunikacija prek videokonference je tudi v obdobju po epidemiji zelo dobrodošla za dodatne konzultacije, učno pomoč ali ure konverzacije s tujim učiteljem, izvajanje krožkov, morda celo tečajev jezika za druge zainteresirane dijake izven pouka. V samem razredu med uro pa lahko na primer izvedemo kot »virtualno izmenjavo« ali t.i. »*télécollaboration*«, sodelovanje na daljavo z dijaki z geografsko oddaljene šole (Nissen 2019: 167).

Med primere učinkovite rabe IKT-orodij pri pouku jezikov lahko prištejemo na primer še snemanje govorne predstavitve in delo na deljenih dokumentih. Pri pouku v razredu se ustvarjanju skupnega dokumenta lahko pridružijo tudi učenci, ki so odsotni. Potencial te dejavnosti je v tem, da pri izdelovanju naloge nudi svobodo v ustvarjanju, omogoča učinkovito medsebojno sodelovanje in realizacijo kompleksnejših opravil, ki jih posamezno ne bi bilo mogoče izvesti v enakem časovnem okviru, in tako v pravem pomenu predstavlja inovativen pristop – spreminja učiteljevo in učenčevo opravilo, ki bi bilo brez tehničnega orodja neizvedljivo (Tricot 2017: 117).

Ob vrnitvi v učilnice so se učitelji in učenci znašli v spirali različnih oblik pouka na daljavo v kombinaciji z delom v razredu, ki so se raztezale od kombiniranega pouka (npr. teden dni v šoli, teden na daljavo) do različnih hibridnih načinov (pouk v učilnici s hkratno videokonferenčno prisotnostjo odsotnih dijakov), in jih težko konceptualno opredelimo ter poenotimo. Algoritem odsotnosti dijakov, ki so od epidemije naprej pogostejše kot v obdobjih 'običajnih' viroz, je postal v veliki meri nepredvidljiv. Zato mora učiteljev razmislek o vodenju učnega procesa v tej novi situaciji vključevati tudi elemente, ki jih je vključeval pri poučevanju na daljavo, npr. načrt dela, ki učencem pomaga pri organizaciji dela ob daljših ali pogostejših odsotnostih, tehnično pomoč pri uporabi orodij in artikulaciji ostalih potreb, ki izhajajo iz »mediatizacije izobraževanja« (Nissen 2019: 55). Tako razširjene naloge učitelja res omogočajo razvitje vseh potencialov spletno podprtega učenja, a vprašanje, ki se pri tem poraja, je, ali časovno-organizacijska shema znotraj konvencionalne ureditve šolskega sistema učitelju dopušča, da te naloge umesti v svoj siceršnji obseg učne obveznosti in – če temu ni tako – ali je zato na tem področju realno pričakovati večje 'inovativne' premike.

4 RAZISKAVA

4.1 Vzorec in pripomočki

Ob vrnitvi v šolske klopi so imeli dijaki za seboj skoraj 8-mesečno obdobje izobraževanja na daljavo (od marca do junija 20 in od novembra 2020 do marca 2021). Raziskavo smo izvedli leto dni po tem, ko so se dijaki in učitelji vrnili v šolo. V raziskavi je sodelovalo skupno 88 dijakov 3. letnikov ene izmed gimnazij v osrednjeslovenski regiji, starih med 17 in 18 let, ki so v obdobju popolnega zaprtja šol zaradi epidemije covid-19 obiskovali prvi oziroma drugi letnik. Vsi dijaki so se kot 1. tuji jezik učili angleščino, kot 2. tuji jezik pa francoščino, italijanščino ali španščino.

Uporabili smo spletni anketni vprašalnik, ki je obsegal 8 vprašanj, od tega 2 vprašanja izbirnega tipa, pri katerih smo jih prosili, da svojo izbiro pojasnijo in 6 vprašanj s prostimi odgovori.

4.2 Hipoteze

Z anketo smo želeli dobiti vpogled v to, katere sporazumevalne zmožnosti so dijaki po svojem mnenju pri tujih jezikih razvijali lažje in katere težje. Zanimalo nas je, kako je pouk na daljavo vplival na razvijanje njihovih sporazumevalnih zmožnosti (poslušanje, branje, govor in pisanje) oziroma splošneje na učenje slovnice ter besedišča. Želeli smo izvedeti, kako so doživljali pouk na daljavo v primerjavi s poukom v razredu, če jih je vzpodbujal k samostojnosti in ali so po tej izkušnji zaznali kakšne spremembe v učnem procesu pri sebi ter pri učiteljih.

V skladu z raziskovalnimi vprašanji smo si postavili naslednje raziskovalne hipoteze:

1. Pri pouku tujega jezika na daljavo so dijaki lažje oziroma bolje razvijali zmožnost bralnega razumevanja, težje oziroma slabše pa so razvijali zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja.
2. Pouk tujega jezika na daljavo je slabše vplival na učenje slovnice, bolje pa na učenje besedišča.
3. Dijakom je pri pouku na daljavo največ težav povzročala raba tehnologije.
4. Pouk tujih jezikov na daljavo je vzpodbujal samostojnost dijakov.

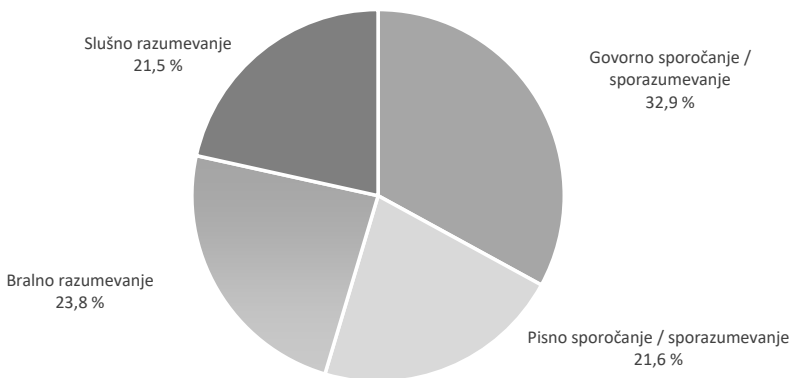
4.3 Rezultati analize

Zaradi boljše preglednosti smo analizo odgovorov razdelili na podpoglavja.

4.3.1 Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti

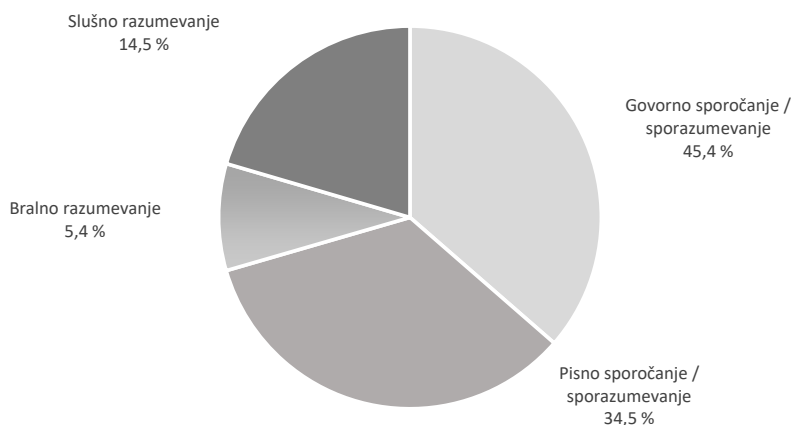
V SEJO je opredeljeno splošno načelo, da je poučevanje jezika na srednješolski ravni izobraževanja usmerjeno k ciljem v zvezi sporazumevalno jezikovno zmožnostjo (SEJO 2011: 191). Zato nas je pri prvem vprašanju zanimalo, katero izmed sporazumevalnih zmožnosti (zmožnosti sprejemanja, tvorjenja in interakcije) so dijaki po svojem mnenju lažje oziroma bolje razvijali pri delu na daljavo.

Pri odgovorih opazimo sorazmerno uravnoteženo razporeditev (gl. *Slika 1*), ki nakazuje na to, da je pouk na daljavo lahko nudil možnosti za razvijanje različnih sporazumevalnih zmožnosti. Najvišji je odstotek dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja (32,9 %). Sledi delež dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost bralnega razumevanja (23,8 %), najnižja in med seboj primerljiva pa sta deleža dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost pisnega sporočanja oz. sporazumevanja (21,6 %), in dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost slušnega razumevanja (21,5 %).



Slika 1

Pri drugem vprašanju nas je zanimalo, katero izmed sporazumevalnih zmožnosti so dijaki po svojem mnenju težje oziroma slabše razvijali pri delu na daljavo. Iz odgovorov je razvidno, da je razporeditev glede na zmožnosti manj uravnotežena (gl. *Slika 2*). Spet je delež dijakov, ki menijo, da so težje oziroma slabše razvijali spretnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja, najvišji (45,4 %). Sledi delež dijakov, ki menijo, da so težje razvijali zmožnost pisnega sporočanja oz. sporazumevanja (34,5 %), nato pa delež dijakov, ki so imeli težave s slušnim razumevanjem (14,5 %). Najmanj dijakov je imelo težave z razvijanjem spretnosti bralnega razumevanja (5 %).



Slika 2

Dijaki so pri obeh vprašanjih svojo izbiro pojasnili. Izbrali smo nekaj najbolj distinktivnih odgovorov:

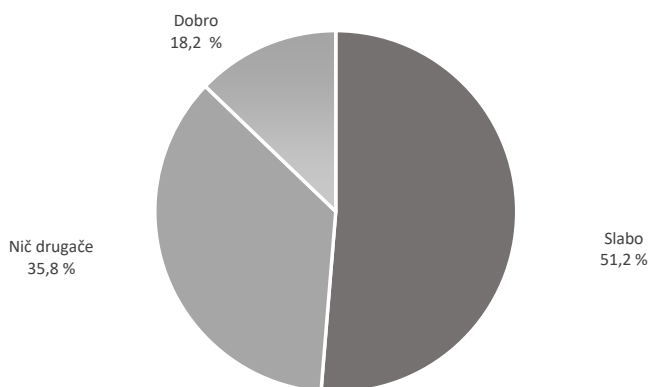
	Pojasnila odgovorov – 1. vprašanje	Pojasnila odgovorov – 2. vprašanje
Govorno sporočanje/ sporazumevanje	<p>Za angleščino se je kar dobro ohranilo za francoščino pa nekoliko manj, saj sem začetnik pri jeziku. Več smo govorili v tujem jeziku med seboj.</p> <p>Več smo morali govoriti pri videokonferencah.</p> <p>Spraševanje, razlaga snovi.</p> <p>Na daljavo je imelo velik pomen naše sodelovanje in ustno reševanje nalog.</p> <p>Bilo je manj motenja pouka.</p>	<p>Opazila sem, da veliko bolj sodelujem v živo kot na daljavo.</p> <p>Niso se vsi odzvali, ko jih je učitelj poklical.</p> <p>Nismo imeli možnosti veliko govoriti.</p> <p>Zaradi zvoka klica se veliko stvari ni dobro slišalo, bilo je težko nekatere stvari razumeti.</p> <p>Lažje sem se izogibal govorjenju kot v šoli.</p> <p>Nismo imeli veliko možnosti komunicirati z učiteljem, večinoma smo samo poslušali razlago.</p>
Pisno sporočanje/ sporazumevanje	<p>Lahko sem si pomagala z internetom.</p> <p>Pogosto smo oddajali pisne sestavke.</p> <p>Ker smo imeli manj ur v živo, smo delali več vaj preko učnih listov in različnih nalog brez pomoči profesorja.</p> <p>Če nisem vedel kake besede, sem jo lahko poiskal na spletu.</p>	<p>Ni bilo veliko pisnega dela.</p> <p>Ocene so bile slabše.</p> <p>Bolj malo smo pisali sestavke itd.</p> <p>Pri francoščini pa sem si pri pisanju nalog pogosto pomagala s prevajalnikom, kar na dolgi rok ni ravno pomagalo pri mojem znanju.</p> <p>Čeprav smo tudi pisali, je bil vseeno večji poudarek na poslušanju in govorjenju.</p>

	Pojasnila odgovorov – 1. vprašanje	Pojasnila odgovorov – 2. vprašanje
Bralno razumevanje	Veliko možnosti za branje, tudi več v prostem času. Ko smo bili doma, smo dobili več pisnih nalog in zaposlitev, zato smo morali več uporabljati svoje bralne sposobnosti, kar mi je pomagalo pri izboljšanju bralnega razumevanja.	Manj smo brali vsi skupaj, bolj smo se pogovarjali. Slabše bralno razumevanje na testih.
Slušno razumevanje	Veliko smo se pogovarjali, kar potem tudi pripomore k izgovorjavi in besednemu zakladu. Večinoma je bilo treba poslušati profesorje in s tem sem lahko slišala različnejše izgovarjanje kakor v razredu, saj ni bilo hrupnih sošolcev. Profesorica je več govorila v italijanščini torej smo bili prisiljeni v razumevanje. Pozornejša sem morala biti na to, kaj je profesorica povedala, saj nisem videla kretenj.	Bila sem zaspana in pri veliko predmetih nisem poslušala. Pouku je bilo težko slediti, saj si se v svojem lastnem domu lahko zlahka zamotil z nečim drugim in spregledal nekaj navodil oz. težje opravljal slušna razumevanja. Nimaš toliko koncentracije in zanimanja kot v soli in zato odplavaš z mislimi. Nisem dobro slišal zaradi slabše internetne povezave, če je učitelj predvajal posnetek je vmes prekinjalo.

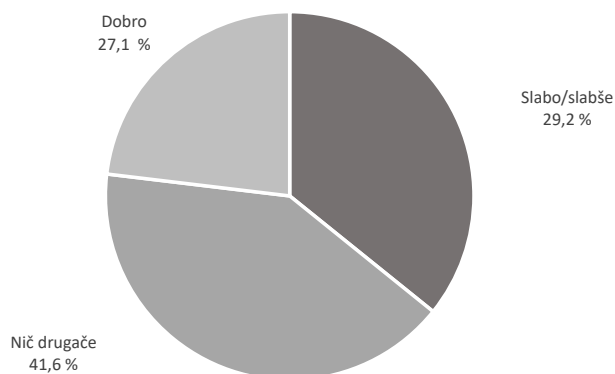
4.3.2 Slovnica in besedišče

Pri poučevanju jezika se pogosto sprašujemo o mestu slovnične zmožnosti znotraj definicije komunikacijske zmožnosti; vloga slovnice naj ne bi zavzemala osrednjega mesta pri pouku tujih jezikov, je pa za govorno in pisno sporočanje temeljnega pomena (Skela v Čok idr. 1999: 126). Zato nas je pri tretjem vprašanju zanimalo, kako je pouk na daljavo vplival na usvajanje in učenje slovnice. Ker pa je »besedišče nosilec pomena in pomen jedro komunikacije« (ibid.: 137), nas je pri naslednjem, četrtem, vprašanju zanimalo še, kako je v primerjavi pouk na daljavo vplival na usvajanje in učenje besedišča. Dijaki so odgovarjali prosto, njihove odgovore pa lahko pri obeh vprašanjih razvrstimo v tri kategorije: slabo, nič drugače, dobro.

V odgovorih v zvezi z vplivom na slovnico (gl. *Slika 3*) dijaki v visokem odstotku (51,2 %) navajajo, da pri učenju slovnice ni bilo takšnega napredka, kot bi po njihovem moral biti, in sicer zaradi slabše razlage, počasnejšega tempa dela, manj temeljite predstavitve vsebine in potrebe po večji količini ponavljanja ter utrjevanja struktur. Eden izmed dijakov je napisal, da se je naučil manj zato, ker je imel lažji dostop do pripomočkov, kot sta npr. telefon in prevajalnik. Nasprotno med odgovori pod kategorijo 'dobro' (18,2 % dijakov) preberemo, da je šlo dijaku bolje kot v šoli, ker so dobili več pisnih pojasnil pravil.

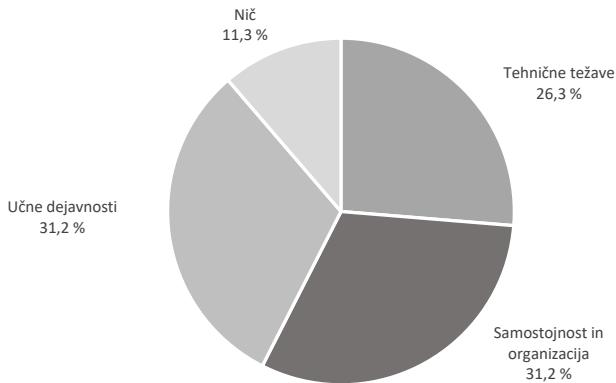
*Slika 3*

V zvezi z vplivom na besedišče (gl. *Slika 4*) je odstotek odgovorov, ki vpliv pouka na daljavo opredeljujejo kot slab, precej nižji (29,2 %) kot pri vprašanju v zvezi s slovnico. Dijaki pod to kategorijo sicer navajajo podobne ali enake razloge kot pri vplivu na slovnico. Med odgovori pod kategorijo 'dobro', ki nakazujejo na to, da je bil proces učenja besedišča boljši kot pri slovnici, pa najdemo npr. odgovor, da je šlo dijaku bolje, ker je bilo veliko branja in bralnega razumevanja in ker so več zapisovali kot v šoli. Nekdo drug pa omenja, da si je pridobil več znanja, ker je preživel več časa na internetu.

*Slika 4*

4.3.3 Težave in spodbujanje samostojnosti

Pri petem vprašanju nas je zanimalo, kaj je pri pouku tujega jezika na daljavo dijakom povzročalo največ težav. Odgovore lahko strnemo v jasne kategorije (gl. *Slika 5*).

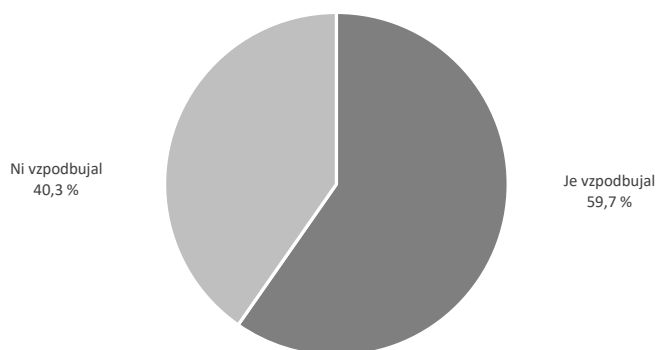


Slika 5

Dijaki (31,2 %) so med težavami, ki smo jih uvrstili v kategorijo 'učne dejavnosti', navajali težave pri izvajanju dejavnosti za razvijanje jezikovnih spretnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje), preveliko količino snovi in težave pri razumevanju snovi oziroma navodil. Ostale, proporcionalno skoraj dvakrat večje težave, so jim predstavljale težave strogo tehnične narave (težave z internetno povezavo, z vključitvijo v videokonferenco, s slabimi mikrofoni in slabim zvokom) in težave v zvezi z zbrano-stjo, s samostojnostjo pri šolskem delu ter organizacijo. Nekaj odgovorov je še posebej pomenljivih:

- Vstajanje iz postelje in resno 'iti' v šolo.
- Da nisem mogla vprašati profesorice, če česa nisem razumela, ampak sem morala za vse posebej pisati mail, ker nismo bili v živo.
- To, da na nek način nismo bili prisiljeni delati kot si v razredu. Enostavno lahko vse prekopiraš od sošolcev ali pa najdeš na spletu.

Pri šestem vprašanju smo želeli izvedeti, ali je pouk na daljavo po mnenju dijakov vzpodbujal samostojnost. Več kot polovica (59,7%) jih je odgovorila pritrdilno (gl. *Slika 6*).



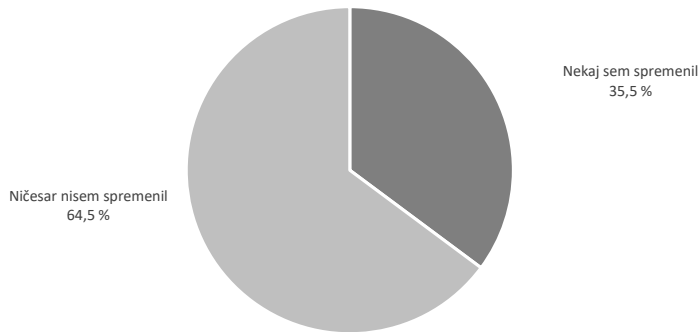
Slika 6

Iz pojasnil v povezavi s spodbujanjem samostojnosti navajamo nekaj najbolj pomenljivih misli:

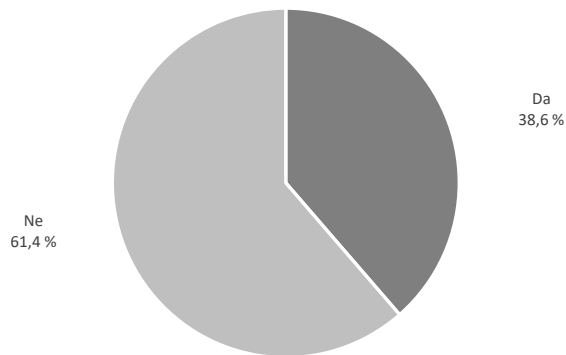
- Pri tujem jeziku sem se več učila kot na primer pri geografiji.
- Če si imel samoiniciativo, si lahko naredi veliko več.
- Zelo je vzpodbujal samostojnost, ampak to ni delovalo, ker nismo bili navajeni na tako delo.
- Pouk TJ je v veliki meri vzpodbujal samostojnost. Pri predmetih, ki se niso za “napi-flati”, se je samostojna zagnanost še toliko bolj potencirala na uspehu.
- Vzpodbujal jo je bolj kot pri večini drugih predmetov, ker smo morali velikokrat samostojno napisati pisne sestavke ali govorne nastope.
- Mislim, da sem pri učenju postal še samostojnejši kot prej.

4.3.4 Spremembe v učnem procesu

Pri sedmem vprašanju nas je zanimalo, kaj so po izkušnji pouka tujih jezikov na daljavo dijaki spremenili v učnem procesu, pri zadnjem, osmem, pa, če so opazili kakšno spremembo v učnem procesu pri učiteljih.



Slika 7



Slika 8

Odstotek dijakov, ki menijo, da so v učni proces vnesli spremembe (35,5 %) – gl. Slika 7 – je sicer nižji od odstotka tistih, ki po tej izkušnji niso nič spremenili (64,5 %), a med odgovori glede sprememb v učnem procesu pri dijakih zasledimo nekaj zares vzpodbudnih misli:

- Po delu na daljavo v zvezek pišem več, zato da imam res vse informacije.
- Več sem začela zapisovati in delati sproti.
- Začel sem redno uporabljati tehnologijo za učenje.
- Bolje sodelujem.
- Redno si pišem slovarček.
- Več časa se učim sama (sem samostojnejša).

Spremembe v učnem procesu dijaki opažajo pri dobri tretjini učiteljev (38,6 %) – gl. *Slika 8* –, pri čemer izpostavljajo predvsem zaznavanje povečanega obsega spletno podprtega učnega procesa:

- Zdi se mi, da se nekateri zdaj bolj zanašajo na tehnologijo.
- Snov je v spletnih učilnicah.
- Več uporabe ppt-jev, igrali smo "Kahoot", tako kot na daljavo.
- Več uporabljanja računalnika.
- Učitelji občasno pošiljajo zaposlitve prek spleta.
- Kakšno videogradivo več, razporeditev ur v tednu (vsebinsko; npr., vse ure razen ene za novo snov, zadnjo uro ponavljamo).

4.4 Razprava

Na podlagi analize raziskave ne moremo potrditi prvega dela naše prve hipoteze, saj smo predpostavili, da so dijaki boljše razvijali zmožnost bralnega razumevanja. Dejstvo, da so dijaki ocenili, da je pouk na daljavo omogočal dobro razvijanje zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja, lahko pripišemo ugotovitvi, ki smo jo izpostavili v teoretičnem delu članka, da ob ustreznih pogojih pouk prek videokonference lahko omogoča komunikacijo in interakcijo med udeleženci. Odgovori na drugo vprašanje potrjujejo drugi del naše prve predpostavke, da je govorno sporočanje oz. razumevanje dijakom povzročalo največ težav. Temu so botrovale predvsem tehnične težave in koordinacija v virtualnem okolju v povezavi z zmožnostjo samouravnavanja učenja. Ob preseku prvih dveh odgovorov ugotovimo, da je delež dijakov, ki so imeli težave z govornim sporočanjem, višji od deleža tistih, ki težav pri tem niso zaznavali, enako je s spretnostjo pisnega sporočanja. Slušno razumevanje se v tej perspektivi kaže kot manj problematično, pri bralnem razumevanju pa je razlika v odstotkih očitnejša v prid dijakom, ki pri razvijanju te spretnosti niso zaznali težav. V pojasnilih dijakov pogosto zasledimo, da jim je uporaba spleta olajšala razumevanje ali pisanje. Nekateri so napisali, da so zaradi tega slabše delali, saj nekritična raba prevajalnikov in drugih spletnih pripomočkov lahko ovira napredovanje v razvijanju sporazumevalnih spretnosti. Kot kažejo raziskave, to še posebej velja za razvijanje zmožnosti pisnega izražanja pri dijakih s šibkejšim jezikovnim znanjem (Bourdais in Guichon 2020).

Drugo izhodiščno predpostavko na podlagi analize odgovorov v celoti lahko potrdimo. Pritrjujejo ji tudi ugotovitve iz drugih raziskav. Komljanec in Šebalj (2020) v raziskavi med osnovnošolskimi učenci ugotavljata, da je bil za 50% učencev pouk na daljavo težji od običajnega pouka v razredu, predvsem zaradi pomanjkanja razlag. Predvidevamo, da bi bili rezultati podobni pri srednješolski populaciji. Med epidemijo je vsaka šola vzpostavila sebi lasten učni ekosistem, kar je zagotovo vplivalo na kvaliteto pouka, a bi bile za ugotavljanje dejanskega stanja potrebne dodatne raziskave.

Nadalje lahko potrdimo tudi našo tretjo izhodiščno hipotezo, saj odgovori dijakov v raziskavi jasno izpostavljajo dejstvo, da so okoliščine, v katerih so se učenci v dobršni meri nepripravljeni znašli prvič v življenju, odločilno krojile njihovo izkušnjo pri pouku na daljavo. Obvladovanje tehnologije za 'resno' delo in zmožnost samouravnavanja učnega procesa sta bila ključna elementa, na katera so dijaki opozorili že pri pojasnjevanju izbire na prvo in drugo vprašanje. Pri delu na daljavo se je pravzaprav izkazalo, v kolikšni meri je uspešnost učnega procesa, učenja in prenos znanja ter spretnosti (pri jeziku sporazumevalnih zmožnosti) v resnične življenjske situacije odvisna od seštevka obeh elementov.

Na podlagi analize odgovorov iz raziskave lahko potrdimo tudi zadnjo hipotezo, da je pouk tujih jezikov na daljavo vzpodbujal samostojnost pri dijakih. V strokovni literaturi se kot ena izmed pozitivnih značilnosti izobraževanja pojavlja prav razvijanje učenčeve samostojnosti oziroma samoregulacije učenja. Pri pouku jezika naj bi v idealnem primeru avtonomizacijo učencev in učnega procesa spremljala avtonomizacija učenja vzporedno z jezikovno in metakognitivno avtonomizacijo (Nissen, 2019: 84). Stopnja avtonomije je odvisna od osebnostnih lastnosti in zmožnosti učenca na eni strani ter ustrezne koordinacije učnega procesa s strani učitelja na drugi strani, kar je pri pouku na daljavo še toliko izrazitejše. V preseku učenja na daljavo pa »avtonomija ni preprosto rezultanta učenja s tehnologijo, ampak zmožnost, ki je nujna za vodenje samouravnavajočega učenja, t. j. kontekstov učenja prek spleta« (Amadiou in Tricot 2020: 68). Vprašanje, ki se pri tem poraja, je, ali so dijaki pri pouku na daljavo tudi dejansko razvili zadovoljivo mero samostojnosti. Iz odgovorov razberemo, da se potenciala, ki ga takšno izobraževanje nudi za razvijanje samostojnosti, zavedajo, a so skeptični do dejanskega rezultata. Potrebovali bi dodatne raziskave o tem, kako so dijaki zaznavali in ocenjevali zmožnosti samouravnavanja učenja posebej v času epidemije, saj so se pravila glede tega v izredni situaciji lahko obrnila. Izsledki iz raziskave Komljanec in Šebalj (2021: 283) kažejo, da so se nekateri učenci, ki so bili v šoli nedejavni, na daljavo znali precej bolje organizirati in so se lažje ali bolje učili ter obratno. V isti raziskavi je bila po oceni učiteljev samo polovica dijakov med delom na daljavo uspešnejša pri učenju in usvajanju novih učnih stilov ter strategij, ki so jim omogočale večjo avtonomijo (Komljanec in Šebalj 2021: 285). Avtorici poudarjata, da so bili učenci »avtonomni zato, ker niso imeli druge izbire, medtem ko je smisel razvijanja metakognitivnih strategij v tem, da jih navajajo na vseživljenjsko učenje, ne pa avtonomnosti na zahtevo« (ibid.).

Na podlagi analize odgovorov na zadnji vprašnji glede opaženih sprememb v učnem procesu pri učencih in učiteljih, ugotovljamo, da nas na tem polju čakajo še mnogovrstni izzivi. Po ugotovitvah belgijske raziskave o pouku tujih jezikov na daljavo z vidika učiteljev, so učitelji v določenih dejavnostih dosegli stopnjo t.i. deterioracije (po Karsentijevem modelu ASPID), do katere lahko pripelje raba tehnologije, ki vrzeli v poučevanju še dodatno poglobi namesto, da bi izboljšala učni proces (Delforge idr. 2021). Do te stopnje so učitelje privedli predvsem negativni dejavniki, ki so vplivali na njihovo poučevanje, kot so bili preobremenjenost, časovna stiska in neobvladovanje spletnih

orodij. Našteti razlogi so jih odvrnili od nadaljevanja uporabe določene tehnologije tudi ob povratku v razred (Delforge idr. 2021). Tako ostaja odprto vprašanje, v kolikšni meri je izkušnja s poukom na daljavo učitelje tudi v našem prostoru zares navdušila za pogostejšo uporabo IKT-orodij v razredu. Potrebovali bi dodatne raziskave, ki bi vprašanje osvetlile s perspektive učiteljev in predstavile razloge, zakaj se učitelji odločajo (ali pa ne) za uvajanje sprememb pri poučevanju kar zadeva rabo IKT.

5 ZAKLJUČEK

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na izkušnjo pouka tujega jezika na daljavo v srednji šoli. Zanimal nas je vidik razvijanja sporazumevalnih zmožnosti in okoliščin, ki so spremljale tovrstno učenje v luči navajanja na samostojno učenje ter uvajanja sprememb v učni proces ob ponovni vrnitvi v učilnice. Izkazalo se je, da so razvijanje sporazumevalnih zmožnosti opredeljevali način in kvaliteta učnega procesa ter uporaba individualnih strategij učenja, vrednotenje izkušnje pa je poleg tehnične zahtevnosti pogojevala tudi stopnja avtonomije učencev v učnem procesu.

Število dijakov, ki so sodelovali v raziskavi, ne predstavlja statistično relevantnega vzorca in zato ugotovitev ne moremo posplošiti, smo pa z raziskavo poskušali odpreti poti za nadaljnja raziskovanja na tem področju. Poraja se tudi vprašanje, ali je bil pouk na daljavo v obliki, ki smo jo doživeli v času epidemije covid-19, začasna rešitev ali pa bo to morda vodilo celo v dolgoročneje spremembe šolstva (Šimenc, 2021: 18). Pri tem je treba razmisliti, v kateri smeri bomo v prihodnosti razvijali spletno podprti pouk. Morda bodo izsledki nadaljnjih raziskav na tem področju privedli do drugačne organizacije učnega procesa, ki bo učiteljem nudila boljše pogoje za razvijanje inovativnih praks, učencem pa odpirala učinkovitejše strategije na poti vseživljenjskega učenja.

BIBLIOGRAFIJA

- AMADIEU, Franck/André TRICOT (2020) *Apprendre avec le numérique*. Éditions Retz.
- BOURDAIS, Aurélie/Nicolas GUICHON (2020) *Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens*. ALSIC. <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>.
- Center za podporo poučevanju UM (2020). *Strokovna podlaga za kombinirano učenje (ang. Blended learning)*. Didakt.um. [https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna podlaga kombinirano %20ucenie 12feb20.pdf?fbclid=IwAR3PnxDqFv4s-ob9MPR 5bRgrxtfVclpu4wGKxetpNkFwnvzFhC2TTWHk](https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna%20podlaga%20kombinirano%20ucenie%2012feb20.pdf?fbclid=IwAR3PnxDqFv4s-ob9MPR5bRgrxtfVclpu4wGKxetpNkFwnvzFhC2TTWHk).
- ČOK, Lucija/Janez SKELA/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.

- DAVID, Catherine/Marion TELLIER (2021). Cours, coeur, corps au temps du Covid ou comment maintenir le lien à distance. *Les Langues Modernes* 4/2021. 15-22.
- DELFORGE, Carole/Dylan DACHET/Julie VAN DE VYVER (2022) Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *ALSIC*. <http://journals.openedition.org/alsic/5893>.
- HASKOVA, Alena/ Romana HAVETTOVA/ Zuzana VOGELOVA (2021) Learning to teach and learn (not only foreign languages) during the coronavirus pandemics, *European Scientific Language Journal*, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.
- HODGES, Charles/Stephanie MOORE/Barb LOCKEE/Torrey TRUST/Aaron BOND HODGES (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Intégration des TIC. https://edutechwiki.unige.ch/fr/Int%C3%A9gration_des_TIC.
- KANDEEL, Rana H. (2021) Emergency remote teaching of French as a foreign language: Course adequacy to the INEE standards, *European Scientific Language Journal*, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.
- KEPIC MOHAR, Alenka/Miha KOVAČ (2021) Digitalna učna gradiva po pandemiji kot del šolske rutine? *Sodobna pedagogika*, letn. 72 (138), posebna št., 28-43.
- KODELJA, Zdenko Šolstvo v času epidemije: izobraževanje na daljavo. *Sodobna pedagogika*, letn. 71 (137), št. 4, 42-56.
- KOMLJANEC, Katja/Lara ŠEBALJ (2020) Encouraging learner autonomy development in distance teaching in primary school. *Vestnik za tuje jezike*, letn. 12, št. 1, 277-294.
- LAH, Meta (2021) Sur les chemins (noirs) de l'enseignement à distance : compte rendu du travail avec les futurs enseignants slovènes de FLE. *Les Langues Modernes* 4/2021. 23-30.
- LOGAJ, Vinko. (ur) (2020) Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19, modeli in priporočila. Ljubljana: spletna izdaja. www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf.
- MAYER, R.E. (2013) Učenje s tehnologijo. H. Dumont idr. (ur.) O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.
- MEDVEŠ, Zdenko (2020) Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. *Sodobna pedagogika*, letn. 71 (137), št. 4, 14-26.
- NISSEN, Elke (2019) Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel. Éditions Didier.
- OECD (2018) TALIS Teacher Survey – Compare your country https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVN.pdf.
- PODGORŠEK, Saša (2011) Spletno podprto učenje in poučevanje nemščine na sekundarni ravni. *Vestnik za tuje jezike*, letn. 3, št. 1/2, 167-177.
- PODGORŠEK, Saša (2011) Pouk tujih jezikov s podporo informacijske in komunikacijske tehnologije: analiza stanja v slovenskih srednjih šolah. *Uporabna informatika (Ljubljana)*, letn. 23, št. 3, 151-161.

- RETELJ, Andreja (2015) Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev. Vzgoja in izobraževanje, letn. 46, št. 2/3, 73-78.
- RETELJ, Andreja (2020) Lehrwerkbegleitende online – Übungen für Deutschlernende – didaktischer Mehrwert oder erfolgreiche Kommunikation Marketingstrategie? Informatologia, letn. 53 št. 3-4.
- RETELJ, Andreja (2017) Učinkovitost učenja na obrazovni platformi moodle iz perspektive budućih nastavnika njemačkog kao stranog jezika. Informatologia, letn. 50 št. 3-4.
- ROUSSEL, Stéphanie/Daniel GAONAC'H (2019) L'apprentissage des langues : Mythes et réalités. Éditions Retz.
- RUPNIK VEC, T./ B. SLIVAR/ R. ZUPANC GROM/ T. DEUTSCH/M. IVANUŠ GRMEK/M. MITHANS/S. KREGAR/A. HOLCAR BRUNAUER ... K. MUSEK LEŠNIK (2020) Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ91N/d1f7defb-eOfa-4ad5-a9c5-975068de1020/PDF>.
- RUPNIK VEC, Tanja idr. (2020) Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-C63YNK24>.
- STORDEUR, Marie-France/Stéphane COLOGNESI (2020) Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? Formation et profession, 28(4), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>.
- Svet Evrope (2011) Skupni evropski jezikovni okvir. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- ŠIMENC, Marjan (2021) Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije. Sodobna pedagogika, letn. 72 (138), posebna št., 12-26.
- TRAJANOVIĆ, Miroslav/Dragan DOMAZET/Biljana MIŠIĆ-ILIĆ (2007) Distance learning and foreign language teaching. Balkan Conference in Informatics, 441-452. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064>.
- TRICOT, André (2017) L'innovation pédagogique : Mythes et réalités. Éditions Retz.
- VINICHENKO, M.V./ Marina V. VINOGRADOVA/ Galina YU. NIKIPORETS-TAKIGAWA/Marina V. RYBAKOVA (2021) The impact of the pandemic on the quality of education and the image of a university, European Scientific Language Journal, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.

POVZETEK

POUK NA DALJAVO – NOVE PRAKSE IN IZZIVI PRI POUČEVANJU TER UČENJU TUJEGA JEZIKA V SREDNJI ŠOLI

V času epidemije covid-19 je izkušnja pouka na daljavo proces poučevanja in učenja postavila v drugačen, do tedaj še nepreizkušen izobraževalni kontekst, znotraj katerega učenci pod vodstvom učiteljev avtonomno sledijo učnemu procesu. Rabo tehnologije so pred to izkušnjo pogojevali organizacijski in strukturni dejavniki, v okviru katerih so učitelji učni procesu v razredu dopolnjevali s spletno podprtim učenjem. V času t. i. kriznega poučevanja na daljavo med obdobjem epidemije, ko je bila raba tehnologije vsiljena, ni šlo za nadgradnjo že pred tem uveljavljenih praks spletno podprtega pouka, temveč za vpeljavo novih metodologij in pristopov.

V prispevku se osredotočamo na pouk tujih jezikov na daljavo v srednji šoli in posebnosti, vezane na razvijanje sporazumevalnih zmožnosti na daljavo. Naslavljamo izzive, s katerimi so se učitelji soočili ob vrnitvi v učilnice in izpostavljamo prednosti, ki učiteljem omogočajo razvijanje novih dimenzij spletno podprtega pouka. Z anketo smo želeli preučiti, kako so dijaki doživljali pouk na daljavo z vidika razvijanja sporazumevalnih zmožnosti in njihove jezikovne podstat (slovnica in besedišče). Zanimalo nas je tudi, kakšne okoliščine so še vplivale na njihovo izkušnjo, kako je tovrstni pouk spodbujal njihovo samostojnost in kakšne spremembe so v učnem procesu zaznali pri sebi ter pri učiteljih.

Rezultati kažejo, da je pouk tujega jezika na daljavo pri dijakih omogočal raznovrstno razvijanje sporazumevalnih spretnosti in spodbujal njihovo samostojnost, hkrati pa so se tako pri rabi tehnologije kot pri samouravnavanju učenja soočali s precejšnjimi težavami, ki v luči inovativnih pristopov poučevanja in učenja pred nas postavljajo dodatne izzive za prihodnost.

Ključne besede: pouk na daljavo, covid-19, srednja šola, tuji jeziki, sporazumevalne zmožnosti, spremembe v učnem procesu

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION – NEW PRACTICES AND CHALLENGES IN TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS

During the COVID-19 epidemic, the experience of distance learning placed the teaching and learning process in a different, previously untested educational context, in which students autonomously follow the learning process under the guidance of their teachers. Prior to this experience, organizational and structural considerations governed how technology was used, with teachers integrating web-based learning to supplement traditional classroom instruction. During the emergency remote teaching it was not a question of upgrading previously established web-based learning practices, but of introducing new methodologies and approaches.

This paper focuses on distance foreign language teaching in secondary schools and the unique aspects of developing communicative competences at a distance. We discuss the difficulties that teachers have encountered when returning to the classroom and highlight the benefits that allow teachers to develop new dimensions of web-based learning practices. The purpose of the survey was to look at how students perceived distance learning in terms of developing their communicative competences and their linguistic basis (grammar and vocabulary). We were also interested in how other factors influenced their experience, how distance education encouraged their autonomy, and what kind of changes they perceived in themselves and their teachers during the learning process.

The findings indicate that while distance foreign language teaching provided students with a variety of opportunities to develop their communication competences and encourage their autonomy, they also faced significant difficulties in their use of technology and in self-regulation of their learning, which in light of innovative teaching and learning approaches poses additional challenges for the future.

Keywords: distance education, COVID-19, secondary school, foreign languages, communicative competences, changes in the learning process