

Andreja Pignar Tomanič in Andrea Kostanjevec

Za doseganje večje učinkovitosti pri poučevanju jezika stroke z modelom kombiniranega učenja

Izvleček

Prispevek z več vidikov obravnava vprašanja, kako povečati učinkovitost poučevanja/učenja tujega jezika stroke, kako zasnovati predmet oz. modul tujega jezika stroke, da bo zanimiv in učinkovit za študenta. Izpostavljena je tudi ustreznost novih spremenjenih in novim medijem prilagojenih kompetenc pripravljavca/izvajalca predmeta tujega jezika stroke.

Doba Fakulteta Maribor¹ svoje programe izvaja tako v tradicionalni obliki kot tudi v obliki študija na daljavo prek interneta. Analize spremljanja izvedbe tujih jezikov na Doba Fakulteti za uporabne poslovne in družbene študije Maribor kažejo nekoliko večjo uspešnost študentov na daljavo v smislu rednejšega in pravočasnejšega prijavljanja k izpitom, razvoj novih temeljnih spretnosti (komunikacijske, psihosocialne), izpostaviti pa velja individualni pristop pri komunikaciji z mentorjem, skupinsko delo, kombinacijo dela študentov s kontaktnimi srečanji in interaktivnost gradiv.

V sklepnem delu je izpostavljen praktični vidik izvedbe modela kombiniranega učenja.

Ključne besede: kombinirano učenje, kompetence učiteljev, študij na daljavo prek interneta, tradicionalne oblike študija, informacijska tehnologija, modeli.

1. Uvod

Informacijska tehnologija je korenito posegla v naša življenja, uporaba programskih rešitev pa se je v veliki meri razširila tudi na področje poučevanja in učenja. Vključevanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovi ne

¹ Visoka poslovna šola DOBA Maribor se je z odločbo Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo št. 6039-5/2010/3 dne 5. februarja 2010 preimenovala v Doba Fakulteta Maribor. V članku avtorici uporablja novo ime inštitucije, četudi se primer dobre prakse nanaša na obdobje, ko je bilo v uporabi staro poimenovanje.

spreminja načina učenja, temveč način poučevanja. Danes je mogoče znanje pridobivati bodisi zgolj v virtualnem učnem okolju (angl. *virtual learning environment*) s pomočjo orodij bodisi v kombinaciji z elektronskim učenjem in s tradicionalnimi kontaktnimi srečanji, torej s tako imenovanim modelom kombiniranega učenja (angl. *blended learning*). Zlasti slednjo obliko, torej model kombiniranega učenja, je potrebno izpostaviti pri poučevanju/učenju tujega jezika.

Kritika obeh oblik učenja, tako tradicionalnih, ki temeljijo na kontaktnih srečanjih (angl. *face to face*), kot tudi oblik elektronskega učenja, je ustvarila priložnosti za kombinacijo obeh. Novim medijem se prehitro pripisuje visoka kakovost, ki se doseže šele v resnično dobro urejenem učnem kontekstu, torej na podlagi dobro preišljenih medijsko-pedagoških konceptov.

Kot izhodišče članka želiva izpostaviti nekaj slabosti obeh načinov izobraževanja, tradicionalnega izobraževanja in e-izobraževanja/študija na daljavo, ki lahko predstavljajo izziv ali priložnost za oblikovanje modela kombiniranega učenja.

Slabosti študija na daljavo	Priložnosti za kombinirano učenje	Slabosti tradicionalnega študija
<ul style="list-style-type: none"> • Pomanjkanje socialnih učinkov, • slaba podpora IT v domačem okolju, • stroški za učne sisteme, • zadržki pri uporabi in šibko znanje IT, • pomanjkanje podpore pri učenju, • vključevanje v dnevni urnik, • nižji učni uspehi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktne srečanja z učno podporo, • kombinacija klasičnih in e-gradiv, • večja individualizacija učnega procesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktna srečanja brez ostale učne podpore, • premalo časa na kontaktnem srečanju za reševanje vseh težav, • stroški izvedbe kontaktnih srečanj, • izpostavljenost študenta (slabo za nesamozavestne), • časovna nefleksibilnost (urnik).

Vir: povzeto po Rebolj, 2008.

Preglednica 1: Prikaz slabosti obeh načinov učenja in priložnost za kombinirano učenje

Na Doba Fakulteti Maribor (odslej: Doba) smo poleg tradicionalnega študija začeli izvajati študij na daljavo (prek interneta), ki smo ga sami razvili. Dobro zasnovan, razvit, vpeljan in izveden način študija na daljavo je vzpodbudil razmišljanja o vključitvi posameznih elementov študija na daljavo v tradicionalne oblike izvajanja, kot denimo v kontaktna srečanja, ki so se zatem v kombinaciji z elementi e-učenja izkazala kot bolj uspešna in učinkovita.

Analize spremljanja izvedbe tujih jezikov v tradicionalnem študiju in študiju na daljavo na Dobi so namreč pokazale nekoliko večjo uspešnost študentov na daljavo – ti so se bolj redno in pravočasno prijavljali k izpitom. Ocena študija na daljavo je tudi potrdila dodano vrednost, ki jo prinaša ta način študija, saj študenti razvijajo tudi nove temeljne spretnosti, kot so npr. komunikacijske in psihosocialne spretnosti.

V nadaljevanju predstavlja poskus definicije izraza kombinirano učenje, modele ter spremenjene vloge učitelja in študenta v okviru kombiniranega učenja.

2. Kaj je Blended Learning – kombinirano učenje?

2.1 Poskus definicije

Če pogledamo običajne poti, to je slovarje, leksikone, bomo težko zasledili izraz, kot je *blended learning* oziroma 'kombinirano učenje'. Morali se bomo zadovoljiti z razlago izvornih pomenov besed 'učenje, učiti se', (angl. *learning, to learn*), 'kombinirati, kombinirano' (angl. *to blend, blended*).

Bonk in Graham (2006, 5) sta v svojem temeljnem delu povzela ugotovitve posameznih strokovnjakov in izluščila t. i. delovno definicijo *blended learninga*, ki pravi: »*Sistemi kombiniranega učenja združujejo tradicionalni pouk z elementi e-izobraževanja.*«²

Reboljeva (2008, 119) v svojem delu poda sledečo definicijo: »*Kombinirano učenje: učenje, pri katerem nekatere učne cilje dosegamo kontaktno z učiteljem, nekatere pa z e-izobraževanjem glede na tehnične in didaktične danosti in glede na učence.*«

O izvoru izraza lahko le ugibamo. Sklepamo lahko, da se je pojavil v toku razvoja učnih pristopov, ko z obstoječimi izrazi ni bilo mogoče več opisati dejanskega stanja. Iz najrazličnejših virov, člankov, govorov... (Graham, 2006, 3) je mogoče zaznati vedno večjo prisotnost izraza *blended learning* tako v ameriški, anglosaksonski in evropski akademski kot tudi podjetniški sferi.

Ob tako odprti definiciji se upravičeno vprašamo, kaj stoji za izrazom, kaj kombinirati, zakaj bi kombinirali, kakšni modeli obstajajo, kakšni so izzivi pri poizkusu kombiniranja in v kateri smeri bomo šli.

Graham (2003) izpostavi tri temeljna izhodišča kot odgovor na vprašanje "Kaj kombinirati":

- 1) izhodišče: kombinirano učenje je kombinacija učnih modalitet (medijev),

² Definition: Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.

- 2) izhodišče: kombinirano učenje je kombinacija učnih metod,
- 3) izhodišče: kombinirano učenje je kombinacija različnih načinov e-učenja (online) in tradicionalnega učenja (F2F – Face to face).

To potrjuje zaključke, ki so bili predmet razprave že pri Clarku (1983), ki pa je opozarjal na to, da utegne preširoka definicija kombiniranega učenja zamegliti bistvo kombiniranega učenja in dejstvo, zakaj koncept kombiniranega učenja navdušuje toliko ljudi.

2.2 Kaj torej kombinirati?

Osguthorp in Graham (2003) sta v svojih razmišljanjih našla 6 razlogov, zakaj bi nekdo izbral in oblikoval sistem kombiniranega učenja, ki sta jih opredelila tako: 1. obogateno pedagoško delo, 2. dostop do znanja, 3. socialna interakcija, 4. osebna aktivnost, 5. stroškovna učinkovitost, 6. enostavnost povzemanja.

Posledično je Graham et al. (2003) iz obstoječih razlogov izluščil tri najpomembnejše, ki so:

- 1) **Preizkušen pedagoški pristop**, ki zajema tako transmisivne kot interaktivne strategije poučevanja.
- 2) **Večja možnost dostopa / večja fleksibilnost**. Kot ugotavljata Bonk in Olson (2002) kombinirana oblika učenja omogoča več možnosti dostopa in večjo fleksibilnost, kar je še posebej pomembno za študente, ki imajo veliko drugih obveznosti (zasebno življenje, poslovne obveznosti), poleg tega pa imajo z možnostjo udeležbe na tradicionalnih oblikah študija (predavanja) možnost socialne interakcije, ki jo omenjata Osguthorp in Graham (2003).
- 3) **Visoka stroškovna učinkovitost**. Študija, ki je bila opravljena predvsem na podlagi primerov v podjetjih, ugotavlja, da se je investicija v študij v veliki meri povrnila. Podobno potrjuje tudi študija primera uporabe kombiniranega učenja v podjetju IBM (Lewis, Orton, 2006, 61).

2.3 Kako kombinirati? – Modeli kombiniranega učenja

Ko se začnemo ukvarjati z idejo o uporabi sistema kombiniranega učenja, je dobro pogledati na uporabljene primere v praksi – na visokih šolah, v podjetjih in podobno. Graham (2006, 10) govori o širokem pogledu na celoten sistem, saj je v uporabi precej uspešnih sistemov v posameznih okoljih.

Tako imenovano kombiniranje (angl. *blending*) se izvaja na 4 različnih ravneh (Ross in Gage, 2006), ki so osnova štirim različnim modelom kombiniranega učenja. Avtorja sta modele razdelila glede na kombiniranje na različnih ravneh:

- a) **Kombiniranje na ravni aktivnosti.** Kombiniranje na tej ravni je prisotno takrat, ko neka posamezna aktivnost vsebuje tako tradicionalne elemente učenja (angl. *face to face*) kot tudi elemente e-izobraževanja. Oliver s sodelavci (2006) v tem kontekstu govori o strategijah za uporabo tehnoloških orodij, ki pripomorejo k avtentičnosti posamezne aktivnosti.
- b) **Kombiniranje na ravni predmeta (tečaja).** Predmet ali tečaj vsebujeta kombinacijo tradicionalnih pristopov in elementov e-izobraževanja. Predmet se izvaja na tak način, da se posamezni pristopi ne mešajo med seboj. Huang in Zou (2006) govorita o kombiniranem učenju, ki temelji na kategoriji znanja in učnih aktivnostih. Raziskala sta spremembe v načinu poučevanja, ki so se pojavile na Kitajskem, kjer so v tradicionalni pouk začeli vključevati medije, ki so značilni za e-izobraževanje. To je zatem vplivalo tudi na pripravo kurikula in tudi na strategijo učenja in poučevanja. Pomenilo je pravo pedagoško revolucijo v zelo tradicionalni družbi.
- c) **Kombiniranje na ravni programa.** Po ugotovitvah Rossa in Gagea (2006), ki sta temeljito raziskala pojav kombiniranja posameznih učnih oblik in načinov v pedagoški praksi, je ta model najpogostejši. Kombiniranje na ravni programa vsebuje predmete (tečaje), ki so izvedeni na tradicionalni način, s predavanji, in predmete (tečaje), ki so oblikovani kot e-izobraževanje. V nekaterih državah, npr. na Japonskem (Jung in Suzuki, 2006), je predpisan odstotek predmetov, ki jih mora študent opraviti na tradicionalen način, vse ostalo pa lahko opravi kot študij na daljavo.
- d) **Kombiniranje na ravni ustanove (institucije).** Veliko gospodarskih organizacij, pa tudi visokih šol, se je načrtno zavezalo h kombiniranemu učenju. Izdelali so poseben model za svojo ustanovo. IBM je razvil poseben model kombiniranega izobraževanja za svoje zaposlene (Lewis in Orton, 2006, 63), ki vključuje skrbno načrtovano delo in sestoji iz samostojnega e-izobraževanja, dela v laboratoriju in vodenega študija na daljavo. Podobno institucionalno ureditev kombiniranega učenja Lindquist (2006) ugotavlja na Univerzi Phoenix, kjer imajo programe organizirane tako, da se vsi programi začnejo in končajo z e-izobraževanjem, jedro pa se izvede na tradicionalni način. Tudi v Evropi se pojavljajo podobni primeri institucionalnega kombiniranega učenja, kot denimo v Veliki Britaniji na University of Glamorgan (Jones, 2006).

Kot sva že nakazali v poskusu definicije, se med strokovnjaki pojavljajo različni pogledi na to, kaj in kako kombinirati. Podobna dilema se pojavlja tudi pri opredelitvi modelov.

Valiathan (2002) razvršča modele kombiniranega učenja v tri kategorije:

- a) **Kombinirano učenje, ki spodbuja sposobnosti posameznika.** Kombinira se samostojno vodeno učenje. Mentor/učitelj spodbuja in razvija specifične sposobnosti ter znanje. Kombinirajo se vsi kanali komunikacije in vsi tipi gradiv.
- b) **Kombinirano učenje, ki s pomočjo kombiniranja dogodkov in najrazličnejših medijev spodbuja specifično vedenje.** Osnova je tradicionalno učenje, ki pa vključuje elemente sodelovalnega e-izobraževanja.

- c) **Kombinirano učenje, ki spodbuja kompetence.** Kombinacija najrazličnejših orodij/medijev z ostalimi viri in mentorstvom, da bi lahko razvili kompetence, ki jih potrebujemo za neko delovno mesto.

2.4 Vprašanja in izzivi ob izbiri / oblikovanju primernega modela kombiniranega učenja

Ko se lotimo zahtevne naloge oblikovanja modela kombiniranega učenja, si moramo postaviti nekaj izhodišč oz. odgovoriti na nekaj vprašanj. Za Grahama (2006) je pomembnih 6 izhodišč:

- a) **Vloga interakcije v živo.** Kdaj je človeška interakcija pomembna in zadovoljuje študenta v učnem procesu? Kdaj in za kaj naj bi predvideli človeško interakcijo kot sodelovalno učenje oz. skupinsko delo? Kako interakcija v živo ali pa asinhrona interakcija vplivata na učno izkušnjo?
- b) **Vloga izbire študenta in njegova samostojnost pri tem.** Kako študenti izbirajo med ponujenimi možnostmi kombiniranja in kako potem sodelujejo v izbranem? Kako lahko oblikujemo okolje kombiniranega učenja, da bo spodbujalo resno delo in sposobnost samostojnega odločanja in dela?
- c) **Modeli za podporo in učenje.** Kako in v kolikšni meri vključiti podporo s strani mentorja? Kako omogočiti študentov razvoj kompetenc v vseh kombiniranih oblikah? Kako spremeniti organizacijsko kulturo, da bo kombinirano učenje sprejeto? Kako usposobiti pedagoški kader?
- d) **Iskanje uravnovešenosti med inovacijo in produkcijo.** Kako v svetu nenehnih posodobitev in novosti najti ustrezno ravnovesje med inovacijo in produkcijo? Kako izbrati primerno zasnovano?
- e) **Prilagajanje oz. adaptacija posamezni kulturi.** Kakšno vlogo naj kombinirani pristopi igrajo pri prirejanju materialov v posameznem kulturnem okolju?
- f) **Vloga digitalnih orodij.** Kako ne glede na razvitost in osveščenost družbe uspešno uporabiti informacijsko-komunikacijsko tehnologijo? Kako glede na stroškovno ugodnost in možnosti uporabe omejiti uporabo digitalnih orodij glede na pozitivne značilnosti tradicionalnih? Kako glede na socialno-ekonomske pogoje umestiti uporabo digitalnih orodij?

2.5 Učitelj v modelu kombiniranega učenja

Pri kombiniranem učenju vstopa učitelj v različne vloge, ki imajo tako učne kot vzgojne in psihosocialne funkcije. Uspešno učenje tujega jezika v modelu kombiniranega učenja je odvisno od učitelja, ki poleg jezikovnih ter osnovnih tehničnih znanj obvladuje predvsem nove spretnosti elektronskega moderiranja pouka (Salmon, 2002). Reboljeva denimo govori o e-kompetentnem učitelju (Rebolj, 2008), zanimiva pa je zlasti njena preglednica znanja e-kompetentnih učiteljev, ki seže od informacijske tehnologije, preko pedagogike in didaktike vse tja do psihosocialnega področja.

Najprej se učitelj znajde v vlogi pripravljavca gradiva. V tej vlogi mora imeti učitelj določeno znanje iz tehnologije, da bo lahko slednje vnašal tudi v kurikulum. Poleg tega pa so pomembna tudi splošna in specifična pedagoška in didaktična znanja izobraževanja na spletu ter znanja iz splošne in razvojne psihologije, ki omogočajo prepoznavanje in upoštevanje individualnih značilnosti študenta in prilagajanje gradiva in učenja tem značilnostim in potrebam (Rebolj, 2008). Sposoben mora biti uporabiti tehnologijo tako, da z njo doseže večji učinek (Salmon, 2002).

V svoji klasični vlogi se učitelj znajde na kontaktnih srečanjih v predavalnici, ki jih med drugim izkoristi tudi za pripravo in motivacijo študentov za e-učenje.

V učnem okolju prevzame učitelj vlogo e-mentorja, namenjeno zlasti komunikaciji, spremljanju doseganja rezultatov študenta in povratnim informacijam. V tej vlogi mora e-mentor izkazovati entuziazem, naklonjenost in pripravljenost pomagati, hkrati pa mora dati študentom tudi vedeti, da namesto njih ne bo prevzemal odgovornosti. Zato so toliko bolj pomembni kriteriji spremljanja dela, preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih učitelj jasno opredeli na začetku izvajanja predmeta.

2.6 Študent v modelu kombiniranega učenja

Kombinirano učenje pa ne pomeni spremenjene vloge le za učitelja, temveč tudi za študenta. Kot povzema Salmon (2002), ima mnogo študentov določene zadržke pred e-učenjem in aktivnostmi v virtualnem učnem okolju. Zato je izredno pomembno študentom približati način dela v modelu kombiniranega učenja in jih tehnično usposobiti za uporabo virtualnega učnega okolja in e-gradiv.

Nikakor pri tem ne moremo zaobiti petstopenjskega modela Salmonove (2002), ki smo ga na Dobi prilagodili tudi za izvajanje modela kombiniranega učenja. Te faze zajemajo:

- 1) motivacijo, seznanjanje z vsebinsko strukturo predmeta in študijskimi obveznostmi v uvodnih dneh,
- 2) ustvarjanje skupnosti v živo in online, medsebojno spoznavanje študentov in učitelja,
- 3) sodelovanje pri opravljanju študijskih aktivnosti, izmenjava informacij in doseganje etapnih ciljev,
- 4) sodelovanje med študenti pri usvajanju in konstruiranju znanja tujega jezika ter
- 5) reflektiranje in evalvacija lastnega napredovanja in dosežkov.

Učenje se v tem modelu giblje od individualne obdelave informacij preko skupinskega komuniciranja, sodelovanja in obravnave na kontaktnih srečanjih, analiziranja in konstruiranja tematskih sklopov do individualnega konstruiranja znanja na podlagi prejšnjih dveh postopkov. Prav kombinirano učenje pa dodatno, poleg možnosti stalnega spletnega komuniciranja, ponuja še komuniciranje v živo na kontaktnih srečanjih.

3. Primer dobre prakse

3.1 Tuji jeziki stroke na Dobi

Doba izvaja svoje programe tako v tradicionalni obliki kot v obliki študija na daljavo prek interneta.

V dodiplomskih – visokošolskih strokovnih študijskih programih se izvajajo naslednji predmeti tujih jezikov:

- Poslovno komuniciranje in interkulturni dialog – TJ1/1 (angleščina / nemščina / italijanščina / ruščina)
- Jezik stroke in evropska dimenzija – TJ1/2 (angleščina / nemščina / italijanščina / ruščina)
- Poslovni jezik – 2. tuji jezik (angleščina / nemščina / italijanščina)
- Poslovni jezik – 3. tuji jezik (italijanščina / francoščina)

V podiplomskem – magistrskem študijskem programu pa sodita med predmete še:

- Kitajščina z značilnostmi azijske poslovne kulture,
- Ruščina z značilnostmi slovanske poslovne kulture.

Že analize spremljanja izvedbe tujih jezikov v tradicionalnem študiju in študiju na daljavo na Višji strokovni šoli Maribor so potrdile nekoliko večjo uspešnost študentov na daljavo (Geder, 2002). Študentje pa razvijajo tudi nove temeljne spretnosti, kot so npr. komunikacijske in psihosocialne spretnosti.

3.2 Priprava in izvedba modela kombiniranega učenja na Dobi

S projektno zasnovanim pristopom smo na Dobi začeli izvajati analizo možnosti in oblik kombiniranega učenja ter pripravili plan realizacije konec študijskega leta 2005/06. Namen projekta uvedbe modela kombiniranega učenja na Dobi, tako na ravni višješolskih kot visokošolskih programov, je bil izdelava modela, ki bi zagotavljal izboljšanje kakovosti študijskega procesa jezikovnih predmetov v tradicionalnem načinu študija. Projekt je prešel v fazo izvajanja v študijskem letu 2006/07.

3.2.1 Cilji projekta

Cilji projekta uvedbe kombiniranega učenja so bili:

- Povečati učinkovitost študija z bolj individualiziranim pedagoškim procesom, ki temelji na uporabi IT in na individualnem delu študenta. Posledično bi to pomenilo povečanje uspešnosti študentov ter zadovoljstva študentov s predmetom v primerjavi s preteklimi izvedbami v zgolj klasični obliki.
- Racionalizirati ekonomski vidik izvajanja pedagoškega procesa v smislu zmanjšanja stroškov izvedbe na študenta, kjer kombinirano učenje pomeni znižanje stroškov za pribl. 20 % v primerjavi s tradicionalno izvedbo.

- Povečati izrabo informacijske tehnologije v pedagoškem procesu - uporaba vseh funkcionalnosti portala pri predmetih, ki se izvajajo po načelu kombiniranega učenja in uporaba interaktivnega multimedijskega orodja pri tujih jezikih.

3.2.2 Ciljne skupine

V način izvajanja kombiniranega učenja smo v študijskem letu 2007/08 vključili vse skupine tradicionalnega študija, pri katerih se je izvajal tuji jezik kot prvi ali kot drugi tuji jezik na Dobi. Vključenih je bilo 7 skupin. Med obstoječimi predmeti smo izvajali Poslovno komuniciranje in interkulturni dialog (nemščina in angleščina) v Mariboru ter v Ljubljani zgolj angleščino. Predmet Jezik stroke in evropska dimenzija (nemščina in angleščina) smo v Mariboru izvedli dvakrat.

3.2.3 Tehnični vidik izvajanja predmeta

Pri predmetih smo uporabljali naslednja orodja:

- **Spletni program *Tell me more***
Za določen predmet v programu je bila pripravljena učna pot, do katere so študenti imeli dostop dva dni pred začetkom predmeta.
- **Moodle**
Pri vseh predmetih smo uporabili učno okolje Moodle, razen poskusno pri prvi izvedbi JSED, kjer smo uporabili Blackboard.

3.2.4 Didaktični vidik izvajanja predmeta

3.2.4.1 Oblika in način dela

Delo v modelu kombiniranega učenja na Dobi poteka v naslednjih oblikah:

- **Kontaktne srečanja**, ki so namenjena zlasti konverzaciji, razlagi slovnice, igri vlog, dodatnim pojasnilom. Delo poteka v plenumu, v dvojicah, manjših skupinah ter v obliki samostojnega dela.
- **Delo po učni poti v spletnem programu *Tell me more***, kjer oblikovana učna pot za skupino ponuja lekcije in vaje za utrjevanje vseh spretnosti. Delo je zasnovano kot samostojno delo.
- **Delo v učnem okolju Moodle**, kjer so študentom na voljo izhodiščna gradiva za konverzacijo, besedišče in slovnico, forumi, klepetalnice. V učnem okolju Moodle študenti oddajajo obvezne naloge, prispevke v forume in klepetalnice. Tudi tukaj je delo individualno. Stalni forumi kot del učnega okolja Moodle so: *Izpitni forum, Splošno o predmetu, Vprašanja k programu Tell me more, forumi na določene vsebinske teme predmeta, denimo 'Geschäftsknigge', 'Aktuelles in der EU' [...], Slovnica za vsakogar.*

3.2.4.2 Gradiva

Temeljno izhodišče predmeta je spletni program za učenje tujega jezika *Tell me more*. Ob upoštevanju kurikulumu pripravi učitelj učno pot za določeno skupino. Program hkrati omogoča tudi individualna odstopanja pri pripravi učne poti. Učna pot pokriva vse temeljne teme, ki so predvidene v učnem načrtu predmetov.

Zaradi lažjega dela študentov s programom *Tell me more* so bili na portalu v učnem okolju Moodle objavljeni učni listi s temeljnim besediščem teh vsebin in slovnico razlago z vajami; učni listi so bili prilagojeni samostojnemu učenju. Temi, ki ju *Tell*

me more ne zajema, sta predstavitev podjetja ter poslovna korespondenca v celoti. Učitelj kot pripravljavec predmeta omenjeno gradivo pripravi bodisi za vsak posamezen teden oz. srečanje. Študenti so na začetku predmeta dobili razpredelnico z aktivnostmi in nalogami za vsak teden oz. srečanje (naloge v wordovi obliki ali interaktivne naloge s področja slovnice, besedišča ter bralnega razumevanja). V učnem okolju smo študentom objavili tudi vzorčne izpite naloge.

3.2.4.3 Blended mentorstvo

Različne aplikacije omogočajo učitelju lažje spremljanje dela študenta. Program *Tell me more* vsebuje posebno orodje, s pomočjo katerega ima učitelj vpogled v študentove aktivnosti v okviru programa (čas reševanja, pravilnost rešitev, izbira aktivnosti, ...) Poleg tega aplikacija omogoča študentu individualno komunikacijo z učiteljem (el. sporočilo). Učitelj pa dodatno študenta spremlja še v učnem okolju Moodle, denimo pri oddajanju nalog, aktivnostih v forumih, Prav tako je bil učitelj na voljo študentom za morebitna vprašanja in nasvete pred uradnim začetkom predmeta.

3.2.4.4 Ocenjevanje in preverjanje znanja

Ocenjevanje in preverjanje znanja sta pomembna motivacijska dejavnika (Fisher, 1999), zato je pomembno, da so načini ocenjevanja in preverjanja različni in da se pojavljajo v različnih fazah izvajanja predmeta. Prav tako morajo biti kriteriji ocenjevanja jasni in vključeni v navodila za delo. Zaradi tega smo v projektu preverjanju in ocenjevanju namenili veliko pozornosti. Večletno spremljanje doseganja rezultatov med izvajanjem predmeta, prijav na izpitne roke ter uspešnosti študentov na izpiti nas je vodilo do postopnega prilagajanja načina ocenjevanja in preverjanja znanja. Zlasti smo želeli doseči objektivno razpršenost ocene po posameznih spretnostih in po časovnih obdobjih izvajanja predmeta.

2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
20-40-40 20 % individualno delo študenta, 40 % pisni izpit, 40 % ustni izpit.	50-50 50 % individualno sprotno delo študenta (30 % portfolio, 10 % forumi, 10 % ustni nastop), 50% končno ocenjevanje (25 % pisni in 25 % ustni izpit).	40-30-30 40 % sprotno individualno delo (20 % portfolio, 10 % forum, 10 % skupinska naloga), 30 % pisni izpit, 30 % ustni izpit.	10-15-15-20-40 oz. 40-40 sprotne študijske aktivnosti: 10 % aktivno sprotno sodelovanje, 15 % individualna naloga 1, 15 % individualna naloga 2, 20 % kratek pisni izpit, 40 % ustni izpit, ALI končni pisni in ustni izpit: 60 % končni pisni izpit, 40 % ustni izpit.

Vir: lasten

Preglednica 2: Struktura ocene

3.3 Evalvacija izvedbe modela kombiniranega učenja

3.3.1 Problematika didaktičnega vidika

Pri delu v vseh skupinah se je po izvedbi predmetov v obliki kombiniranega učenja pokazala tudi določena problematika. Tako denimo študenti niso izkoristili 14-dnevnega predčasnega dostopa, saj si niso uredili dostopa do programa *Tell me more*, niti niso preverili morebitnih tehničnih težav ipd. V prvih individualnih pogovorih ali na kontaktnem srečanju so študenti postavljali vprašanja, ki bi jih bilo mogoče predhodno in učinkovito reševati že v forumih. Se vedno so študenti dajali velik poudarek osebnemu kontaktu v živo. Pri spremenjenem oblikovanju obveznih aktivnosti za oceno je prihajalo do plagiarizma ali pomoči pri reševanju nalog s strani drugih oseb (v *Tell me more* in pri nalogah, ki so bile ocenjene).

3.3.2 Doseganje projektnih ciljev

Izkazalo pa se je, da smo nekaj bistvenih zastavljenih ciljev kljub določenim težavam, navedenih v točki 3.3.1, vendarle dosegli:

- **V večji meri smo individualizirali pedagoški proces.** Delež samostojnega dela je bilo mogoče z uvajanjem interaktivnega gradiva ter individualiziranimi nalogami povečati v razmerju (65 % samostojnega dela : 35 % dela na kontaktnih srečanjih). Samostojno reševanje interaktivnih nalog pomeni hkrati večjo individualizacijo programa, saj se lahko vsak posameznik vrne večkrat k nalogam, ki zanj predstavljajo težavo, povsem individualno lahko kontaktira tudi učitelja v okviru aplikacije. Hkrati pa to pomeni tudi racionalizacijo stroškov, saj smo lahko z večjim deležem samostojnih nalog bistveno znižali število kontaktnih srečanj.
- **Povečali smo odstotek prijav študentov na prvi izpitni rok:** 3 % več v primerjavi z letom poprej. Ocenjujemo, da je razlog zlasti v razbremenjenosti študentov, saj se v teku predmeta že izvajajo krajša preverjanja, ki so del končne ocene. Tipi izpitnih nalog se pri kombiniranem modelu niso spremenili, v ospredje smo postavili zlasti večjo časovno razpršenost posameznih delnih izpitov (glej 3.2.4.4 in Preglednico 2).
- **Povečali smo odstotek uspešnosti na prvem izpitnem roku:** za 3 % v primerjavi z letom poprej.
- **Zvišalo se je tudi zadovoljstvo s predmetom v celoti:** za 0,2 odstotne točke na 7-stopenjski lestvici v primerjavi z letom poprej. Študenti so med drugim v okviru zaključnega anketiranja posebej izpostavili individualni pristop pri komunikaciji z mentorjem, skupinsko delo, kombinacijo njihovega dela s kontaktnimi srečanji in interaktivnost gradiv (odgovori na vprašanje odprtega tipa: »Kaj bi posebej izpostavili pri izvajanju predmeta?«).

3.3.3 Predlogi ukrepov po prvih izvedbah

V okviru projektnega tima je bilo na nekaj delovnih srečanjih ter v sodelovanju s timom učiteljev tujih jezikov stroke dogovorjenih nekaj predlogov izboljšav, s katerimi smo želeli doseči prvotno zastavljene projektne cilje kakovosti in razrešiti težave, ki so se pojavile pri samem izvajanju.

Pred začetkom izvajanja predmeta:

- študente na začetku študijskega leta seznaniti z vsebino in s težavnostno stopnjo pri jeziku, z zloženko ali s predstavitvijo na uvodnih dnevih,
- diferencirati skupine glede na vstopno znanje,
- uvajati študente v učno okolje, če nimajo predhodnih izkušenj,
- študentom ohraniti vpogled v predmet pred začetkom izvajanja predmeta, a nekoliko krajši čas.

Med izvajanjem predmeta:

- pripraviti naloge iz programa *Tell me more*, ki so hkrati nabor vzorčnih nalog za izpit,
- povečati število kontaktnih srečanj in s tem predmeta v celoti,
- izvajati in podpirati tutorstvo (študent pomaga študentu) – slednji prejme »bonus« za angažiranost, ki se opredeli v deležu ocene kot +10 % in lahko zviša končno oceno.

3.3.4 Izvedeni predlogi ukrepov

Ob upoštevanju predlogov izboljšav smo v študijskem letu 2008/09 začeli uvajati nov sistem sprotnega preverjanja in ocenjevanja na kontaktnih srečanjih, razdeljeno na krajša preverjanja npr. za besedišče, slovnične strukture, za samostojno pisanje (korespondenca), za govorno izražanje – preverjanja so kratka (po 15 minut). Sistem smo v študijskem letu 2009/10 še dodatno prilagodili in spremenili, kot denimo vključevanje nalog iz programa *Tell me more* v izpitne naloge (pisne in ustne) in zmanjšanje števila obveznih individualnih nalog. Študentom s težavami pri učenju jezika smo omogočili inštrukcije online.

4. Zaključek

Projekt kombiniranega učenja izvajamo in evalviramo še naprej. Nekaj priložnosti v smislu večje učinkovitosti takega učenja ostaja. Tako želimo v prihodnje pred začetkom predmeta uvesti motivacijsko srečanje, ki bi ga izvedel zunanji izvajalec. Zelo dobrodošlo bi bilo za vse študente, ki imajo v tekočem študijskem letu tuji jezik, da bi se zanje uvedli kratki osvežitveni tečaji, kar bi zmanjšalo nehomogenost skupin glede jezikovnega predznanja. Še več pozornosti bo potrebno usmeriti v analizo stanja in potreb pri tujih jezikih. Eden večjih izzivov ostaja povečanje števila kontaktnih srečanj.

Živimo v svetu, kjer se tehnološke inovacije zelo hitro uvajajo v prakso: digitalne tehnologije pa postajajo temeljni del našega vsakdana. Tehnološke inovacije ponujajo pestro paleto možnih rešitev, ki jih lahko neposredno prenesemo v proces poučevanja in učenja glede na to, ali nas zanima ustvarjanje učinkovitejših učnih izkušenj, omogočanje večje dostopnosti in fleksibilnosti študija ali zniževanje stroškov učenja. Vse omenjeno je lahko priložnost ali izziv za ustvarjalca kombiniranega učenja.

Pomembno je, da prepoznavamo uspešne elemente modelov kombiniranega učenja na vseh ravneh, da jih lahko smiselno prenesemo v svoje učno ali kulturno okolje.

Literatura

Bonk, C. J. in C. R. Graham. (2006). *The handbook of blended learning*. San Francisco: Pfeifer.

Fisher, M. (1999). Lotus Learning Space: A WWW Strategy for Growth. *International Journal of educational Telecommunications*, 5 (4, str. 309-329).

Garrison, D. R. in N. D. Vaughan. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Frame Work, Principles and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Geder, Mateja. 2002. *Analiza spremljanja izvajanja višješolskega strokovnega programa Poslovni sekretar na daljavo prek interneta (v prvem letu študija)*. Maribor: Doba.

Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 3-21). San Francisco: Pfeifer.

Huang, R. in Y. Zhou. (2006). Designing blended learning focused on knowledge category and learning activities: Case studies from Beijing Normal University. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 296-310). San Francisco: Pfeifer.

Jones, N. (2006). E-College Wales, a case study of blended learning. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 182-194). San Francisco: Pfeifer.

Jung, I. in K. Suzuki. (2006). Blended learning in Japan and its application in liberal arts education. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 267-280). San Francisco: Pfeifer.

Lewis, N. J. in P. Z. Orton. (2006). Blended learning for business impact: IBM's case for learning sources. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 61-75). San Francisco: Pfeifer.

Lindquist, B. (2006). Blended learning at the University of Phoenix. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 223-234). San Francisco: Pfeifer.

Oliver, R. (et al.). (2006). Creating authentic learning environments through blended learning approaches. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 502-515). San Francisco: Pfeifer.

Osguthorpe, R. T. in C. R. Graham. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), (str. 227-234).

Palloff, R. M in K. Pratt. (2003). *The virtual student: a profile and guide to working with online learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rebolj, Vanda. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.

Ross, B. in K. Gage. (2006). Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. V C. J. Bonk in C. R. Graham (ur.), *The handbook of blended learning*. (str. 155-168). San Francisco: Pfeifer.

Salmon, Gilly. (2002). *E-tivities – Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *ASTD, NIIT*. Dostopno na: http://www.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm (15. 3. 2010).