Stališča in izkušnje bodočih pedagoških delavcev o virtualnih izmenjavah pri učenju angleščine v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole

Mateja Dagarin Fojkar
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta
mateja.dagarin@pef.uni-lj.si

Tina Rozmanič
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta
tina.rozmanic@pef.uni-lj.si

Žan Korošec
Statistični urad Republike Slovenije
zan.korosec@gov.si

Virtualna izmenjava (VI) je pedagoški pristop, pri katerem se učenci, ki so geografsko ločeni, med seboj sporazumevajo s pomočjo tehnologije. Kljub svojim prednostim pri razvoju jezikovnih, socialnih, digitalnih in medkulturnih kompetenc se pri mlajših učencih ne uporablja pogosto. Cilj te raziskave je pridobiti vpogled v mnenja in izkušnje bodočih učiteljev in vzgojiteljev o uporabi dejavnosti VI na predšolski ter razredni stopnji osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 98 študentov, večinoma študijskega programa Razredni pouk. Raziskava je del mednarodne raziskave o rabi VI pri učenju angleščine, v kateri sodelujejo univerze iz Nemčije, Poljske, Slovenije in Španije. Za raziskavo smo uporabili anketni vprašalnik, ki je temeljil na kvantitativnem pristopu in vsebinski analizi odprtih vprašanj. Rezultati so pokazali, da so imeli udeleženci zelo omejene izkušnje in možnosti za usposabljanje na področju vključevanja VI v pouk. Kljub temu jih je večina izrazila pozitivno mnenje o vključitvi VI v pouk z mlajšimi učenci. Menijo, da VI razvija medkulturno ozaveščenost učencev ter omogoča pristno komunikacijo med njimi. Med največjimi izzivi vključevanja VI v pouk so izpostavili pomanjkljivo jezikovno znanje mlajših učencev ter časovno usklajevanje s partnerji. Svoje kompetence za rabo VI pri pouku so ocenili kot srednje dobre, najnižje so ocenili kompetenco iskanja partnerjev za dejavnosti VI. Rezultati raziskave kažejo, da bi morale biti različne oblike VI sestavni del izobraževanja učiteljev, če želimo, da jo pozneje uporabljajo pri svojem poučevanju.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev, razredna stopnja, učenje tujega jezika, virtualna izmenjava

CC BY-SA © 2025 Mateja Dagarin Fojkar, Žan Korošec in Tina Rozmanič
https://doi.org/10.26493/978-961-293-568-9.4

Volk, M., Ivanuš-Grmek, M., Retelj, A., Štemberger, T., Vogrinc, J., Vošnjak, M., in Vršnik Perše, T. (ur.). (2026). *Razvoj kompetenc prihodnosti v pedagoških študijskih programih.* Založba Univerze na Primorskem.

Uvod

Virtualne izmenjave (VI) se lahko uporabljajo kot pedagoški pristop pri različnih predmetih in na različnih ravneh izobraževanja. V jezikovnem izobraževanju se običajno pojmujejo kot proces sporazumevanja v skupnem tujem jeziku in sodelovalnega učenja s sovrstniki iz različnih držav z uporabo tehnologije (prirejeno po Dooly in Vinagre, 2022). Projekti VI pogosto potekajo preko platforme eTwinning, ki je del programa Erasmus+ pod okriljem Evropske komisije (European Commisson, b. l.-b). Leta 2019 je Svet Evropske unije sprejel priporočilo, v katerem poziva k podpori tujejezikovnega učenja mlajših učencev in k uporabi inovativnih metod poučevanja, vključno z eTwinningom (Renard in Milt, 2023). VI ponuja mnogo prednosti pri učenju tujega jezika. Ena izmed najpomembnejših prednosti je, da učencem omogoča sodelovanje v pristni komunikaciji v tujem jeziku ter poleg jezikovnih zmožnosti tudi razvijanje razumevanja in sprejemanja različnih kultur. V literaturi obstaja kar nekaj raziskav na področju VI v srednješolskem izobraževanju, primanjkuje pa tistih s področja predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja (Pennock-Speck in Clavel-Arroitia, 2023).

V pričujočem prispevku predstavljamo rezultate raziskave, ki je potekala med študenti študijskih programov Predšolska vzgoja in Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V raziskavi smo udeležence spraševali o njihovih izkušnjah z VI, stališčih o VI ter o kompetencah, ki jih imajo za izvajanje VI pri poučevanju. Prispevek prav tako prikaže izzive, za katere študenti menijo, da ovirajo uspešno vključevanje VI v pouk, v zaključku pa predlagamo nekatere strategije, ki bi opolnomočile bodoče učitelje za izvedbo projektov VI v prihodnosti.

VI pri učenju angleščine na zgodnji stopnji

VI običajno potekajo z omejenim številom mednarodnih partnerjev v obliki različnih projektov, ki lahko trajajo nekaj tednov ali mesecev. Učenci v njih sodelujejo v vnaprej pripravljenih dejavnostih s podporo svojih učiteljev (O'Dowd, 2021a). V sinhronih dejavnostih komunikacija poteka v realnem času, preko videokonference ali v klepetalnici (O'Dowd, 2018). Ta oblika izmenjave omogoča naravno in spontano komunikacijo med učenci iz različnih držav in je za učence zelo motivacijska (Dooly, 2017). Slabosti te oblike so časovno usklajevanje z vsemi sodelujočimi, še posebej, če prihajajo iz različnih časovnih pasov, tehnične težave (npr. slaba internetna povezava) in interakcija, ki zahteva takojšen odziv, kar je lahko težava pri mlajših učencih, ki imajo slabše razvite jezikovne zmožnosti (Dooly in Vinagre, 2022). Asinhrone dejavnosti udeležencem omogočajo, da daljše časovno obdobje komunicirajo s

pomočjo e-pošte, blogov ali objav v sodelovalnih spletnih orodjih (Dooly, 2017). Tudi ta oblika je za učence motivacijska, saj jim prav tako omogoča interakcijo z učenci iz drugih držav, vendar v tem primeru ne zahteva takojšnjega odziva in je zato lahko bolj premišljena (O'Dowd, 2018).

Obstoječe raziskave poudarjajo prednosti vključevanja takih izmenjav za učence, med katerimi so najpogosteje omenjene razvoj govornih zmožnosti in manjša anksioznost pri sporazumevanju v tujem jeziku (Dooly in Vinagre, 2022; The Evaluate Group, 2019), izboljšana medkulturna komunikacijska kompetenca (Commander idr., 2022; Gutiérrez in Rogaten, 2024) in izboljšane digitalne kompetence (Hauck, 2019). V sklopu raziskave EVOLVE so pri udeležencih VI ugotovili bolje razvite mehke veščine, kot so npr. skupinsko delo, prilagodljivost, učinkovitejše reševanje problemov ipd. (EVOLVE Project Team, 2020).

Raziskave se večinoma nanašajo na srednješolske učence ali študente, na ravni osnovne šole pa so pogostejše manjše raziskave oz. opisna poročila projektov. Ugotovitve med redkimi empiričnimi raziskavami kažejo, da VI med mlajšimi učenci pomembno prispeva k razvoju medkulturne ozaveščenosti (Alcaraz-Mármol, 2020; Peiser, 2016; Tomas idr., 2021), povečuje motivacijo učencev za učenje tujih jezikov (Okumura, 2020), pozitivno vpliva na govorne zmožnosti in splošno jezikovno kompetenco učencev (Heinzmann idr., 2023) ter spodbuja pristnejše medosebno sodelovanje (Kim, 2020).

Pri tujejezikovnem učenju se projekti VI uspešno povezujejo s sodobnejšimi pristopi poučevanja, kot sta npr. komunikacijski pristop in na dejavnostih temelječ pristop (angl. *task-based language teaching*). Načela teh pristopov poudarjajo rabo jezika z namenom sporočanja in izmenjave informacij, vključevanje avtentičnih in relevantnih nalog ter gradiv, interakcijo med udeleženci in integracijo vseh jezikovnih zmožnosti (Dooly, 2017; Helm, 2015). O'Dowd (2021a) pojasnjuje, da ti pristopi predstavljajo odmik od tradicionalnega učenja tujih jezikov, ki se pogosto osredotoča na slovnično pravilnost.

Učni načrti za tuje jezike v Sloveniji temeljijo na dokumentu *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO), ki v svojem dodatku (Svet Evrope, 2023) razširi osnovne jezikovne zmožnosti tudi na digitalno področje in med cilje tujejezikovnega učenja uvršča spletno interakcijo z opisniki že od ravni pred A1 naprej. Učenec tako razvija interakcijske strategije, ki niso vedno identične tistim, ki jih uporabljamo v neposredni interakciji. Prenovljeni učni načrti za tuje jezike vključujejo tudi sodobnejše cilje, povezane z digitalizacijo izobraževanja. Ti cilji se najlažje uresničujejo s pomočjo projektov VI, med katerimi v šolah prevladujejo mednarodni projekti eTwinning. Po podatkih Evropske komisije (European Commission, b. l.-a) je od leta 2005 v skupnost eTwinning vključenih

46 držav in več kot 1,5 milijona učiteljev. Po podatkih organizacije CMEPIUS (U. Šraj, 17. september 2023) je v projekte eTwinning vsako leto vključenih več kot 150 slovenskih osnovnih šol in vrtcev.

Učitelji za uspešno izvedbo projektov VI potrebujejo različne kompetence, med katerimi prevladujejo digitalno-pedagoške, kot npr. ustrezna izbira in raba digitalnih orodij ter dobro razvita medkulturna in jezikovna kompetenca (The Evaluate Group, 2019). Prav tako morajo imeti razvite spretnosti sodelovanja z mednarodnimi partnerji, načrtovanja projektov ter oblikovanja ustreznih dejavnosti za učence (O'Dowd, 2021a). Učitelji potrebujejo usposabljanje na teh področjih, zato številna poročila pozivajo univerze, naj to usposabljanje zagotovijo svojim študentom in zaposlenim (EVOLVE Project Team, 2020; The Evaluate Group, 2019).

Glede vpliva VI na učitelje, ki vodijo projekte, nekatere raziskave poročajo o njihovem zadovoljstvu ob novopridobljenih izkušnjah ter novih strokovnih partnerstvih (O'Dowd, 2021a). Maria-Victoria Soulé idr. (2024) pa poudarjajo, da VI povečuje notranjo motivacijo za poučevanje in željo po vključevanju inovativnih praks.

Opredelitev raziskovalnega problema in namen raziskave

Uporaba VI v izobraževanju zahteva določen nabor kompetenc, ki jih učitelji potrebujejo pri svojem pedagoškem delu in pri rabi inovativnih praks v poučevanju. Namen pričujoče raziskave je bil raziskati stališča in izkušnje študentov razrednega pouka in predšolske vzgoje o vključevanju VI v pouk.

Metoda in instrument

Za raziskavo je bil uporabljen spletni anketni vprašalnik, ki je temeljil na kvantitativnem pristopu in vsebinski analizi odprtih vprašanj. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Raziskava je bila sicer del večje mednarodne raziskave, ki je bila izvedena kot analiza potreb na temo VI in je potekala med decembrom 2023 in marcem 2024.

Vzorčenje in opis vzorca

Vzorec raziskave so predstavljali študenti nekaterih pedagoških študijskih programov prve in druge bolonjske stopnje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Strategija vzorčenja je bila priložnostna, in sicer zaradi precej neraziskanega pojava VI v kontekstu poučevanja tujih jezikov. Tako je na našo anketo odgovorilo skupaj 98 oseb, od tega 87 žensk (96,7 %), dva moška (2,2 %)

in ena oseba (1,1 %), ki ni želela razkriti svojega spola. Stopnja opustitve ankete se razlikuje med vprašanji, zato pri poročanju navajamo le veljavne odstotke.

Ne glede na spol je večina sodelujočih vpisana v magistrski študijski program Poučevanje na razredni stopnji (z angleščino) oz. v dodiplomski študijski program Razredni pouk z modulom angleščine ($n = 47$; 52,2 %), sledijo študenti študijskih programov Poučevanje na razredni stopnji in Razredni pouk ($n = 30$; 33,3 %), ki se od prve skupine ločijo po tem, da razen obveznih vsebin ne obiskujejo predavanj, seminarjev in vaj, ki potekajo v angleščini. Vzorec sestoji tudi iz študentov programa Predšolska vzgoja ($n = 10$; 11,1 %), pri katerih nismo ločevali med visokošolskim strokovnim in magistrskim programom, študentov tako dodiplomskega kot magistrskega študija Anglistika ($n = 2$; 2,2 %) in nenazadnje še Predšolska vzgoja z angleščino ($n = 1$; 1,1 %). Pri programu Poučevanje na razredni stopnji smo v oklepajih navedli smer študija, pri tem pa poudarjamo, da gre običajno za nadaljevanje prvostopenjskega programa Razredni pouk.

Glede na letnik študija je večina vpisana v četrti letnik prve stopnje ($n = 45$; 50,0 %), sledijo prvi letnik druge stopnje ($n = 24$; 26,8 %) in tretji letnik prve stopnje (21; 23,2 %). Povprečna starost ob anketiranju je bila 22,88 leta ($SD = 2{,}108$), večina sodelujočij pa je imela 22 let.

Raziskovalna vprašanja

1. Kakšne so izkušnje študentov terciarnega izobraževanja z uporabo VI pri učenju, sodelovanju in usposabljanju?
2. Ali izkušnje udeležencev na kakršen koli način vplivajo na njihovo dojemanje VI?
3. Kako udeleženci dojemajo dodano vrednost VI v primerjavi s poučevanjem v živo in kaj presojajo, da je njen največji izziv?
4. Kako udeleženci vrednotijo svoje kompetence, povezane z VI?

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo v že omenjenem obdobju zbirali preko spletne platforme 1KA (EnKlikAnketa), nato pa jih izvozili v Excelovo datoteko .xlsx in IBM SPSS-ovo datoteko. V kolikor so bila vprašanja odprtega tipa, pri katerih so anketiranci sami vpisali odgovore, smo le-te kategorizirali. To pomeni, da smo uvodoma odgovore razvrstili po sklopih glede na njihov pomen, nato pa sklope kodirali za potrebe kasnejše kvantitativne obdelave. Pri klasificiranju gradiva je sodelovalo več oseb, pri čemer je to prvotno opravil vsak raziskovalec individualno, nato pa smo rezultate primerjali in postopoma odpravili morebitna

Preglednica 1 Izkušnje udeležencev z VI v času študija

Spoznavanje VI v času študija (n = 10)	Predmet, povezan z naravoslovjem	4
	eTwinning (splošno)	3
	Predmet, katerega glavni namen je komunikacija	1
	Neodgovorjeno	2
Sodelovanje v VI v času študija (n = 15)	Predmet, povezan z naravoslovjem	6
	eTwinning (splošno)	4
	Predmet, katerega glavni namen je komunikacija	2
	Predmet, povezan z družboslovjem	1
	ERASMUS-predmet	1
	Neodgovorjeno	1

neskladja. Postopek je bil večkrat ponovljen z vidika zagotovitve konsistentnosti.

Z vidika statističnih postopkov in uporabljenih testov lahko izpostavimo preverjanje deskriptivnih parametrov (tj. *n* – numerus, *f* – frekvenca, *m* – aritmetična sredina ali povprečje, *mo* – modus, *me* – mediana, *SD* – standardni odklon, % – strukturni odstotek), Mann-Whitneyjev U-test za primerjavo razlik med dvema neodvisnima vzorcema (namesto izraza vzorec dostikrat naletimo tudi na *podvzorec* ali *skupina*), Friedmanov test za analizo razlik med tremi ali več odvisnimi vzorci, Kruskall-Wallisov *H*-preizkus za ugotovitev razlik v odvisni spremenljivki med vsaj tremi vzorci, nenazadnje pa tudi hi-kvadrat-preizkus neodvisnosti oz. njegovo alternativno obliko, tj. test razmerja verjetij (označen z $2\hat{l}$). Z zapisom razlik se osredotočamo na statistično značilnost posameznih preizkusov, ki so zaradi (a) vrste vključenih spremenljivk ali (b) porazdelitve podatkov neparametrični. Zanesljivost smo preverili z izračunom koeficientov Cronbachova alfa in McDonaldova omega, katerih rezultate prikazujemo v nadaljevanju prispevka.

Rezultati

Izkušnje študentov z VI pri učenju, sodelovanju in usposabljanju

Na vprašanje, ali so med študijem pri kakšnem predmetu spoznali, kaj je VI, je večina študentov (88; 89,8 %) odgovorila, da take razlage niso bili deležni. Prav tako večina (83; 84,7 %) ni imela priložnosti sodelovati v tovrstnih projektih. Preglednica 1 prikazuje odgovore tistih študentov, ki so imeli z VI stik v času študija, pri čemer njihove odzive prikazujemo po pomensko urejenih sklopih.

Čeprav je bilo takih študentov malo v razmerju s celoto udeleženih, lahko tako za spoznavanje kot sodelovanje rečemo, da so bili z VI opazneje sezna-

Preglednica 2 Seznam trditev za opredelitev stališč do VI

Št.	Virtualne izmenjave …
1	… razvijajo kulturno zavest.
2	… vključujejo mednarodno sodelovalno učenje prek spleta.
3	… se lahko izvajajo na različne načine.
4	… se (bolj) osredotočajo na produktivne jezikovne spretnosti.
5	… se (bolj) osredotočajo na receptivne jezikovne spretnosti.
6	… se lahko izvajajo z le dvema partnerjema.
7	… morajo vključevati ustno komunikacijo z ljudmi iz drugih držav.
8	… je težko izvajati z otroki v predšolskem obdobju.
9	… je težko izvajati z otroki v osnovni šoli.
10	… so prezamudne za izvajanje z učenci v predšolskem obdobju.
11	… so prezamudne za izvajanje z učenci v osnovni šoli.
12	… je mogoče izvajati le v skupinah z enako jezikovno ravnjo.
13	… zahtevajo, da imajo učenci visoko raven jezikovne usposobljenosti.
14	… zahtevajo, da imajo učenci nekaj osnovnih digitalnih kompetenc.
15	… spodbujajo samostojnost učencev pri komuniciranju.
16	… se lahko izvajajo v okviru rednih učnih ur.
17	… morajo vključevati vnaprej načrtovane in strukturirane naloge za učence.
18	… ponujajo priložnosti za avtentično komunikacijo.

njeni prek naravoslovja kot pri katerem drugem predmetu.

Nadaljnje, od 91 udeležencev so le trije (3,3 %) napisali, da so prejeli kakršno koli usposabljanje na temo VI. Zato smo se odločili, da tega vidika ne bomo podrobneje raziskovali, saj bi bilo to glede na obseg raziskave nesmiselno.

Vpliv izkušenj udeležencev na njihovo dojemanje VI

Izkušnjo opredeljujemo kot stik udeležencev z VI v času njihovega osnovnošolskega ali srednješolskega izobraževanja, pri čemer ne delamo posebne razlike, ki bi bila odvisna od opisa projekta, vsebine, števila ali načina izvedbe. V našem vzorcu je tako 12 (13,0 %) udeležencev imelo stik z VI, 80 (87,0 %) pa ne.

V naslednjem koraku smo preverili, ali med tema dvema skupinama v njunih stališčih do VI obstajajo statistično značilne razlike. Te so bile predstavljene v nizu 18 petstopenjskih Likertovih lestvic, enotno kodiranih od »Zelo se ne strinjam« do »Močno se strinjam«. Kot primeren postopek je bil izbran Mann-Whitneyjev U-test, predvsem zaradi ordinalne narave lestvic.

Ugotovili smo, da se med tistimi s preteklimi izkušnjami in tistimi brez pojavljajo statistično značilne razlike v stopnji strinjanja le pri trditvi št. 6: »Vir-

Preglednica 3 Mnenje udeležencev o dodani vrednosti VI

Dodana vrednost VI	*f*	%
Spodbuja medkulturno ozaveščenost	24	31,6
Omogoča pristno komunikacijo	20	26,3
Dopušča večjo prilagodljivost izvedbe	11	14,5
Pripomore k večjemu pridobivanju znanja	7	9,2
Na učni proces učinkuje motivacijsko	5	6,6
Spodbuja rabo IKT in učenje na daljavo	3	3,9
Ne vem	3	3,9
Poslužuje se več razpoložljivih virov	2	2,6
Ne vidim nobene dodane vrednosti	1	1,3

tualne izmenjave se lahko izvajajo z le dvema partnerjema« ($U = 279{,}50$; $p = 0{,}02$), in trditvi št. 14: »Virtualne izmenjave zahtevajo, da imajo učenci nekaj osnovnih digitalnih kompetenc« ($U = 313{,}50$; $p = 0{,}04$), pri čemer smo v obeh primerih višjo raven strinjanja zabeležili pri tistih udeležencih, ki imajo predhodne izkušnje z VI (preglednica 2). Treba pa je opozoriti, da je izmerjena vrednost r vselej $< |0{,}3|$, kar nakazuje razmeroma majhen učinek in posledično poraja dvom o praktičnem pomenu dotičnega rezultata.

Povsem na opisni ravni lahko sicer za večino trditev povzamemo, da je stopnja strinjanja visoka, predvsem pri izjavah, ki VI povezujejo z razvijanjem kulturne zavesti in samostojne ter avtentične komunikacije.

Dojemanje dodane vrednosti VI v primerjavi s poučevanjem v živo ter opredelitev njenih največjih izzivov

Anketna vprašanja, s katerimi smo odgovorili na to raziskovalno vprašanje, so bila odprtega tipa, pri čemer smo kategorizacijo odgovorov dosegli s triangulacijo raziskovalcev. Kot smo že pojasnili, smo morebitne odzive pripravili vnaprej, temu je sledilo samostojno razvrščanje, nazadnje pa diskusija glede primerov, pri katerih nismo bili enotni. Zadnjih je bilo sicer zanemarljivo malo (<8 %), zato presojamo, da je postopek potekal objektivno. Tako smo prišli do 76 opisov, ki smo jih razvrstili v devet diskretnih kategorij, kar prikazuje preglednica 3. Združevanje v nadredne kategorije je potekalo po ključu vsebinske podobnosti in semantičnega ujemanja, pri njihovem oblikovanju smo se naslonili na obstoječo literaturo in znanstvena dognanja.

Če se osredotočimo le na frekvenco prvih treh kategorij, je največ (31,6 %) takih, ki so v VI prepoznali pomen medkulturne ozaveščenosti, temu sledita pristna komunikacija (s 26,3 % udeležencev) in vidik njene izvedbene prilagodljivosti (14,5 %).

Preglednica 4 Mnenje udeležencev o izzivih VI

Izzivi VI	*f*	%
Jezikovno znanje učencev	14	19,4
Časovna organizacija in usklajevanje urnikov	11	15,3
Motiviranje in vključevanje (vseh) učencev	10	13,9
Izbira vsebine (in kako jo narediti zanimivo, primerno)	10	13,9
Organizacija in dodatno delo učitelja	9	12,5
Primerna oprema, tehnologija in vzdrževanje povezave	8	11,1
Ne vem/nisem prepričan	6	8,3
Iskanje in/ali sodelovanje s partnersko organizacijo	4	5,6

V nadaljevanju smo preverili, če se razumevanje dodane vrednosti razlikuje med tistimi s preteklimi izkušnjami in tistimi brez, vendar rezultati niso pokazali nobenih statistično značilnih razlik ($2\hat{\imath}(8) = 10{,}075$; $p = 0{,}260$). Podobno velja tudi na ravni zaznave dodane vrednosti med tistimi študenti, ki so v stik z VI prišli med študijem, in tistimi, ki niso ($2\hat{\imath}(8) = 8{,}180$; $p = 0{,}416$).

Z vidika izzivov moramo poudariti, da udeleženci niso naštevali vseh izzivov, temveč tistega, ki ga dojemajo kot največjega (preglednica 4). Najpogosteje so izbrali »jezikovno znanje učencev« (19,4 %) oz. pomanjkanje le-tega in posledično morebitno problematičnost pri sporazumevanju v tujem jeziku. Sledi »časovna organizacija in usklajevanje urnikov« (15,3 %), tretje mesto pa si delita »motiviranje in vključevanje (vseh) učencev« in »izbira vsebine (in kako jo narediti zanimivo, primerno)« (s po 13,9 % odgovorov). Čeprav rezultate prikazujemo glede na uvrstitev po frekvencah, opozarjamo tudi na to, da so – z izjemo prvo umeščenega – preostali odgovori tesno skupaj. Tudi tu nas je zanimalo, če udeležba pri VI v času osnovnošolskega oz. srednješolskega izobraževanja utegne vplivati na njihovo poročanje o izzivih, vendar rezultati niso pokazali statistično značilnih razlik ($2\hat{\imath}(7) = 12{,}283$; $p = 0{,}092$). Prav tako tudi njihova izpostavljenost VI v času univerzitetnega oz. višješolskega študija ni pokazala statistično značilnih razlik ($2\hat{\imath}(7) = 10{,}437$; $p = 0{,}165$).

Vrednotenje kompetenc udeležencev, povezanih z VI

Nabor kompetenc je obsegal deset vidikov, glede katerih so se udeleženci raziskave morali opredeliti na 10-stopenjski lestvici, na katerih sta bili označeni obe skrajni vrednosti (1 – »Sploh nisem kompetenten«, 10 – »Zelo sem kompetenten«). S tem ko smo označili le polarni vrednosti, lestvica ohranja svojo numerično formo. Na vse lestvice se je odzvalo 91 študentk in študentov.

Na povsem deskriptivni ravni se udeleženci najbolje ocenjujejo pri »delu z učenci« ($M = 7{,}62$), »pripravi učilnice za spletna srečanja« ($M = 7{,}56$) in »so-

Preglednica 5 Samoocena udeležencev o VI-kompetencah

Kompetenca	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*
Iskanje partnerjev	5,37	2,41	5	7
Sodelovanje s partnerji	7,08	2,29	7	8
Iskanje vsebin	6,88	2,16	7	8
Oblikovanje nalog, ki razvijajo jezikovne kompetence učencev	5,96	2,10	6	5
Oblikovanje nalog, ki razvijajo družbenokritične kompetence učencev	5,97	2,08	6	7
Oblikovanje nalog, ki razvijajo digitalne kompetence učencev	5,84	2,12	6	6
Oblikovanje nalog, ki razvijajo medkulturne kompetence učencev	6,43	2,23	7	7
Delo z učenci	7,62	2,22	8	8
Priprava učilnice za spletna srečanja	7,56	2,27	8	10
Priprava učencev na spletna srečanja	6,86	2,17	7	7

delovanju s partnerji« (M = 7,08) (preglednica 5). Prvi dve ni težko razložiti, saj imajo že na ravni pedagoške prakse ter hospitacij precej stika z učenci, s spletno učilnico pa so se seznanili v času covid-krize.

Kar nas nekoliko preseneča, je visoka uvrstitev kategorije »sodelovanje s partnerji«, saj to ni nekaj, pri čemer bi imeli glede na svoj profil obilico izkušenj oz. to ni del njihovih vsakodnevnih obveznosti.

S pomočjo Friedmanovega testa smo preverili razlike med različnimi ocenami in pri tem ugotovili, da so značilne ($\chi^2(9) = 195{,}47$; $p = 0{,}000$). *Post hoc* analiza, opravljena z Wilcoxonovim testom predznačenih rangov z upoštevano Bonferronijevo korekcijo, je pokazala, da se študenti bistveno slabše samoocenjujejo pri iskanju partnerjev kot tudi pri oblikovanju nalog, ki razvijajo digitalne, družbenokritične ali pa jezikovne kompetence učencev, kot pa pri iskanju vsebine, pripravi učencev na spletna srečanja, sodelovanju s partnerji, pripravi učilnice in pri samem delu z učenci (p-vrednost je bila pri vseh naštetih primerjavah $\leq 0{,}001$).

Ker smo z opravljeno faktorsko analizo v okviru mednarodne raziskave že potrdili, da se vseh teh deset individualnih kompetenc lahko združi v eno latentno spremenljivko, tu poimenovano *samoocena kompetentnosti,* smo isto taktiko ubrali tudi v pričujočem članku. Analizo zanesljivosti smo izračunali z dvema koeficientoma, ki nakazujeta zelo dobre rezultate (Cronbachova alfa (α) = 0,931; McDonaldova omega (ω) = 0,930).

Novo spremenljivko smo definirali kot povprečni rezultat vseh desetih lestvic, potem pa preverili, če se pojavljajo razlike glede na študijski program. Za to smo uporabili Kruskal-Wallisov H-preizkus.

Rezultati (preglednica 6) kažejo, da med študijskimi programi obstajajo

Preglednica 6 Razlike v samooceni kompetenc med različnimi študijskimi programi (Kruskal-Wallisov *H*-preizkus)

Študijski program	*n*	$\bar{R}$
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino in Razredni pouk z modulom angleščine	47	53,39
Poučevanje na razredni stopnji in Razredni pouk	30	31,83
Anglistika	2	59,75
Predšolska vzgoja z angleščino	1	70,00
Predšolska vzgoja	10	44,10
Skupaj	90	

Opombe $H(df) = 14{,}015(4)$, $p = 0{,}007$, $\eta^2 = 0{,}12$.

značilne razlike v samooceni kompetentnosti ($\chi^2(4) = 14{,}015$; $p = 0{,}007$), pri čemer je mera učinka srednje močna do velika ($\chi^2 = 0{,}12$). Dunnov *post hoc* test je pokazal eno značilno parno primerjavo, in sicer, da se v povprečju študenti študijskega programa Razredni pouk z modulom angleščine (1. skupina) bolje ocenjujejo kot pa študenti, ki te smeri ne izberejo ($z = 3{,}533$; $p = 0{,}004$). Ti izsledki so pravzaprav tudi logični – tisti, ki se ne posvečajo samo poučevanju, temveč tudi študiju jezika, utegnejo v raznojezičnem okolju bolje uspevati tudi na račun jezikovnega znanja, ki vključuje prvine uspešnega dialoga, vedenje o udejanjanju kulture skozi medij jezika, lažje preklapljanja med kodirnimi sistemi itn.

Razprava

Glavne ugotovitve raziskave kažejo, da imajo bodoči slovenski učitelji le malo neposrednih izkušenj z VI, saj jih velika večina (približno 90 %) med študijem ni bilo vključenih v tovrstne projekte niti jim VI niso bile predstavljene kot del učnih vsebin. Podobne ugotovitve navajajo tudi Irina Rets idr. (2023), ki so ugotovili, da 64 % udeležencev nima predhodnih izkušenj z uporabo spletnih orodij za komuniciranje z ljudmi iz drugih držav. V raziskavi, ki sta jo izvedla Vasileios Symeonidis in Maria Antonietta Impedovo (2023), pa sta imela izkušnje z VI le dva udeleženca od 45 (4,44 %). Robert O'Dowd in Margarita Vinagre (2024) ugotovitve dopolnjujeta z opažanjem, da so projekti VI kljub številnim prednostim še vedno razmeroma redki. Da bi bodoči učitelji lahko prepoznali njihovo pedagoško vrednost, bi morali imeti priložnost pridobiti to izkušnjo že med študijem, in sicer z neposredno udeležbo v tovrstnih projektih.

V naši raziskavi je torej le majhen delež udeležencev poročal o stiku z VI, predvsem preko predmetov s področja naravoslovja. V tem kontekstu je relevantna mednarodna raziskava Maríe Napal-Fraile idr. (2024), ki predstavlja

primer VI na temo naravoslovja. V okviru projekta Science Across Europe je 251 bodočih učiteljev iz Španije, Islandije in Slovenije v mešanih mednarodnih skupinah izvajalo sodelovalne raziskovalne naloge s področja naravoslovja, pri čemer so se ukvarjali z vprašanji, kot so vpliv geografske širine na vremenske pojave, fenologija breze in lunine mene. Projekt je potekal v angleškem jeziku v spletnem okolju eTwinning. Podobno kot kažejo rezultati naše raziskave, tudi ta raziskava potrjuje, da imajo bodoči učitelji praviloma zelo omejene predhodne izkušnje z virtualnimi oblikami mednarodnega sodelovanja v izobraževanju. Kljub temu da je bil za kar 95 % udeležencev to prvi stik s konceptom VI, empirični podatki nakazujejo, da skrbno načrtovani, naravoslovno usmerjeni virtualni projekti prispevajo k strokovnemu razvoju bodočih učiteljev (Napal-Fraile idr., 2024).

Pretekle izkušnje udeležencev naše raziskave z VI niso statistično pomembno vplivale na splošno dojemanje VI, z izjemo dveh stališč – študenti z izkušnjami so pogosteje menili, da je VI mogoče izvajati z le dvema partnerjema ter da učenci potrebujejo vsaj osnovne digitalne kompetence. To potrjuje tudi praksa številnih VI, pri katerih je sodelovanje dveh držav povsem izvedljivo in pogosto predstavljeno kot ustrezna začetna oblika sodelovanja. Kljub temu pa podatki iz širših evropskih pobud, kot je npr. Erasmus+ Virtual Exchange (European Commisson, b. l.-b), kažejo, da je vključevanje vsaj štirih držav običajen standard v bolj strukturiranih in vsebinsko bogatejših izmenjavah, saj večja raznovrstnost kulturnih perspektiv lahko pomembno obogati učni proces in razvoj medkulturnih kompetenc.

Kot največjo dodano vrednost so udeleženci izpostavili spodbujanje medkulturne ozaveščenosti (31,6 %), omogočanje pristne komunikacije (26,3 %) ter večjo prilagodljivost izvedbe (14,5 %). Raziskava, ki jo je izvedel O'Dowd (2021b), je podobno kot naša raziskava pokazala, da je sodelovanje v VI pomembno vplivalo na razumevanje kulturnih vidikov pri učencih. Ena izmed osrednjih ugotovitev je bila, da je neposredno sodelovanje z vrstniki iz različnih držav učencem omogočilo preseganje posplošenih učbeniških predstav o kulturi. Prav zaradi osebne narave teh medkulturnih interakcij so se lažje soočili s kulturnimi stereotipi (O'Dowd, 2021b). V projektu EVALUATE (iz angl. Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education) je 69 % študentov, vključenih v VI, poročalo, da jim je sodelovanje v mednarodnih skupinah, ki je zahtevalo usklajevanje dela, izmenjavo idej in razprave o pedagoških temah, omogočilo poglobljeno razumevanje drugih kultur (The Evaluate Group, 2019). Podobno so tudi udeleženci projekta VALIANT izpostavili, da so z vključitvijo v VI izboljšali svojo pripravljenost in samozavest za delo v medkulturnih skupinah (Gutiérrez in Rogaten, 2024).

Glede na rezultate naše raziskave je največji izziv pri izvajanju VI pomanjkanje jezikovnega znanja pri učencih (19,4 %), sledijo časovna organizacija in usklajevanje urnikov (15,3 %), motiviranje in vključevanje (vseh) učencev (13,9 %) ter izbira primerne in zanimive vsebine (13,9 %). Ugotovili smo, da se zaznave o prednostih in izzivih glede na pretekle izkušnje udeležencev niso bistveno razlikovale. Podobno kot v pričujoči raziskavi so tudi tuji avtorji (med drugim Ala-Kortesmaa in Muñoz (2023) ter Dooly in Vinagre (2022)) nižjo raven jezikovne kompetence mlajših učencev izpostavili kot izziv pri vključevanju VI v tujejezikovni pouk. Prav tako številne tuje raziskave izpostavljajo izzive pri časovni organizaciji in usklajevanju urnikov, predvsem zaradi različnih časovnih pasov, kar pogosto omejuje možnosti za sinhrono komunikacijo (Cabrini Simões in Hartle, 2024; Helm, 2015; Ingrisch-Rupp in Symeonidis, 2025; The Evaluate Group, 2019; Yang, 2020). Izzive z motiviranostjo učencev pa izpostavljata Emir in Yangın Ekşi (2024), ki ugotavljata, da je uspešnost VI neposredno povezana z vključenostjo učencev, saj ta spodbuja njihovo motivacijo, kar posledično krepi njihovo pripravljenost za sodelovanje. Yang (2020), podobno, izpostavlja, da različne ravni udeležbe učencev pomembno vplivajo na splošno učinkovitost VI. V okviru projekta EVALUATE so kot največje izzive izpostavili še pomanjkanje institucionalne podpore, nepovezanost VI z obstoječimi učnimi načrti in tehnične težave (The Evaluate Group, 2019). Primerna oprema, tehnologija in vzdrževanje povezave so v naši raziskavi prejeli 11,1 % odgovorov, kar kaže, da imajo nekateri udeleženci za problematične tudi digitalne vidike.

Kar zadeva samoocene kompetenc, se udeleženci raziskave najbolje ocenjujejo pri delu z učenci, pripravi učilnic za spletna srečanja in sodelovanju s partnerji, najslabše pa pri iskanju partnerjev in oblikovanju nalog, ki razvijajo kompleksnejše učne kompetence (jezikovne, digitalne, družbenokritične). Euline Cutrim Schmid in Shona Whyte (2015) ter Margarita Vinagre idr. (2024) ugotavljajo, da je oblikovanje nalog, ki so hkrati ustrezno kognitivno zahtevne in jezikovno primerne, izziv tudi za izkušene učitelje. Rezultati naše raziskave kažejo, da med študijskimi programi obstajajo značilne razlike v samooceni kompetentnosti, pri čemer se kot edina značilna razlikovalna skupina pokažejo študenti razrednega pouka z angleščino. Ti so svojo kompetentnost ocenili višje kot študenti, ki študirajo le razredni pouk, kar nakazuje, da lahko že dodatna jezikovna komponenta pri študiju pomembno prispeva k večji usposobljenosti za poučevanje v jezikovno in kulturno raznovrstnih okoljih. To ugotovitev dopolnjujejo tudi rezultati raziskave Irine Rets idr. (2023), ki so pokazali, da študenti jezikovnega izobraževanja na splošno izkazujejo višjo začetno stopnjo medkulturne učinkovitosti in večjo reflektivno

poglobljenost v okviru VI. Njihova izpostavljenost jezikovno-kulturnim vsebinam in mednarodnim kontekstom se kaže tudi v višji stopnji samozavesti pri sodelovanju v virtualnih medkulturnih interakcijah. Po drugi strani so študenti razrednega pouka brez jezikovne komponente izkazovali nižje vrednosti medkulturne občutljivosti in samozavesti (Rets idr., 2023), kar je primerljivo z našimi rezultati. Ti izsledki potrjujejo, da že vključitev tujejezikovnih vsebin v program razrednega pouka pomembno vpliva na kompetentnost študentov in prispeva k večji pripravljenosti bodočih učiteljev na poučevanje v raznovrstnih jezikovno-kulturnih okoljih ter na sodelovanje v mednarodnih izobraževalnih projektih, kot je VI.

Sklep

V prispevku smo predstavili stališča bodočih razrednih učiteljev in vzgojiteljev o rabi VI pri zgodnjem učenju tujega jezika in njihove izkušnje s projekti VI. Raziskava je pokazala, da so imeli le redki udeleženci izkušnje z VI na kakšni od raven svojega izobraževanja. Kljub temu so njihova stališča do VI pozitivna in se osredotočajo na razvijanje medkulturne ozaveščenosti učencev ter spodbujanje pristne komunikacije v tujem jeziku. Izzivi, ki so jih udeleženci izpostavili, se nanašajo na pomanjkljivo jezikovno znanje mlajših učencev, ki otežuje komunikacijo v projektih VI, časovno organizacijo in usklajevanje urnikov, motiviranje učencev in izbiro primerne vsebine za projekte VI.

Priporočamo, da se nadaljnje raziskave osredotočijo na konkretne primere dobrih praks projektov VI, njihove značilnosti in učinke na učence. Kot ustrezne strategije izboljšave usposabljanja bodočih učiteljev za izvajanje VI priporočamo, da se v študijske programe pogosteje integrirajo projekti, ki vključujejo VI, kot npr. projekti eTwinning med študenti različnih pedagoških fakultet ali KIP-programi Erasmus+ (kombinirani intenzivni programi), ki vključujejo tako virtualni kot fizični del izmenjave. Prav tako predlagamo, da se študenti že med študijem seznanijo s projekti VI in učiteljem pomagajo pri izvedbi slednjih v šolah. Vključijo se lahko v različne skupnosti eTwinning, kar jim bo olajšalo iskanje partnerjev za projekte VI, kar so v naši raziskavi omenili kot svojo najšibkejšo kompetenco. Le s sistematičnim integriranjem teh projektov in z usposabljanjem študentov za njihovo izvajanje bomo dosegli, da se bodo taki projekti pogosteje pojavljali na šolah in pripomogli k razvoju jezikovnih, digitalnih, medkulturnih ter socialnih kompetenc učencev.

Literatura

Ala-Kortesmaa, S., in Muñoz, C. (2023). Challenges in virtual team communication in the context of virtual exchange experience. *European Journal of*

Open, Distance and E-Learning, 25(1), 49–61.

Alcaraz-Mármol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, 32,* 147–170.

The Evaluate Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment.* Research-publishing.net.

Cabrini Simões C. L., in Hartle, L. C. (2024). Investigating pre-service teachers from Brazil and the US in a virtual exchange project: Benefits and challenges of student-selected and required technologies. *Education and Information Technologies, 29,* 5169–5187.

Commander, N. E., Schloer, W. F., in Cushing, S. T. (2022). Virtual exchange: A promising high-impact practice for developing intercultural effectiveness across disciplines. *Journal of Virtual Exchange, 5.* https://doi.org/10.21827/jve.5.37329.

Cutrim Schmid, E., in Whyte, S. (2015). Teaching young learners with technology. V J. Bland (ur.), *Teaching english to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (str. 239–260). Bloomsbury Publishing.

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. V C. Chapelle in S. Sauro (ur.). *The handbook of technology in second language teaching and learning* (str. 169–183). Wiley-Blackwell.

Dooly, M., in Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching, 55*(3), 392–406.

Emir, G., in Yangın-Ekşi, G. (2024). The role of telecollaboration in English language teacher education: A systematic review. *Smart Learning Environments, 11,* 3.

European Commission. (B. l.-a). *About eTwinning.* https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning

European Commisson. (b. l.-b). *Erasmus+ programme guide: The essential guide to understanding Erasmus+.* https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/virtual-exchanges

EVOLVE Project Team. (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education: EVOLVE project report.*

Gutiérrez, B. F., in Rogaten, J. (2024). Impact of virtual exchange on teachers' and student teachers' intercultural competence. V R. O'Dowd in M. Vinagre (ur.), *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education* (str. 135–154). Peter Lang.

Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy, 11*(2), 187–210.

Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R., Schallhart, N., in Cuenat, M. (2023). Development of productive language skills through language exchange in primary schools in Switzerland: An exploratory intervention study. *European Jour-*

nal of Applied Linguistics, 11(1), 98–131.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology, 19*(2), 197–217.

Ingrisch-Rupp, C., in Symeonidis, V. (2025). The multifaceted field of virtual exchanges in teacher education: A literature review. *CEPS Journal, 15*(1), 59–82.

Kim, S. (2020). Engagement beyond a tour guide approach: Korean and US elementary school students' intercultural telecollaboration. *Intercultural Communication Education, 3*(2), 99–117.

Napal-Fraile, M., Zudaire, M. I., Pétursdóttir, S., in Pavlin, J. (2024). eTwinning in science learning: The perspectives of pre-service primary school teachers. *European Journal of Educational Research, 13*(4), 1555–1572.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange, 1*. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

O'Dowd, R. (2021a). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning, 34*(3), 209–224.

O'Dowd, R. (2021b). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research, 109,* 101804.

O'Dowd, R., in Vinagre, M. (Ur.) (2024). *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education.* Peter Lang.

Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education, 31*(4), 377–389.

Peiser, G. (2016). Overcoming barriers: Engaging younger students in an online intercultural exchange. *Intercultural Education, 26*(5), 361–376.

Pennock-Speck, B., in Clavel-Arroitia, B. (2023). Virtual exchanges among primary-education pupils: Insights into a new arena. V A. Potolia in M. Derivry-Plard (ur.), *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching* (str. 115–132). Routledge.

Renard, O. Y. A., in Milt, K. (2023). Language policy. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/policy **[Avtorjev, ki ju navajate, na spletni strani, do katere objavljate povezavo, ni – preverite, za kakšen vir tule gre, oz. uskladite podatke.]**

Rets, I., Rienties, B., in Lewis, T. (2023). Untangling the relationship between pre-service teachers' development of intercultural effectiveness and their experiences in virtual exchange. *ReCALL, 35*(3), 241–257.

Soulé, M.-V., Antoniou, S., Christoforou, M., in Rogaten, J. (2024). Impact of virtual exchange on teachers' and student teachers' motivation levels. V R. O'Dowd in M. Vinagre (ur.), *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education* (str. 63–86). Peter Lang.

Svet Evrope. (2023). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje; dodatek*. Zavod Republike slovenije za šolstvo.

Symeonidis, V., in Impedovo, M. A. (2023). Where internationalisation and digitalisation intersect: Designing a virtual exchange to enhance student teachers' professional awareness as European teachers. *European Journal of Teacher Education, 46*(5), 821–839.

Tomas, Z., Vojtkulakova, M., Lehotska, N. in Schottin, M. (2021). Examining the value of Online Intercultural Exchange (OIE) in cultivating agency-focused, (inter)culturally and linguistically responsive pedagogy: A story of one collaborative international project for English learners. *Language Arts Journal of Michigan, 36*(1), 8.

Vinagre, M., Nicolaou, A., Sauro, S., Sundqvist, P., in Rogaten, J. (2024). Impact of virtual exchange on teachers' and student teachers' digital collaboration skills. V R. O'Dowd in M. Vinagre (ur.), *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education* (str. 113–134). Peter Lang.

Yang, S. J. (2020). Affordances and challenges of telecollaboration for preservice teachers. *Language Learning & Technology, 24*(3), 30–41.

Perceptions and Experiences of Pre-Service Teachers Regarding Virtual Exchanges in English Language Learning in Kindergarten and Primary Education

Virtual Exchange (VE) is a pedagogical approach that enables geographically distant learners to communicate via digital technologies. While research highlights its potential to enhance linguistic, social, digital, and intercultural competences, its use with young learners remains limited. This study examines the perceptions and experiences of 98 pre-service preschool and primary teachers regarding VE integration in early education. Conducted within an international project involving Germany, Poland, Slovenia, and Spain, the study employed a questionnaire combining quantitative methods with qualitative analysis of open responses. Results show that participants had minimal prior engagement with VE and few training opportunities. Nonetheless, they expressed positive attitudes towards its use, particularly in fostering cultural awareness and authentic communication. Reported challenges included limited language proficiency among young learners and difficulties in coordinating schedules with partners. Participants rated their VE competences as moderate, with partner-finding skills being the weakest. The findings highlight the importance of systematically integrating VE into teacher education curricula.

Keywords: foreign language instruction, initial teacher education, primary education, virtual exchange