

Dr. Andreja Retelj, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljana

POUK TUJIH JEZIKOV V LUČI E-GRADIV IN E-STORITEV: OD POUČEVANJA DO UČENJA TUJEGA JEZIKA Z IKT

Prihodnost sodobne družbe brez informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) je nepredstavljiva in pravzaprav tudi brezpredmetna. Ravno zato se je v družbi znanja in kompetenc treba nenehno spraševati, kako IKT izkoristiti za poučevanje in še pomembneje – za učenje tujih jezikov (dalje TJ). Sodobni učitelj TJ mora imeti poleg strokovnih, pedagoških, psiholoških in didaktičnih znanj dobro razvito tudi digitalno zmožnost, sicer se v svetu tehnologije le stežka znajde in še teže uresničuje načela vseživljenjskega učenja. Razmah učenja in poučevanja s pomočjo IKT je v zadnjem desetletju prinesel v slovenski prostor velike spremembe na področju načrtovanja in izvedbe učnega procesa ter oblik učnih gradiv, ki se uporabljajo pri pouku TJ. Po svetu pa so se te spremembe začele že bistveno hitreje (prim. Warschauer, 1996; Warschauer in Healey, 1998; Warschauer in Meskill, 2000). Poleg neomejene možnosti uporabe e-gradiv (npr. spletnih časopisov, elektronskih knjig, spletnih portalov, videoposnetkov, zvočnih zapisov ipd.), ki lajšajo poučevanje tujih jezikov po uveljavljenem

komunikacijskem pristopu, ponuja danes svetovni splet tudi številne računalniške programe in spletne aplikacije, ki omogočajo in spodbujajo učenje tudi zunaj šolskega prostora. V prispevku razmišljamo o razliki med poučevanjem in učenjem TJ z IKT, o značilnostih sodobnih e-gradiv in e-storitev ter podajamo nekaj ugotovitev in smernic za učinkovitejše načrtovanje in izvedbo pouka TJ z IKT, ki izhajajo iz lastne raziskave.

KAKŠNA JE RAZLIKA MED POUČEVANJEM IN UČENJEM Z IKT

Kljub temu da je IKT že skoraj vsakdanji del pouka, Mayer ugotavlja (2013), da je le malo raziskav, ki bi dokazovale, kako se je pravzaprav spremenilo učenje zaradi vpeljave IKT v pouk. Avtor razlikuje dva krovna pristopa, ki sta se pojavila z vpeljevanjem IKT, in sicer v tehnologijo usmerjen pristop in v učenca usmerjen pristop k učenju s tehnologijo. Razliko prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1: Krovna pristopa k vpeljevanju IKT v pouk (povzeto po Mayer, 2013: 166)

Pristop	Ključno vprašanje	Vloga tehnologije	Cilj tehnologije
V tehnologijo usmerjen pristop	Kaj lahko naredi tehnologija?	Pomoč pri poučevanju	Raba tehnologije za poučevanje
V učenca usmerjen pristop učenja s tehnologijo	Kako poteka učenje s tehnologijo?	Pomoč pri učenju	Spodbujanje učenja s pomočjo tehnologije

V tehnologijo usmerjen pristop obsega področje poučevanja in je v domeni učitelja, ki išče ustrezno tehnologijo za doseganje učnih ciljev. V učenca usmerjen pristop k učenju s tehnologijo pa izhaja iz vprašanja, kako se s tehnologijo pravzaprav učimo. Oba pristopa nista posledica vpeljave sodobne IKT, saj ju lahko prenesemo na vpeljavo sleherne tehnične novosti kateregakoli obdobja v zgodovini učenja in poučevanja. Vendarle pa bi se morali zavedati, da pristop, usmerjen v tehnologijo, prinaša spremembe le na področju poučevanja, nič pa ne pove o spremembah učenja. Za prihodnost izobraževanja na področju TJ je zato ključnega pomena v učenca usmerjen pristop učenja s tehnologijo. Mayer (2013: 169) ugotavlja, da so raziskave s področja kognitivne znanosti prispevale tri pomembna spoznanja za učenje s tehnologijo, in sicer: obstoj dvojnih – ločenih kanalov pri zaznavanju verbalnih in vizualnih gradiv, omejeno zmožnost procesiranja informacij in aktivno procesiranje informacij, kjer je smiselnost učenja odvisna od kognitivnega procesiranja.

Na podlagi teh dognanj Mayer (2013: 174–175) strne pet poglavitnih načel načrtovanja pouka in učnih gradiv, ki jih je treba upoštevati za uspešno učenje s podporo IKT, in sicer:

- načelo koherence, ki se nanaša na ustrezno pripravo učnega gradiva, ki vsebuje le bistvene informacije za učenje,
- načelo označevanja, ki poudarja za učenje bistvene podatke v gradivu,
- načelo odvečnosti, ki se nanaša na premislek o podvajanju informacij v gradivu z različnimi tehničnimi rešitvami (npr. pojasnjevalno besedilo poleg animacije),
- načelo prostorskega stika (npr. razlagalno besedilo poleg grafike in ne nad grafiko ali pod njo) in
- načelo časovnega stika, ki poudarja sočasnost animacije in pripovedi.

Avtor ugotavlja, da je učenje z IKT problematično, če »obseg kognitivnega procesiranja, potrebnega za učenje, preseže učenčevo spoznavno zmožnost« (Mayer 2013: 174).

Te smernice bi morale biti pred očmi ne samo učiteljem TJ, ampak tudi vsem, ki so kakorkoli povezani z ustvarjanjem e-gradiv, kajti obvladanje tehničnih platí ustvarjanja e-gradiv ne vodi nujno v kakovostna učna gradiva, z vidika pouka TJ pa tudi ne k razvijanju tujejezikovne sporazumelvalne zmožnosti, ki je poglobitni cilj pouka TJ.

Največ e-gradiv za pouk TJ je narejenih za učenje besedišča in slovnice, saj jih je najenostavneje sprogramirati (Green in Meara, 1995). Van de Poel in Swanepoel (2003) predlagata, da morajo učna gradiva in programska oprema za učenje besedišča prek računalnika omogočati, da učenci hitro opazijo ciljno besedišče, nuditi morajo razlago ciljnega besedišča ter vsebovati raznolike vaje in naloge, prek katerih učenci spoznajo vse vidike poznavanja besed. Učenci morajo prek nalog spoznavati svoje napake pri rabi besedišča in jih popravljati, naloge morajo omogočati produktivno rabo besedišča ter ponavljanje in utrjevanje novega besedišča.

Nekatere raziskave potrjujejo, da lahko računalniško podprt pouk tujega jezika zaradi virtualnega okolja in elektronskih ter interaktivnih učnih gradiv pozitivno vpliva na dosežke pri učenju pomena besed v tujem jeziku (Groot, 2000), na večanje širine in globine besedišča (Cobb, 1999; Ellis, 1995; Retelj, 2014; Tozcu in Coady, 2004), na iztržek pri implicitnem učenju besedišča (Al-Segheyer, 2001; Shahrokni, 2009; Yoshii, 2006) in eksplicitnem učenju besedišča (Kiličkaja in Krajka, 2010, Retelj, 2014), izboljšanje izgovarjave (Nadeem et al., 2012), dvig motivacije za učenje (Allum, 2004).

Zapata in Sagarra (2007) sta dva semestra primerjali učinek uporabe elektronskega učbenika s klasičnim tiskanim učbenikom za učenje besedišča in ugotovili, da je učinek učenja z elektronskimi gradivi tesno povezan s časom rabe, saj so se pozitivni učinki pokazali šele v drugem semestru.

Nasprotno nekatere študije ugotavljajo, da med običajnim in računalniško podprtim poukom ni bistvenih razlik.

Bowlesova (2004) pri svoji raziskavi ugotavlja, da ne prihaja do pomembnih razlik med učenjem besedišča prek računalnika in na papirju in sklène, da je treba posebno pozornost nameniti raziskavam, ki bodo ugotovljale, v čem so dejansko prednosti uporabe računalnika za učenje jezika in kakšna morajo biti pripravljena gradiva, da bi lahko govorili o prednostih računalniško podprtega učenja pred drugimi metodami.

Čeprav dajejo omenjene raziskave nasprotujoče si rezultate in sklepe, ne moremo mimo dejstva, da je IKT pri pouku čedalje bolj navzoča. Ravno zaradi tega so nadaljnje raziskave tako z vidika poučevanja kot z vidika učenja z IKT nujne potrebne, kajti le tako bomo lahko ugotovili, kako načrtovati pouk z IKT in kako oblikovati e-gradiva, ki bodo učencu pri učenju resnično koristila. Že ta trenutek

pa nam omenjene raziskave omogočajo razmislek, katere e-storitve so bolj ali manj uspešne, kar velja upoštevati tako pri izbiri kot tudi pri izdelavi e-gradiv.

KATERE E-STORITVE IN E-GRADIVA IMA NA VOLJO UČITELJ TUJEGA JEZIKA

Sodobni učitelj TJ ima na voljo poleg pripravljenih e-gradiv, ki so dostopna na svetovnem spletu, tudi celo paleto možnosti za izdelavno lastnih učnih e-gradiv. Tako je postavljen pred več izzivov hkrati. Po eni strani se mora uspešno prebiti skozi množico e-gradiv in e-storitev, ki so nastala v zadnjih letih, in izluščiti tista, ki ustrezajo njegovemu načinu poučevanja, in s katerimi bo dosegel zadane cilje pouka. Kot strokovnjak za poučevanje TJ mora temeljito razmisliti, kakšna naj bodo gradiva, da bodo ustrezala metodičnim in didaktičnim načelom sodobnega pouka TJ. Poleg časovno zamudnega iskanja gradiv in zahtevne strokovne presoje ustreznosti gradiv je po drugi strani izpostavljen še neverjetni hitrosti spreminjanja programov in aplikacij, saj se nemalokrat lahko zgodi, da še preden učitelj pedagoško in didaktično osmisli določeno e-gradivo ali e-storitev, te že zastarijo in jih nadomestijo nove. Krog iskanja ponujenega in didaktičnega razmisleka o njegovih smiselni rabi v razredu se tako ponovno zavrti.

Če bi želeli narediti aktualni pregled vseh e-storitev, naletimo na dve težavi. Prva se nanaša na izjemno veliko število teh storitev in druga na njihovo aktualnost oziroma zastarelost. Če smo v najzgodnejšem obdobju e-gradiv govorili o učnih gradivih, izdelanih v urejevalnikih besedil (npr. *Wordu*) ali programih za prikazovanje (npr. *PowerPointu* ali *Preziju*) oziroma vsakršnih gradivih, ki so bila digitalizirana, pa danes po večini tovrstna gradiva nimajo tiste dodane vrednosti, ki naj bi jo učenje oziroma poučevanje s pomočjo IKT dejansko prineslo, saj učencu ne omogočajo aktivnega učenja, ampak predvsem vizualizacijo učne vsebine.

Skupna značilnost sodobnih e-gradiv, ki se vpeljujejo v pouk, podprt z IKT, je vključenost različnih gradnikov – npr. avdio- in video-gradnikov, raznovrstnih interaktivnih vaj, animacij ipd. –, ki omogočajo učencu, da z opazovanjem, poslušanjem, spreminjanjem in raziskovanjem teh gradnikov pridobiva informacije, razvija veščine in spretnosti ter prek pouka, ki sloni na individualizaciji, diferenciaciji in osredinjenosti na učenca in njegovo učenje, konstituira svoje znanje in ga vzgaja v avtonomnega učenca.

V nadaljevanju zato predstavljamo le skromen izbor e-storitev, ki pa jih odlikujejo primeri večkratne rabe učiteljev v razredu. Eden najpogosteje uporabljenih programov, ki je navzoč že dlje časa, je program *Hot Potatoes*,⁴⁶ s katerim lahko učitelji izdelujejo interaktivne vaje, npr. križanke, vislice, naloge dopolnjevanja s spustnim menijem, naloge izbire, spomin ali kvize. Učitelj naloge izdelava s pomočjo programa, za objavo na spletu pa potrebuje še spletno mesto

⁴⁶ Program *Hot Potatoes* je dosegljiv na naslovu <http://hotpot.uvic.ca/> (dostop: 15. 9. 2014).

oziroma prostor na strežniku, kjer jih lahko objavi. Gre za naloge, pri katerih učenci nemudoma dobijo povratno informacijo o pravilni ali napačni rešitvi. Nekoliko sodobnejšo obliko predstavlja brezplačni portal *LearningApps.org*,⁴⁷ ki je nekoliko nadgradil ponudbo programa *Hot Potatoes* in udeležencem ponudil tudi prostor za objavo lastnih gradiv. Po registraciji lahko učitelji izbirajo med številnimi oblikami vaj in nalog za spletno učenje, ki so razvrščene v pet kategorij, in sicer Izbira (angl. *Selection*), Dejavnost (angl. *Assignment*), Zaporedje (angl. *Sequence*), Pisanje (angl. *Writing*), Naloge za sodelovalno učenje (angl. *Multi-player*) in Orodja (angl. *Tools*). Svoje izdelke lahko učitelji objavijo v zasebni ali javni rabi. Poleg spletne povezave do izdelka ponuja portal tudi izdelavo QR-kode za hitrejši dostop.

Za razvijanje pisne zmožnosti v TJ so se v učni proces začeli vključevati *blogi*,⁴⁸ saj predstavljajo eno izmed danes zelo avtentičnih možnosti lastnega izražanja v pisni obliki. Učitelji so imeli možnost spoznavanja te storitve in njeno didaktično osmislitev tudi prek svetovanj Blogajmo skupaj iz ponudbe projekta E-šolstvo. Za razvijanje slušne zmožnosti se uvajajo *podcasti*,⁴⁹ ki učenca spodbujajo k samostojnemu učenju tudi zunaj prostorov učilnice.

S pojavom spletnih učnih okolij – slovenskim učiteljem dobro znani Moodle – so se začele razvijati učne poti, v katere učitelji vključujejo dejavnosti, ki jih omogoča spletno učno okolje, npr. izdelava slovarja, podatkovne zbirke, wikija, sodelovanje v forumu, klepetu, utrjevanje znanja s pomočjo lekcije, preverjanje znanja s pomočjo kviza, sodelovalno delo in medvrstniško ocenjevanje ter *webquesti*.⁵⁰

V zadnjem času so se tudi založbe, ki izdajajo klasične papirnate učbenike za pouk TJ, prilagodile trgu in spremembam zaradi računalniško podprtega učenja TJ ter so začele izdajati elektronske in interaktivne učbenike ter interaktivna gradiva, ki jih nudijo na spletu. Mnoge nudijo tudi spletna učna okolja. Danes skorajda ni več učbenika za pouk TJ, ki v učbeniškem kompletu ne bi ponujal tudi e-storitev in e-gradiv.

Učenje s pomočjo tovrstnih storitev briše meje med učenjem posameznika, ki je prepuščen sam sebi, in prehaja v učenje v skupini, kjer vsak posameznik soustvarja proces učenja, prevzema odgovornost za svoje učenje in učenje drugih, saj so njegovi izdelki lahko vir učenja tudi za druge.

Čeprav smo prikazali le peščico e-storitev, ki jih lahko uporablja današnji učitelj, lahko kaj hitro ugotovimo, kako drastično se je spremenila vloga učitelja, ki te storitve vpeljuje v pouk, v primerjavi z učiteljem, ki se opira na klasičen papirnat učbenik. Sodobni učitelj potrebuje izjemno dobro razvite IKT-kompetence (glej Unesco, 2002: 41–45) za iskanje e-gradiv, kritično presojo o njihovi vrednosti, didaktično osmislitev, načrtovanje pouka in uresničevanje krovnih ciljev pouka tujih jezikov s pomočjo e-gradiv in ne nazadnje izjemno tehnično znanje za sestavljanje ustreznih

nalog za doseganje ciljev pouka tujih jezikov. Poleg vprašanja, katero e-gradivo ali e-storitev iz nepregledne množice naj pri pouku uporabi, se mora vprašati tudi, kaj pravzaprav želi z vpeljavo e-gradiv in e-storitev doseči. Pouk TJ ne more in ne sme postati pisana paleta nepremišljene rabe e-gradiv in e-storitev, ampak mora v prvi vrsti razvijati sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku. Tako teoretiki kot izobraževalci se ne smemo zadovoljiti samo s pristopom, usmerjenim v tehnologijo, katerega cilj je uporaba tehnologije za poučevanje, ampak moramo stremeti k pristopu, usmerjenem v učenca, ki ga usmerja vprašanje, kako prilagoditi tehnologijo za spodbujanje učenja.

KAKO LAHKO PRIPOMOREJO RAZISKAVE POUKA Z IKT K UČINKOVITEJŠI PRAKSI V RAZREDU

Na tem mestu želimo strniti tudi nekaj ugotovitev, ki izhajajo iz pedagoškega eksperimenta, ki je bil izveden v dveh gimnazijah pri pouku nemščine v šolskem letu 2013/2014, s katerim smo želeli ugotoviti, kako vpliva raba IKT na učne dosežke srednješolcev pri poznavanju in rabi nemškega besedišča (glej Retelj, 2014). Rezultati raziskave kažejo, da so dijaki eksperimentalne skupine, ki so se učili po računalniško podprtem pristopu, dosegli na preizkusu znanja statistično pomembno boljše rezultate od kontrolne skupine, ki se je učila po uveljavljenem komunikacijskem pristopu (prav tam). V nadaljevanju povzemamo nekaj pozitivnih dejavnikov, ki lahko učiteljem tujih jezikov pomagajo pri uspešnejšem vpeljevanju in pripravi kakovostnejših e- in i-gradiv, hkrati pa nekaj negativnih dejavnikov, s katerimi želimo učitelje spodbuditi k razmisleku o težavah, ki jih prinašajo tovrstna gradiva.

Najprej bomo nanizali značilnosti e- in i- gradiv, ki so pozitivno vplivale na učne dosežke dijakov.

1. Slikovna in druga večpredstavnostna gradiva

Interaktivne vaje iz besedišča, ki so podprte s slikovnim gradivom, prispevajo k boljшему pomnjenju pomena in drugih vidikov poznavanja besed.

2. Zvočno podprto učenje tujega jezika

Naloge za vpeljevanje novega besedišča naj imajo priložen zvočni zapis, ki začetnikom omogoča spoznavanje in vadenje pravilne izgovarjave.

3. Pestrost tipologije vaj za učenje

Raznolikost nalog za utrjevanje besedišča prispeva k pestrosti pouka in posledično k boljшему pomnjenju.

4. Raba spletnih slovarjev

V pouk je smiselno vključevati spletne slovarje, ki so hitro in preprosto dostopni, saj lahko dijaki nemudoma preverijo pomen, pravilni zapis ali izgovarjavo. Raba spletnih

⁴⁷ Spletni portal LearningApps je dostopen na naslovu <http://learningapps.org> (dostop 7. 12. 2014).

⁴⁸ Eno izmed teh možnosti ponuja portal <https://www.blogger.com> (dostop 7. 12. 2014).

⁴⁹ Podcast ali poddaja je digitalna vsebina, ki jo je mogoče s spleta v obliki zvočnih ali videodatotek prenašati na računalnik ali drugo prenosno napravo.

⁵⁰ Pri Webquestu gre za vodeno učno pot, kjer se za doseg učnih ciljev uporablja metoda raziskovanja s pomočjo podatkov na spletu.

slovarjev je bila koristna tudi pri razumevanju avtentičnih besedil in je dijake motivirala za branje ter jih spodbujala k iskanju novih besedil.

5. Spodbujanje notranje diferenciacije

Aktivnosti v spletni učilnici ali katerikoli učni platformi naj bodo zbrane tako, da omogočajo notranjo diferenciacijo in individualizacijo učenja. Pomembno je, da že postavitev aktivnosti ponuja hiter prehod med ravnmi zahtevnosti in omogoča napredovanje oziroma vračanje k lažjim aktivnostim. Za dijaka je pomembno, da je vseskozi seznanjen z lastnim napredkom. Taka organizacija bistveno pripomore k dobremu delovnemu vzdušju.

6. Dodatna razlaga besedišča (angl. glossing)

Daljša besedila s kompleksnejšim besediščem naj bodo opremljena s hiperpovezavami, ki vsebujejo razlago ali prevod besede. Tako učno šibkejši dijaki hitreje napredujejo, poleg tega pa so pri branju tudi samozavestnejši.

7. Učinek napredovanja na temelju računalniških iger

Vaje za utrjevanje tistih jezikovnih prvin, ki pri učenju zahtevajo veliko količino urjenja, naj bodo oblikovane kot kviz ali igra z več stopnjami (npr. spomin, scrabble, domino, flashcards, vislice, igra milijonar), kjer je za napredovanje potrebno poznavanje določene prvine. Aktivnosti, ki so bile zasnovane po načelih računalniških iger (angl. *gamification*), so zaradi zbiranja točk spodbujale učenje teh jezikovnih prvin.

8. Vpeljava avtentičnih e-storitev za razvijanje pisne zmožnosti

Za razvijanje pisne zmožnosti se je zelo pozitivno obneslo vpeljevanje pisanja v forumu, klepetu in blogu. Navidezna avtentičnost klepetanja, zapisovanja na blogu in odziva v forumu je dijakom dajala občutek, da pisanje ni samo sebi namen, ampak da z njim dejansko smiselno izražajo svoje sporočanje namere.

9. Razvijanje učenja učenja s pametnimi napravami

Zelo učinkovite so e-storitve, ki omogočajo razvijanje strategij učenja v času samega pouka. Funkcija slovarja, ki jo omogoča spletna učilnica, se je izkazala za zelo dobrodošlo, saj so dijaki samoiniciativno zbirali ključno besedišče, prav tako učne kartice (angl. *flashcards*), ki so na pametnih napravah vedno pri roki in omogočajo učenje kjerkoli.

10. Spodbujanje samoocenjevanja

Za učenje pravilne izgovarjave in pridobivanje retoričnih veščin ter spretnosti pri govornem izražanju sta se dobro obnesla snemalnik zvoka in slike. Tovrstne aktivnosti so dijake spodbujale h kritični presoji svojih dosežkov in posledično k višji kakovosti njihovih izdelkov oziroma k boljšemu govornemu izražanju.

Kljub navedenim prednostim, ki smo jih ugotovili pri rabi e-gradiv, smo se spopadali tudi s številnimi težavami, ki odpirajo nadaljnja vprašanja, na katera je treba v prihodnosti poiskati ustrezne odgovore.

1. Taksonomske stopnje nalog

Najbolj pereč problem e- in i-gradiv, ki smo jih preizkušali, je njihova taksonomska stopnja. Če izhajamo iz Bloomove taksonomije znanja, je velika večina dostopnih e-gradiv dosegala le raven poznavanja in razumevanja. Učnih aktivnosti v e-gradivih, s katerimi bi dosegali višje taksonomske stopnje, tako rekoč ni bilo. Večinoma gre za naloge zaprtega tipa (naloge razvrščanja, povezovanja, urejanja, dopolnjevanja), ki imajo vnaprej določen pravilni odgovor. Poleg tega je večina nalog v dostopnih e-gradivih spodbujala samo utrjevanje slovničnih struktur, kar je v popolnem neskladju z načeli sodobnega pouka tujega jezika. Tovrstne vaje so premalo zahtevne in jih dijaki pogosto rešujejo brez razmišljanja.

2. Nezmožnost shranjevanja izdelkov v e-gradivih

Velika pomanjkljivost preizkušenih e-gradiv je bila nezmožnost shranjevanja izdelkov. Ker ob koncu aktivnosti dijaki niso imeli shranjenega izdelka, je to zelo otežilo učenje doma. Pred ocenjevanjem znanja smo opazili, da dijaki ponovno rešujejo iste vaje, kot so jih reševali pri pouku ali za domačo nalogo, saj se rešitve teh nalog niso shranjevale. Posledično so vložili več časa v pripravo na preizkus znanja, čeprav to morda ne bi bilo potrebno.

3. Nespretnost pri rabi pametnih naprav

Izkazalo se je, da dijaki niso tako spretni pri rabi pametnih naprav kot učitelji velikokrat predpostavljamo. Dijaki tehnologijo uporabljajo v prostem času večinoma za zabavo ali za iskanje informacij in ne toliko za učenje, zato jih je treba navaditi na rabo tehnologije za učenje. Veliko časa smo morali nameniti nameščanju aplikacij in spoznavanju njihovega delovanja, zato je pogosto primanjkovalo časa za učenje.

4. Pomanjkanje časa za učenje

Poleg tega so bili dijaki občutno počasnejši pri izdelavi lastnih zapiskov v oblaku kot pri izdelavi zapiskov v zvezek. Pogosto se je zgodilo, da nismo predelali vseh dejavnosti, ki so bile načrtovane za posamezno uro, zato so imeli dijaki tudi več domače naloge, kot bi je imeli sicer.

5. Gradiva, vezana na operacijski sistem pametne naprave

Velik problem so predstavljala e-gradiva in e-storitve, ki so bile vezane na določen operacijski sistem pametne naprave. Če imajo dijaki naprave, ki ne podpirajo teh gradiv oziroma storitev, načrtovanih dejavnosti ni mogoče izpeljati, saj e-storitve ne delujejo. Pri izbiri e-storitev in izdelavi e-gradiv je zato nujno treba upoštevati dejstvo, da imajo dijaki različne naprave.

6. Neučinkovita povratna informacija v spletnem okolju

Pri pregledu pisnih izdelkov s komentarji učitelja smo ugotovili, da se večina dijakov pri komentarju ne zadrži dlje kot 15 sekund, kar pomeni, da komentarja sploh ne preberejo ali pa ga preberejo zelo površno. Zato je težko pričakovati izboljšanje izdelka.

7. Neredna raba spletnega okolja

Ugotavljamo tudi, da sama uporaba spletne učilnice pri pouku ne prispeva k rednejšemu in sprotnemu učenju. Dijaki namreč v spletno učilnico niso vstopali, če niso imeli domače naloge.

8. Klasična gradiva pred preverjanjem znanja

Najpomembnejša ugotovitev pa je, da si pred preverjanjem znanja večina dijakov svoje zapiske natisne ali v celoti prepiše v zvezek. Ugotavljamo torej, da pri izvajanju dejavnosti prek pametnih naprav dijaki nimajo vedno občutka, da si bodo dovolj uspešno zapomnili pridobljeno besedišče s pomočjo spletno podprtega učenja, predvsem pa da to znanje ne bo trajno. Pri tem se odpirajo vprašanja, kako dejansko poteka učenje s pomočjo e- in i- gradiv, saj ne glede na to, da smo poučevali izključno z interaktivnimi vsebinami, vadili in ponavljali prek njihovih zapiskov na spletu, so dijaki za samo učenje in pripravo na preverjanje znanja posegali po tradicionalnem učenju s svinčnikom in papirjem oziroma po natisnjenih gradivih.

SKLEP

Sodobnega pouka TJ brez IKT si ne moremo več zamisljati, saj je IKT postala del vsakdanjega življenja. Številni spletni programi in aplikacije ter e-gradiva prinašajo v pouk TJ ne samo pestrejše aktivnosti, ampak tudi veliko večjo avtentičnost pri poučevanju in številne možnosti za razvijanje tujejezikovne zmožnosti, ki je osrednji cilj pouka tujega jezika. Od prvih poskusov vpeljevanja računalniško podprtega učenja tujih jezikov prek spletno podprtega učenja in do mobilnega učenja je bila dolga in naporna pot. Kljub temu da se od učitelja TJ danes pričakuje, da ima visoko razvito digitalno zmožnost, je zaradi nenehnih sprememb na področju IKT treba skrbeti za kontinuirano izpopolnjevanje in nenehno izobraževanje na tem področju. Raba IKT za poučevanje je le en vidik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ga je treba razvijati. V prihodnosti je treba bistveno večjo pozornost nameniti učenju s pomočjo IKT, kajti ta vidik je danes še skorajda popolna neznanka. Moramo se odmakniti od vprašanja, katera naprava najbolj učinkovito podpira učenje, in se začeti ukvarjati z delovanjem človeškega uma pri učenju z IKT. Ugotovitve raziskav kažejo, da se učenje z e-gradivi ne zgodi samo od sebe in da je potreben temeljit premislek, kako uporabiti IKT tako, da bo spodbujala učenca k učenju, ne le skrbela za kratkotrajno motivacijo in popestritev pouka. Ker je IKT neizogiben del pouka prihodnosti, nujno potrebujemo raziskave učenja z IKT, kajti tudi naša opažanja potrjujejo, da učenja s papirjem in svinčnikom ne moremo preprosto zamenjati z učenjem z IKT.

LITERATURA

- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotations modes on vocabulary acquisition: a comparative study. *Language Learning & Technology*, 5, 1, 202–232.
- Allum, P. (2004). Evaluation of CALL: Initial vocabulary learning. *ReCALL*, 16, 488–501. DOI:10.1017/S0958344004001624.
- Bowles, M. A. (2004). L2 Glossing: To CALL Or Not To CALL. *Hispania*, 73.3, 541–552.
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12, 345–360.
- Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 1–28.
- Green, D. in Meara, P. (1995). CALL and vocabulary teaching. *Computer Assisted Language Learning* 8, 2–3(1995), 91–101.
- Groot, P. J. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 4, 60–81.
- Jarvis, H. in Achilleos, M. (2013). From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *TESL-EJ* 16, 4. Dostopno na: <http://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64a2/> (17. 4. 2014).
- Jarvis, H. in Krashen, S. (2014). Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age. *TESL-EJ* 17, 4. Dostopno na: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej68/ej68a1/> (17. 4. 2014).

- Kiliçkaya, F. in Krajka, J. (2010). Comparative usefulness of online and traditional vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 55–63.
- Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V: H. Dumont, D. Instance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 163–179.
- Nadeem, M., Mohsin, M. N., Mohsin, S. in Hussain, K. (2012). Use of computer assisted language learning in improving pronunciation among perpective teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4, 1, 580–597.
- Shahrokni, S. A. (2009). Second Language Incidental Vocabulary Learning: The Effect of Online Textual, Pictorial and Textual Pictorial Glosses. *TESL-EJ* 13, 3. Dostopno na: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej51/ej51a3/> (12. 1. 2014).
- Tozcu, A. in Coady, J. (2004). Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL also Benefits Reading Comprehension and Speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473–496.
- Unesco. (2002). *Information and Communication Technologies in Teacher Education*.
- Van de Poel, K. in Swanepoel, P. (2003). The theoretical and methodical pluralism in designing effective lexical support for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 173–211.
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. V: S. Fotos (ur.), *Multimedia language teaching* (str. 3–20). Tokyo: Logos International. Dostopno na: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (14. 4. 2013).
- Warschauer, M. in Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Warschauer, M. in Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. V: J. Rosenthal (ur.), *Handbook of undergraduate second language education* (str. 303–318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Dostopno na: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html (22. 10. 2013).
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10, 3, 85–101.
- Zapata, G. in Sagarra, N. (2007). CALL on Hold: The delayed benefits on an online workbook on L2 vocabulary learning. *Computer-Assisted Language Learning*, 20, 2, 153–171.