

UNIVERZA V LJUBLJANI

EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

UČINKOVITOST POUČEVANJA POSLOVNEGA ANGLEŠKEGA JEZIKA
S POSLOVNIMI PRIMERI

Ljubljana, avgust 2004

MATEJA DOSTAL

IZJAVA

Študentka Mateja Dostal izjavljam, da sem avtorica tega magistrskega dela, ki sem ga napisala pod mentorstvom dr. Nade Zupan in skladno s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah dovolim objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

V Ljubljani, dne _____

Podpis: _____

KAZALO

1. UVOD	1
1.1 Namen magistrskega dela.....	2
1.2 Cilj magistrskega dela	3
1.3 Metoda dela	4
1.4 Struktura poglavij	4
2. IZKUSTVENO UČENJE.....	6
2.1 Definicija učenja	6
2.2 Kvalitativna hierarhija učenja	6
2.1.2 Kategorije znanja.....	7
2.1.3 Opredelitev in pomen učnega transferja.....	8
2.2 Model izkustvenega učenja	10
2.2.1 Kolbov model učnega cikla.....	12
2.2.1.1 Individualni stili učenja po Kolbu.....	13
2.3 Načela izkustvenega učenja	15
3. METODA PRIMERA	15
3.1 Poslovni primer	16
3.1.1 Vrste primerov.....	17
3.2 Temeljne stopnje	19
3.2.1 Predstavitev primera.....	19
3.2.2 Analiza primera	20
3.2.3 Razprava o primeru	20
3.4 Moderiranje kot oblika vodenja obravnave PP	22
3.5 Uporaba metode primera.....	23
3.6 Učenje z metodo primera	23
3.6.1 Znanje, spretnosti in vpogled	26
3.6.2 Učenje učenja	28
3.7 Učinkovitost metode primera	29
3.8 Prednosti in slabosti metode primera	34
3.9 Trendi in spremembe v metodi.....	35
4. UČINKOVITO POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S POSLOVNIMI PRIMERI (PP).....	36
4.1 Motivacija za učenje tujega jezika	36
4.1.1 Vrste motivacije in njihov vpliv na usvajanje tujega jezika.....	36
4.1.2 Ravni motivacije	38
4.1.3 Celosten model kakovostnega motiviranja učencev	39
4.2 Dejavniki učenja in poučevanja tujega jezika ter metode pouka	40
4.4 Komunikacijski pristop kot strategija poučevanja	41
4.3.1 Različice komunikacijskega pristopa	42
4.3.2 Definiranje komunikacijskega pristopa.....	43
4.3.3 Izpostavljenost komunikacijskim dejavnostim – tehnike in metode za premagovanje ovir.....	45

4.4	Celostni pristop pri poučevanju tujega jezika	46
4.4.1	Načrtovanje poslovnih primerov pri pouku poslovnega angleškega jezika.....	47
5.	RAZISKAVA O UČINKOVITOSTI POUČEVANJA POSLOVNEGA ANGLEŠKEGA JEZIKA S POSLOVNIMI PRIMERI	50
5.1	Opredelitev predmetov in domnev raziskave.....	50
5.1.1	Metodologija raziskave	53
5.1.2	Načrtovanje anketne raziskave.....	53
5.1.3	Zasnova vprašalnika	54
5.1.4	Vzorčenje	55
5.1.5	Zbiranje podatkov	56
5.1.6	Analiza rezultatov	56
5.2	Prikaz strukture respondentov	56
5.3	Rezultati empirične raziskave o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri.....	63
4.3.1	Vpliv na uporabnike	63
4.3.1.1	Spol.....	63
5.3.1.2	Ocena splošne angleščine na maturi.....	64
5.3.1.3	Ocena poslovne angleščine na fakulteti	66
5.3.1.4	Stik s poslovno angleščino	67
5.3.1.4.1	Študijsko izpopolnjevanje v tujini.....	67
5.3.1.5	Status (ne)moderatorja	68
5.4.2	Klasična metoda in metoda primera.....	70
5.4.3	Prednosti metode primera.....	71
5.4.4	Slabosti metode primera.....	73
5.4.5	Zanimivost in uporabnost obravnave PP pri predmetu AjII	75
5.4.6	Koristnost obravnave PP: znanje.....	75
5.4.7	Koristnost obravnave PP: spretnosti	77
5.4.8	Uporabnost in zanimivost obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti	79
	Ugotovimo lahko, da lahko zavržemo ničelno domnevo H_0 in potrdimo hipotezo H_8 , saj večina uporabnikov meni, da je obravnavanje PP zanimivo in uporabno (slika 39)5.4.9	
	Transferna vrednost obravnave PP.....	80
5.5	Kvalitativna analiza vzorca	81
5.5.1	Priložnosti.....	81
5.5.2	Prednosti obravnave PP pri AjII.....	82
5.5.3	Slabosti obravnave PP pri AjII.....	83
5.5.4	Obravnava PP pri ostalih strokovnih primerih.....	83
5.5.4.1	Prednosti obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti.....	84
5.5.4.2	Slabosti obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti	85
6.	MODEL ZA UČINKOVITO POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S POSLOVNIMI PRIMERI IN PRIPOROČILA.....	86
7.	SKLEPNE UGOTOVITVE	88

8. LITERATURA.....	91
VIRI.....	96
PRILOGE.....	1

KAZALO SLIK

Slika 1: Izkustveno učenje.....	11
Slika 2: Krog izkustvenega učenja.....	12
Slika 3: Značilnost pripadnikov različnih učnih modalitet in stilov	14
Slika 4: Zunanja in notranja motivacija	37
Slika 5: Notranja in zunanja motivacija v razmerju do integrativne in instrumentalne motivacije.....	38
Slika 6: Model motiviranja PPZZ	40
Slika 7: Tradicionalno in komunikacijsko poučevanje jezika.....	44
Slika 8: Tehnike in metode poučevanja tujega jezika.....	45
Slika 9: Struktura anketirancev po moderatorskem statusu.....	57
Slika 10: Struktura anketirancev po spolu.....	57
Slika 11: Struktura moderatorjev po spolu.....	58
Slika 12: Struktura nemoderatorjev po spolu.....	58
Slika 13: Struktura anketirancev po oceni angleškega jezika na maturi	59
Slika 14: Struktura moderatorjev po oceni angleškega jezika na maturitetni ravni.....	59
Slika 15: Struktura nemoderatorjev po oceni angleškega jezika na maturi	60
Slika 16: Struktura anketirancev po oceni izpita AjI na fakulteti	60
Slika 17: Struktura moderatorjev po oceni izpita Angleški jezik I na fakulteti	61
Slika 18: Struktura nemoderatorjev po oceni izpita Angleški jezik I na fakulteti	61
Slika 19: Struktura anketirancev po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII	62
Slika 20: Struktura moderatorjev po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII	62
Slika 21: Struktura nemoderatorjev po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII	63
Slika 22: Spol in stališča uporabnikov poslovnih primerov (graf).....	64
Slika 23: Ocena na maturi in stališča uporabnikov (graf).....	65
Slika 24: Ocena fakultetne angleščine in stališča uporabnikov (graf)	66
Slika 25: Vpliv stika s poslovno angleščino na stališča uporabnikov (graf).....	67
Slika 26: Študij v tujini (v %) in odločitev za moderiranje PP (graf)	68
Slika 27: Študij v tujini in transfer znanja, spretnosti in izkušenj (graf).....	68
Slika 28: Status (ne)moderatorja in stališča (graf)	69
Slika 29: Aktivno sodelovanje in splošno zadovoljstvo z obravnavo poslovnega primera (graf)	71
Slika 30: Prednosti metode primera (graf)	72
Slika 31: Prednosti metode primera (tabela).....	73
Slika 32: Slabosti metode primera (graf)	74
Slika 33: Slabosti metode primera po skupinah (tabela).....	74
Slika 34: Zanimivost in uporabnost poslovnih primerov pri AjII (graf).....	75
Slika 35: Koristnost poslovnih primerov za pridobivanje in utrjevanje znanja (graf).....	76

Slika 36: Koristnost PP pri AjII za usvajanje znanja (tabela)	76
Slika 37: Koristnost poslovnih primerov za pridobivanje in utrjevanje spretnosti (graf)	78
Slika 38: Koristnost PP pri AjII za usvajanje spretnosti (tabela)	79
Slika 39: Zanimivost in uporabnost PP pri ostalih strokovnih predmetih (graf)	79
Slika 40: Transferna vrednost poslovnih primerov (graf)	81
Slika 41: Predlogi za izboljšanje komuniciranja pri obravnavi PP pri AjII (graf)	82
Slika 42: Prednosti obravnave poslovnega primera pri AjII (graf)	82
Slika 43: Slabosti obravnave poslovnega primera pri AjII (graf)	83
Slika 44: Prednosti obravnave poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih (graf)...	84
Slika 45: Slabosti obravnave poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih na EF (graf)	85
Slika 46: Model poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri	87

1. UVOD

Poslovno okolje se širi in se s spremembami, ki jih prinaša globalizacija, stalno spreminja. Podjetja nastopajo v širšem, a skupnem poslovnem okolju. Znanje tujega jezika je za učinkovito komunikacijo v globalnem in spreminjajočem se okolju nujno, učinkovito učenje poslovnega tujega jezika pa v poslovnem okolju omogoča tiste lastnosti, ki so potrebne, da se posamezniki in podjetja ustrezno odzivajo na okolje in spremembe v njem.

Živele bodo tiste skupnosti, nad katerimi je možno imeti pregled, ohranjati tesne odnose in delovati učinkovito in kvalitetno. Pomembne so postale *ključne lastnosti*, ki so potrebne, da se ljudje ustrezno odzivamo na okolje in spremembe v njem (Naisbitt, 1995).

S spreminjajočim se okoljem se spreminja tudi pojmovanje učenja jezika. Tradicionalno pojmovanje je poudarjalo pomen jezikovne sposobnosti (glasovne, slovnične in semantične), sedaj pa postaja cilj poučevanja in učenja tujega jezika razvijanje komunikacijske sposobnosti, kjer je *»poudarek na komunikacijskih in kontekstualnih vidikih jezikovne rabe, osredinjenosti na učenca in učenje, avtentičnosti vnosa, spremenjenem odnosu do napak, poudarjena je vloga interakcije«* (Nunan in Lamb, 1996: 13).

Jezikovni razred je v splošnem umetno okolje, v katerem se zelo redko pojavijo priložnosti in potrebe po pristni komunikaciji. Glavna dilema komunikacijskega pristopa se kaže v tem, kako poustvariti potrebo in željo po komuniciranju v tujem jeziku v okolju, v katerem takšne potrebe ne obstajajo. *»Učitelji tujega jezika morajo zaradi tega na različne načine nadomestiti pomanjkanje izpostavljenosti jeziku in pristnim komunikacijskim situacijam«* (Brown, 1994:117).

Pri poučevanju poslovnega tujega jezika se potreba po pristni komunikaciji izraža kot potreba po izpostavljenosti pristnim komunikacijskim situacijam poslovnega okolja in problematike povezane z njim. Primer takšne učinkovite izpostavljenosti tako jeziku, kot tudi pristnim komunikacijskim situacijam poslovnega okolja, bi lahko bili poslovni primeri (angl. business case study).

»V Sloveniji obravnavamo poslovne primere na vseh stopnjah akademskega izobraževanja (dodiplomski, podiplomski; v okviru rednega in izrednega študija) pri različnih strokovnih predmetih na ekonomskih in poslovnih fakultetah. Namen poučevanja s pomočjo poslovnih primerov je, da študent s poglobljenim študijem raznovrstnih problematičnih situacij pridobiva izkušnje za sprejemanje pravih poslovnih odločitev. Poslovni primer pri tem predstavlja sredstvo za analitično reševanje problemov, skupinsko delo, pridobivanje in utrjevanje znanj s področja retorike, komuniciranja, reševanja konfliktnih situacij in izvedbe projektov« (Zaman, 2002:3).

Pri strokovni obravnavi poslovnih primerov se pojavita tako priložnost kot tudi potreba po pristni komunikaciji značilni za tisto poslovno okolje, ki ga poslovni primer obravnava. Čeprav naravnega poslovnega okolja ne moremo popolnoma poustvariti, pa se mu vseeno

lahko do neke mere približamo. Poglavitno vlogo pri tem ima izpostavljenost komunikacijskim situacijam poslovnega okolja in komunikacijska naloga.

Pri obravnavi poslovnega primera gre za izkustveno učenje, saj uporabnik povezuje konkretno izkušnjo z opazovanjem in preučevanjem le-te, ter teoretično osnovo z aktivnim preizkušanjem. »Pri izkustvenem učenju gre za povezovanje teorije in prakse za pridobivanje raznih sestavljenih spretnosti (komunikacijske, skupinsko sodelovanje, medsebojno vplivanje, svetovanje, pogajanje, vodenje, ravnanje z časom, informacijske, podjetniške sposobnosti)« (Marentič-Požarnik, 2000:125)

Poslovni primeri so za mnoge poslovne šole po svetu izhodiščno ali pa vsaj eno temeljnih besedil, ki so namenjeni znanstvenemu in strokovnemu proučevanju, metoda primera pa je ob tradicionalnih pristopih »najbolj uporabljen pristop pri izobraževanju in razvoju vodstvenih kadrov« (Burgoyne in Mumford, 2001:12).

Med izvajalci metode primera so precejšnje razlike v prepričanjih in praksi povezanih s to metodo, morda prav zaradi pomanjkanja podpornih teoretičnih razprav. V nekaterih primerih to vodi do nasprotujočih si vidikov, ki se izrazijo kot prednosti in slabosti te metode. Obstaja tudi nesoglasje o tem, čemu so poslovni primeri namenjeni, t.j. kateri so cilji uporabe metodo primera. Malo ali nič ni znanega o tem, kakšna so stališča udeležencev poslovnih primerov in kako so z njimi zadovoljni (Burgoyne in Mumford, 2001:29)

1.1 Namen magistrskega dela

V nalogi bomo poskusili predvsem oceniti, katere možnosti za poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika ponujajo poslovni primeri (v nadaljevanju PP) t.j. katera znanja in spretnosti s področja komuniciranja v jeziku stroke v angleškem jeziku uporabniki PP pridobivajo in utrjujejo.

Naša temeljna teza je, da so PP učinkoviti za učenje poslovnega angleškega jezika.

Pri proučevanju možnosti uporabe PP za komuniciranje v poslovnem angleškem jeziku bomo združili znanja in izkušnje več področij t.j. poslovnega komuniciranja, glotodidaktike, psihologije pouka in andragogike).

V široki teoretični osnovi bomo obširno, predvsem tujo literaturo o PP, organizirali predvsem okrog glavnih točk raziskave t.j. metode primera in izkustvenega učenja ter poskusili razviti aplikativen model za učinkovito poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika s PP, ki uporabnikom omogoča usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene ekonomske in poslovne stroke kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovitega komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku.

Obravnava PP je osredotočena tako na vsebino besedila določenega PP, kjer gre za strokovne cilje ekonomske stroke, kot tudi na potek obravnave, kjer gre za komunikacijske cilje

jezikovne stroke. Tu nastajajo pisana in govorjena besedila. Ocenili bomo možnosti za učenje in urjenje poslovnega angleškega jezika v govorjeni ali pisni obliki.

S široko teoretično osnovo bomo PP umestili v model izkustvenega učenja, izpeljali glavne značilnosti ter prednosti in slabosti metode primera, kritične točke v sami metodi in jo aplicirali na poučevanje poslovnega angleškega jezika s strokovno proučitvijo ter analizo stališč uporabnikov PP.

Pri obravnavi PP bomo uporabili komunikacijsko metodologijo obravnave besedila, kjer je cilj učne enote komunikacijska naloga ali spretnost, ki jo uporabnik stopnjuje glede na njeno kognitivno, in ne glede na jezikovno zahtevnost. PP bomo skušali utemeljiti kot jezikovne komunikacijske priložnosti, kjer gre za komunikacijske cilje vsebine in obravnave PP in hkrati kot strokovne priložnosti, kjer gre za strokovno vsebinsko obravnavo PP.

S proučitvijo stališč uporabnikov želimo ugotoviti in analizirati njihova stališča o tem, kakšno mesto zavzemajo PP pri pouku poslovnega angleškega jezika univerzitetnega študija ekonomije in tudi stališča o tem, v kolikšni meri je obravnava PP pri predmetu poslovnega angleškega jezika tako komunikacijska oz. jezikovna kot tudi strokovna priložnost, oz. v kolikšni meri PP omogočajo tako eno, kot tudi drugo.

Z analizo stališč in strokovno oceno bomo ugotovili ali obstajajo sinergijski učinki oz. pozitivni transferji obravnave PP pri poslovni angleščini na ostale strokovne predmete in obratno, t.j. ali transferje omogoča tudi obravnava PP pri ostalih strokovnih predmetih na obravnavo PP pri poslovni angleščini.

Proučitev stališč uporabnikov (študentov, ki se s PP srečujejo pri poslovnem angleškem jeziku in pri drugih strokovnih predmetih) bo pokazala, kakšne so prednosti in slabosti obravnave PP in kakšno mesto predstavlja obravnava PP pri predmetu poslovnega angleškega jezika in ostalih strokovnih predmetih. Ugotovili bomo, katere so tiste značilnosti PP, ki so za uporabnike najpomembnejše in v čem vidijo njihovo uporabnost in učinkovitost pri predmetu poslovne angleščine in ostalih strokovnih predmetih.

PP kot besedilo ponuja možnosti za poustvarjanje naravnega poslovnega in hkrati komunikacijskega okolja za učenje in poučevanje poslovnega angleškega jezika. Ugotovili bomo, v kolikšni meri zares izrabljamo te možnosti na področju komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku in obravnavi PP pri ostalih strokovnih predmetih.

1.2 Cilj magistrskega dela

Zastavljeni cilji magistrskega dela so:

- a) sistematično preučiti teoretične osnove komuniciranja s PP;
- b) izbrati teoretične okvire, ki bodo izhodišče za empirično raziskavo;
- c) v skladu s pravili družboslovnega raziskovanja izbrati raziskovalni instrument za zbiranje podatkov, ki bo zagotavljal zanesljivost in veljavnost;

- d) empirično preučiti, kateri načini in vzorci komuniciranja se uporabljajo pri obravnavi PP, tako v slovenskem, kot tudi v tujem jeziku.
- e) na osnovi empiričnih spoznanj podati analizo obstoječega vzorca komuniciranja, analizirati nekatere dejavnike, ki vplivajo na stališča uporabnikov PP, ter analizirati njihove razloge, ovire in predloge za učinkovitejšo in bolj uspešno komuniciranje s PP.
- f) končni cilj je podati kritično oceno komuniciranja s PP in podati možne predloge, ki izhajajo iz analize tega stanja in bi v okviru trenutnih možnosti lahko prispevali k izboljšanju komuniciranja s PP.

1.3 Metoda dela

Namen in zastavljeni cilji magistrskega dela zahtevajo teoretično in empirično raziskovalno delo.

Uporabili smo sledeče metode dela:

- s pregledom literature smo pristopili k preučevanju ustrezne znanstvene in strokovne literature, dostopnega gradiva in virov,
- določili smo teoretični okvir raziskave, kot temelj za empirično raziskovalno delo,
- pri empiričnem delu smo upoštevali načela družboslovnega raziskovanja in izbrali metodo anketne raziskave,
- določili smo ciljno populacijo. Za ciljno skupino, ki smo jo vključili v raziskavo, smo izbrala uporabnike PP t.j. študente, ki v svojih programih obravnavajo PP,
- izdelali smo anketni vprašalnik. Pred samo izvedbo anketne raziskave smo izvedli pilotno anketno raziskavo, kjer smo vprašalnik preizkusili. Ob tem smo uporabili tudi metodo znanstvenega razgovora z respondenti,
- določili smo vzorčni okvir raziskave in izbrali način anketiranja.
- izbrali smo metodo za analizo podatkov. Za analizo podatkov, ki smo jih dobili v anketni raziskavi, smo uporabili kvantitativne in kvalitativne metode, statistično obdelavo podatkov in statistično sklepanje ter analizo vsebine.
- empirično raziskavo smo zaokrožili s kritično primerjavo in sintezo rezultatov.

1.4 Struktura poglavij

Magistrsko delo je razdeljeno na dva dela; v začetku podajamo pregled literature. Sledi mu empirična raziskava. Delo je razdeljeno na osem poglavij.

V uvodu oz. v prvem poglavju smo predstavili namen, cilje in metode dela.

Drugo poglavje nas uvede v problematiko izkustvenega učenja, ki je povezana z obravnavo PP.

Tretje poglavje podrobneje opredeli metodo primera in okolje za obravnavo PP.

Četrto poglavje podaja pregled teorij in izsledkov o uporabnosti metode primera z aplikacijo na poučevanje tujega jezika s PP z uporabo komunikacijskega načina poučevanja. Znanstvene in strokovne izsledke iz literature in virov dopolnjujejo lastna izkustva s tega področja.

V petem poglavju smo opredelili problem, ki je bil osnova za empirično raziskavo in izhaja iz širše problematike obravnave PP, ki smo jo obširneje obravnavali v uvodu, ter tretjem in četrtem poglavju magistrskega dela. Najprej smo opisali metodologijo raziskovalnega dela. Temu sledijo rezultati anketne raziskave. Ti poleg analize strukture respondentov obsegajo še analize stališč uporabnikov, ki je organizirana okrog glavnih točk: prednosti in slabosti metode primera; uporabnost in zanimivost uporabe PP (jezikovni pouk in ostali strokovni predmeti); koristnost za usvajanje jezikovnega znanja, usvajanje in utrjevanje jezikovnih spretnosti in pridobivanje ter uporabo izkušenj; stopnja aktivnosti komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku (med obravnavo PP in njihovi odsotnosti); splošno zadovoljstvo uporabnika z lastnim sodelovanjem pri obravnavi PP; povezanost PP pri poslovni angleščini s strokovnim področjem; izrazite prednosti in slabosti obravnave PP (jezikovni pouk in ostali strokovni predmeti) ter izrazite priložnosti za boljše komuniciranje s PP (jezikovni pouk in ostali strokovni predmeti); horizontalni transferji (z ostalih strokovnih predmetov na poslovno angleščino in obratno) ter koristnost pridobljenega jezikovnega znanja, spretnosti in izkušenj za poklicno življenje. Ob tem bodo podani tudi rezultati statističnega preverjanja zastavljenih domnev.

V šestem poglavju smo predstavili model poučevanja poslovnega angleškega jezika z metodo primera in priporočila za bolj učinkovito poučevanju poslovnega angleškega jezika. To je osnova za sklepne ugotovitve magistrskega dela, ki lahko ob upoštevanju trenutnih možnosti prispevajo k izboljšanju uspešnosti in učinkovitosti obravnave PP v tujem jeziku. Sklepne ugotovitve so podane v sedmem poglavju.

Osmo poglavje je pregled literature, preučenih virov in prilog.

2. IZKUSTVENO UČENJE

Izkustveno učenje se je v petdesetih in šestdesetih letih dvajsetega stoletja razvilo kot odgovor na klasične oblike učenja, t.j. predavanje in študij literature, ki razvijajo predvsem abstraktno simbolično znanje. Izrazilo se je kot prizadevanje, da se tesneje povežeta teorija in praksa, izkustveno spoznavanje in konkretna akcija, in tako razvijalo lastnosti kot so sposobnost komunikacije in sodelovanja, sposobnost prilagajanja v nepredvidljivih in kompleksnih situacijah, osebno avtonomijo in empatijo. V najširšem smislu je vsako učenje izkustveno, saj je učenje vsako progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj.

2.1 Definicija učenja

Uradna in strokovna definicija učenja (UNESCO/ ISCED 1993:7) se glasi: *»Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev«.*

Če poskusimo združiti več različnih pogledov, pri tem pa upoštevati tudi humanistično-konstruktivistični vidik učenja, ki poudarja, da na količino in globino znanj, ki jih bo učenec pridobil, ne vplivajo le postopki uzaveščanja vsebin in urjenja spretnosti, bi učenje lahko opredelili kot (Čok et al, 1999:18) *»proces relativno trajnega spreminjanja posameznika, ki z novimi izkušnjami spreminja in rekonstruira obstoječa spoznanja, pri tem pa aktivno sodeluje s svojimi pričakovanji, čustvi, stališči...Ta proces spreminjanja je tudi pod vplivom vsakokratnega socialno-kulturnega konteksta, v katerem praviloma učenje poteka«.*

Učenje je torej proces spreminjanja, ki poteka v osebi, ki se uči, je oblikovanje novih asociacij in potencialov, poučevanje pa je organiziran sklop postopkov, s katerimi skuša učitelj spodbuditi, usmeriti, omogočiti, olajšati in pospešiti proces spreminjanja v učencu.

2.2 Kvalitativna hierarhija učenja

Pri učenju gre za zelo raznovrstne in kompleksne procese, na kar opozarja tudi hierarhija šestih kvalitativno različnih pojmovanj učenja (Marton et al, 1993: 281):

1. Učenje kot povečevanje znanja (*količinsko pojmovanje učenja; npr. bogatenje besednega zaklada v angleškem jeziku*).
2. Učenje kot memoriranje in reproduciranje (*npr. poimenovanje finančnih izrazov v angleškem jeziku*).
3. Učenje kot uporaba podatkov in postopkov (*npr. uporaba SWOT analize v tujem jeziku*).
4. Učenje kot razumevanje – imeti vpogled V in pogled NA (*razumevanje namembnosti besedila, npr. kritično branje poslovnega primera v angleškem jeziku*).

5. Učenje kot videnje nečesa na drugačen način – ustvarjalni vidik (*pisanje sporočila za javnost po obravnavi poslovnega primera v angleškem jeziku*).
6. Učenje kot spreminjanje osebnosti – osebna angažiranost, spremenjen pogled na svet (*privzemanje navad, vrednost, načinov vedenja anglosaksonskega poslovnega sveta*).

2.1.2 Kategorije znanja

Učenje je torej dinamičen proces, v katerem tisti, ki se uči, izbere informacijo iz okolja, jo organizira, poveže s tem, kar že ve, ohrani, kar meni, da je potrebno, uporabi informacijo v ustreznih okoliščinah, razmišlja o uspešnosti svojega učenja, torej zna.¹

Znanje lahko razvrstimo v kategorije (Čok et al, 1999: 17-20):

1. **Deklarativno znanje** – vedeti KAJ (*npr. poznati finančne izraze v angleškem jeziku*).
2. **Proceduralno znanje** – vedeti KAKO (*npr. znati tvoriti povedi v angleškem jeziku, ki opisujejo finančno stanje v podjetju*).
3. **Strateško znanje** – vedeti KDAJ, KJE in KAKO NEKAJ uporabiti (*npr. uporabiti angleške finančne izraze za analizo finančnega stanja podjetja*). Sem lahko uvrstimo tudi metakognitivno znanje – znanje o znanju, poznati in se zavedati lastnega znanja, meja tega znanja in poznavanje lastnih sposobnosti za uporabo znanja.

1. **Deklarativno znanje** je spravljeno v obliki spominskih okvirov ali shem, ki so med seboj povezani pojmi in misli. Povezave med temi pojmi so sestavljene in so lahko odvisne od formalnega učenja. Take informacije lahko spreminjamo, kadar imamo novo izkušnjo, ki razširja in izzove prejšnjo. Miselne sheme je lažje spreminjati, kot ustvarjati nove. Novo znanje najbolj učinkovito pridobivamo, če ga gradimo na obstoječih spominskih shemah. Asociacije bodo močnejše in usvajanje znanja lažje, kolikor bolj bodo učinkoviti načini povezovanja nove informacije z obstoječimi².

2. **Proceduralno znanje** je znanje o tem, kako nekaj napraviti. Sestavljeno je iz enostavnih in zapletenih miselnih procesov, v spominu pa so spravljene v obliki sistemov sestavljenih iz vrste korakov, v katerih pogoju sledi dejanje (*npr. če...potem*). Ti produkcijski sistemi

¹ Pri pouku poslovne angleščine uporabniki stalno kombinirajo učenje in prehajajo od usvajanja besedišča in zakonitosti vseh jezikovnih ravni, t.j. količinskega pojmovanja učenja, ki je v ospredju v uvodu v novo tematiko, do vse bolj ustvarjalnih vidikov učenja, kjer študentje obravnavajo poslovne primere, kjer se uresničujejo oblike učenja, ki so višje v kvalitativni hierarhiji učenja. Študentje se z vsako novo enoto, oziroma tematiko vsaj deloma vrnejo na prvo stopnjo usvajanja znanja, saj ponovno povečujejo znanje, ga memorirajo in reproducirajo, potem pa (tudi) ob obravnavi poslovnega primera prehajajo na višje oblike učenja.

² Študentje poslovne angleščine se ob spoznavanju s poslovno tematiko učijo novega besedišča (*npr. liability/ asset, to be liable, debit/credit, the bottom line, the balance sheet, income statement ipd.*) v obliki miselnih vzorcev, ki že temeljijo na obstoječih spominskih shemah, ki lahko obstajajo v slovenskem ali drugem tujem jeziku ali pa jih delno poznajo iz preteklih izkušenj. Študentje Angleškega jezika II, ki so poslovno angleško terminologijo deloma že usvojili v preteklem letu pri predmetu Angleški jezik I, svoje spominske sheme gradijo na obstoječih shemah in jih spreminjajo z dopolnjevanjem).

temeljijo na zaporedju miselnih korakov³. V nasprotju z deklarativnim znanjem to znanje uspešno pridobivamo skozi vajo smiselno sestavljenih postopkov, s katerimi dosegamo neke cilje. Pogosto gre za prepoznavanje smiselnih in povezanih sestavin učne celote, vajo in preverjanje s povratno informacijo⁴

3. **O strateškem znanju** lahko govorimo takrat, ko učenci obvladajo miselne operacije in učne strategije, ki jih lahko prenašajo na nove situacije in vedo kdaj, kje in kako to znanje uporabiti.⁵ K strateškemu znanju prištevamo tudi metakognitivno znanje, ki je znanje o lastnem znanju, kjer posameznik prepozna in se zaveda usvojenega znanja, prepozna nove (neznane) informacije in jih zavestno organizira ter povezuje z znanimi v nove informacije ter prepozna razlike med znanjem in neznanjem. Zavest o tem je prvi korak k višjim oblikam učenja – reševanju problemov. Že usvojeno znanje omogoča uvideti povezavo med reševanjem novega problema in vzorci reševanja problemov, ki smo jih že uspešno rešili, omogoča pa tudi ponovno uporabo strategij, ki so se že izkazale kot uspešne⁶. Znanje lahko delimo tudi na (Lipičnik, 2003:6) staro in novo, novo znanje pa na preneseno in izvorno, ki je posebej pomembno kot konkurenčna prednost; nujna procesa za usvajanje novega znanja pa sta učenje in kreativnost. Preneseno znanje je lahko dobra osnova za razvoj lastnega ustvarjalnega učenja, če ne poskušamo podrobno posnemati predstavljenega prenesenega znanja.

Razmišljanje o učenju in znanju nas privede do vprašanja prenosa učinkov znanja oz. transferne vrednosti znanja.

2.1.3 Oprelitev in pomen učnega transferja

Izraz transfer ima izvor v latinski besedi *transfere* (prenos, prenašanje). Najbolj splošno pojmovanje transferja pa je *prenos učinka z ene naučene dejavnosti na učenje in izvajanje druge dejavnosti* (Pečjak, 1975: 225).

Transfer tako pomeni vsak proces, kjer ima neka izkušnja učinek na kasnejše učenje in delovanje; poteka lahko z enega področja na drugo, z že naučenega na še ne naučeno, s stare na novo situacijo. Pričakujemo, da se učenje posameznih predmetov prenaša na šolske,

³ ČE je moj cilj predstaviti problematiko poslovnega primera v razredu, ki se uči poslovno angleščino, POTEM je moj podcilj uporabiti tuj jezik. ČE je moj cilj uporabiti tuj jezik, POTEM je moj podcilj začeti predstavitev. ČE je moj cilj začeti predstavitev, POTEM je moj podcilj izreči pozdrav, ki sem se ga naučila. ČE ..

⁴ Z vajo študentje uporabljajo novo besedišče v stavkih, učitelj pa preverja usvojeno znanje.

⁵ Pri obravnavi poslovnih primerov študentje z učnimi strategijami in miselnimi operacijami usvojeno znanje prenesejo na novo situacijo in vedo kdaj, kje in kako to znanje uporabiti.

⁶ Med obravnavo poslovnih primerov uporabniki prepoznavajo novo znanje in ga zavestno organizirajo in povežejo z znanjem, ki so ga že usvojili, prepoznavajo razlike in razmerja med znanim in neznanim. Z obravnavanjem novih poslovnih primerov, študentje lahko povežejo vzorce reševanja problemov, ki so jih že uspešno rešili z novim problemom in uvidijo povezavo. Tako se lahko z vsakim poslovnim primerom že usvojeno znanje organizira in poveže v novo znanje.

poklicne in življenjske situacije, vse prepogosto pa zaupamo v možnost učenja in prenos določenih znanj in spretnosti neodvisno od predmetnih vsebin.

Poznamo več delitev transferjev (Ausubel, 1978; Thorndike, 1992). Tako ločimo med **pozitivnim** in **negativnim** transferjem. Pri pozitivnem se s prejšnjega na nadaljnje učenje prenašajo pozitivni učinki, pri negativnem transferju pa gre za prenašanje negativnih učnih učinkov.

Ločimo lahko tudi med vertikalnim (specifičnim) transferjem in horizontalnim (splošnim) transferjem. Pri **vertikalnem** se učinki prenašajo znotraj istega področja znanja ali predmeta s prejšnjega na nadaljnjega (s predmeta Angleški jezik I na predmet Angleški jezik II). Tu gre za strogo hierarhijo znanja, kjer je predznanje nujen pogoj za učenje⁷.

Pri **horizontalnem** transferju se učni učinki prenašajo med študijskimi predmeti, med teorijo in prakso, med šolskim in poklicnim življenjem. Tako naj bi se obvladovanje komunikacijskih spretnosti prenašalo na vsa področja, pri reševanju kompleksnih problemov pa naj bi se povezovala raznovrstna znanja in spretnosti (*z enega strokovnega predmeta na fakulteti na drugega: s predmeta Trženje na predmet Poslovno komuniciranje in Tuji jezik II*).

Omeniti bi veljalo še **transfer specifičnega znanja**, kjer gre za prenos specifičnih spretnosti in znanja (*npr.: poznavanje računovodskih in finančnih izkazov s slovenskega jezika na angleški jezik*).

Iz preteklosti so znane različne teorije transferja (Marentič-Požarnik, 2000: 67-103). Teorija posploševanja oz. generalizacije je utemeljila transferno vrednost učenja generalizacij, kjer imajo transferno vrednost predvsem splošna znanja. Tu gre za pravila in posplošitve, ki smo jih pridobili z razumevanjem in nam pomagajo pri reševanju problemov, ki so si med seboj podobni. S poznavanjem principa in vajo se hitreje prilagodimo novim okoliščinam, princip lahko tudi samostojno besedno izrazimo.⁸

Za transfer so pomembne tako učne vsebine, kot tudi učne metode. Vsak predmet ima večjo transferno vrednost, če stalno povezujemo splošno s posebnim, teorijo s prakso, že naučeno z novim. Če nek naučeni princip ali generalizacijo preveč ozko uporabimo v situaciji, kjer tega principa ni moč uporabiti, pride do negativnega transferja. Transfer je moč razvijati (Marentič-Požarnik, 2000: 67-103), pri tem pa je potrebno najti ravnotežje med horizontalnim in vertikalnim, oz. vsebinskim in proceduralnim transferjem. Pri **vsebinskem** transferju gre, podobno kot pri vertikalnem, za prenos konkretnih podatkov, pojmov, zakonitosti pri posameznih predmetih, pri **proceduralnem**, podobno kot pri horizontalnem, pa gre za

⁷ Študentje Ekonomske fakultete za obiskovanje predavanj Angleškega jezika 1 v 2. letniku potrebujejo najmanj znanje angleškega jezika na maturitetni ravni.

⁸ Študent se pri jezikovnem pouku nauči jezikovno paradigmo, jo uporabi v stavku, poleg tega pa mora znati ustrezno pravilo tudi razložiti s svojimi besedami.

transfer metod pridobivanja znanja, t.j. za prenos širše uporabnih spretnosti, postopkov, modelov, ki so skupni raznim predmetom in področjem. Izpostavimo lahko nekatere prenosljive medpredmetne spretnosti, ki naj bi jih študentje razvili med svojim študijem:

- komunikacijske spretnosti (ustno, pisno izražanje, uporaba AV sredstev),
- spretnosti za skupinsko sodelovanje,
- spretnosti za medsebojno vplivanje, svetovanje, pogajanje,
- spretnosti za organiziranje (vodenje projektov, ravnanje s časom),
- spretnosti za reševanje problemov,
- informacijske spretnosti (uporaba IT),
- podjetniške spretnosti (iniciativnost, zmožnost organiziranja),
- spretnosti za študij in samostojno delovanje...

Literatura navaja (Kolb, 1984; Mijoč, 1997; Marentič-Požarnik, 2000) kot glavno pot za pridobivanje omenjenih spretnosti izkustveno učenje, ki povezuje konkretno izkušnjo z opazovanjem in proučevanjem le-te ter teoretično pojmovno osnovo z aktivnim preizkušanjem. Pri pridobivanju raznih sestavljenih poklicnih spretnosti prav izkustveno učenje poveže teorijo s prakso⁹.

Navodila za razvijanje transferja (Marentič-Požarnik, 2000:105):

- Bodimo pozorni na transferne cilje predmeta.
- Razlikovati je potrebno med vsebinskim in proceduralnim transferjem.
- Poudarjati je treba posamezna dejstva in prav tako splošna pravila, ki imajo večjo transferno vrednost.
- Študentom je treba pravila pokazati na različnih primerih, probleme osvetliti z različnih vidikov in jih vzpodbujati k povezovanju spoznanj med predmeti.
- Študentje naj občasno rešujejo zapletene resnične probleme.
- Pred študenti je potrebno modelirati reševanje problema in jih navajati na glasno razmišljanje med reševanjem.
- Tudi stališča se prenašajo, zato je potrebno razvijati študentovo samozavest in samozavest pri uporabi znanja z različnih področij.

2.2 Model izkustvenega učenja

V praksi še nimamo enotne opredelitve izkustvenega učenja. Kolb, eden najpomembnejših strokovnjakov s tega področja pravi, da je *»izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo poučuje...Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje*

⁹ Poslovne primere študentje 3. letnika univerzitetne smeri Ekonomske fakultete v Ljubljani spoznajo pri mnogih strokovnih predmetih, še preden se z njimi srečajo pri predmetu Angleški jezik II. V raziskavi smo poskušali ugotoviti za kakšne vrste transferjev gre (pozitivne ali negativne; ali gre morda tudi za horizontalne, vertikalne transferje, oz. vsebinske in proceduralne transferje), saj bi širše strokovno okolje in ožje jezikovno strokovno okolje lahko omogočalo oz. zaviralo razvijanje le-teh.

o takem srečanju ali o možnosti, da bi nekaj naredili v resnični situaciji» (Kolb 1984:38), po Walterju in Marksu pa je »zaporedje dogodkov z enim ali več učnih ciljev, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja....Osrednja postavka izkustvenega učenja je, da se učimo najboljše, če nekaj sami naredimo.« (Walter, Marks, 1981:5).

Sodobne raziskave kažejo, da si v povprečju zapomnimo (Brečko, 1999:64): *Le 10 odstotkov tistega, kar preberemo; 20 odstotkov tistega, kar slišimo; 30 odstotkov tistega, kar vidimo; 50 odstotkov tistega, kar vidimo in slišimo; 80 odstotkov tistega, kar rečemo; 90 odstotkov tistega, kar rečemo in naredimo.*

Izkustveno učenje temelji na drugačnem izhodišču kot tradicionalno učenje, na drugačnem pojmovanju o tem, kaj je bistvo znanja, učenja in poučevanja (Mijoč, 1997:9-14) **Klasična paradigma** pojmuje usvajanje znanj, navad in spretnosti kot vsoto objektivno ugotovljenih dejstev, podatkov in zakonitosti, ki jih učitelj prenaša na učence v razmeroma nespremenjeni obliki, kot ga je sprejel sam. Osebna izkušnja učencev je v tem procesu nepomembna. **Izkustveno učenje** pa zanika tako seštevalno pojmovanje učenja. Trdi, da se vsako spoznanje (ideja, pojem, teorija) preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo in da je vsako novo spoznanje rezultat take rekonstrukcije. Poučevanje mora zato biti zasnovano tako, da ta proces podpre in osvesti in učencu pomaga priklicati v zavest njegova lastna pojmovanja, izkušnje, ideje in jih ob znanstvenih pojmih rekonstruirati oz. integrirati. Trdi, da bi se v primeru, ko bi poskusili lastna pojmovanja zgolj nadomestiti z znanstvenimi, ta preprosto pozabila (slika 1).

Slika 1: Izkustveno učenje



Vir: lastni

Glavni teoretiki na področju izkustvenega učenja (Dewey, Knowles, Lewin in Kolb) so se vsak na svoj način ukvarjali z vprašanjem, kako neposredno izkušnjo povezati z razmišljanjem, saj za globlje učenje posamična izkušnja ni dovolj. Iz izkušnje se moramo

znati učiti in jo hkrati opazovati z znanjem, ki smo ga že usvojili. Navajajo, da se izkustveno učenje uveljavlja predvsem pri učenju kompleksnejših poklicnih, komunikacijskih, socialnih spretnosti za vodenje skupine, individualno svetovanje, načrtovanje projektov (priloga 1, str. 1).

Gre za drugačen pogled, posledica pa so drugačni pogledi na odnose do učenja, poučevanja, dela, življenja in znanja.

2.2.1 Kolbov model učnega cikla

David Kolb je imel na teorije učenja izrazit vpliv. Eden od njegovih najbolj pomembnih prispevkov je bila definicije učenja: »Učenje je proces, pri katerem nastaja znanje s transformacijo izkušnje.« (Kolb, 1984:38)

To definicijo je prikazal in podprl s svojo različico učnega cikla. V Kolbovem modelu učnega cikla se ljudje učijo z nenehnim kroženjem skozi štiri faze aktivnega eksperimentiranja (AE), konkretne izkušnje (KI), razmišljujočega opazovanja (RO) in abstraktne konceptualizacije (AK). Čeprav nastopajo v njegovem modelu v tem vrstnem redu, pa nobena od teh faz ne predstavlja začetne ali končne točke (slika 2).

Slika 2: Krog izkustvenega učenja



Vir: Kolb, 1984: 42

Po Davidu Kolbu poteka človekovo učenje v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja: enkratno, neposredno, subjektivno doživljanje in sistem abstraktnih pojmov na eni strani, druga dimenzija pa gre od razmišljujočega opazovanja pojavov do aktivnega poseganja vanje.

Pri uspešnem učenju gre za stalno spiralno prehajanje med temi ravni. Pri tem ni tako pomembno, na kateri stopnji začnemo, pomembno pa je, da jih med učenjem povezujemo in da učenja časovno in organizacijsko ne ločujemo preveč po teh fazah¹⁰.

2.2.1.1 Individualni stili učenja po Kolbu

Kolbov najizvirnejši doprinos je bila ideja, da se posamezniki znatno razlikujemo po načinih učenja. Definiral je seznam različnih stilov učenja, s pomočjo katerega posameznik lahko oceni svoje preference. Udeležencu omogoči, da lahko tako bolje načrtuje, kako pristopiti k učenju, izvajalcu pa, kako omogočiti učenje, ki kar najbolje ustreza njegovim potrebam in potrebam udeležencev.

Razumevanje individualnih stilov učenja zagotavlja trdno podlago za izboljšanje individualnega in skupinskega učnega obnašanja. Literatura o individualnem učenju razlikuje med štirimi individualnimi stili učenja: dejavneža, misleca, sanjača in preizkuševalca (Kolb, 1984:77). V nadaljevanju bomo razložili značilnosti vsakega stila bolj podrobno.

Dejavneži živijo za *tu in zdaj*. Radi se izpostavljajo novim doživetjem. Njihova filozofija je *preizkusi karkoli*, zato so nagnjeni k temu, da najprej reagirajo, o posledicah pa razmišljajo šele kasneje. Radi imajo izzive ob novih izkustvih, a so relativno z dolgotrajnimi med njihovo izvedbo in uvajanjem na dolgi rok. Dejavniki se najraje učijo iz izkušenj, radi imajo raznolikost, vznemirjenje in radi sodelujejo z različnimi ljudmi. Skoncentrirajo se na aktivnost. Zato imajo najraje skupinsko delo z eksperimentalnim učenjem, učenjem z delom, radi se vključijo v skupinsko razpravo in živahen pogovor.

Misleci zbirajo podatke iz prve roke in od drugih. Temeljito razmislijo preden pridejo do kakršnegakoli sklepa. Radi razmislijo o vseh možnih zornih kotih in posledicah, preden se odločijo. Pogosto se zdijo precej previdni in lahko so precej neopazni. Radi se umaknejo korak nazaj, da razmislijo o svojih doživetjih z različnih perspektiv in jih proučijo. Misleci potrebujejo objektivne podatke, možnost razmišljanja, analiziranja in tehtanja, da lahko pridejo do sklepa. Zato dajejo prednost učenju na daljavo in samostojnem učenju z uporabo avdio in video opreme.

Sanjačem je do osnov sklepanja, principov, teorij, modelov in sistemov. Cenijo racionalnost in logičnost. Težijo k analizi in radi sestavljajo posamezna dejstva v skladne teorije. Prednost dajejo logiki. Osredotočeni so na modele, teoreme, kompleksnost, popolnost, racionalnost in skladnost. Radi imajo delo z računalnikom, modele in simulatorje.

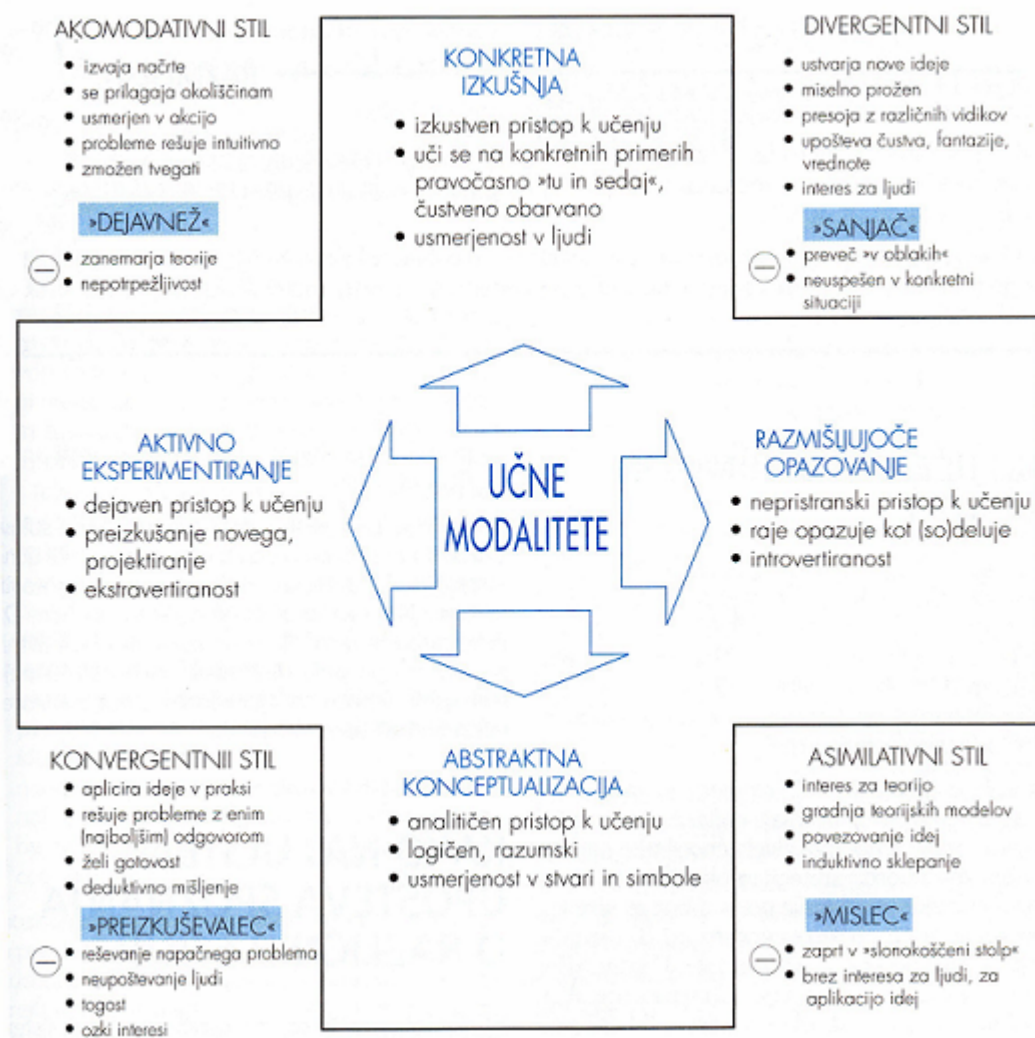
Preizkuševalci se zelo navdušujejo za nove ideje, če se jih trenutno tičejo. Z njimi lahko eksperimentirajo, če jim to ustreza. V prostih pogovorih kmalu postanejo nepotrpežljivi. Želijo si eksperimentiranja, iskanja novih idej, teorij in tehnik in možnost reševanja

¹⁰ Če bi npr. nekaj let zapovrstjo bi dajali študentu ekonomije le teoretično znanje, potem pa bi ga soočili s celovito izkušnjo opazovanja in preskušanja odločitev v poslovnem okolju.

problemov na praktičnih primerih. Najprimernejši tip izobraževanja je osebno inštruiranje in izobraževanje ob delu.

Slika 3 prikazuje glavne značilnosti stilov, ki so predstavljene hkrati z možnimi negativnimi platmi, če je stil pretirano izražen in izključuje ostale. Pozitivne plati velja razvijati, negativne pa odpravljati.

Slika 3: Značilnost pripadnikov različnih učnih modalitet in stilov



Vir: Marentič-Požarnik, 2000:159

Po Kolbu (Kolb, 1984:79) naj bi človek razvijal tudi svoja pomanjkljiva področja, saj je kakovostno in učinkovito učenje le tisto, v katerem povežemo vse modalitete. Upoštevati je treba, da ljudem ustreza učenje v eni ali drugi dimenziji. Individualne razlike v prevladi enega ali drugega načina spoznavanja se kažejo v različnih stilih spoznavanja (akomodativni, asimilativni, divergentni in konvergentni), kjer kombinacija dveh močnih modalitet opredeli značilen stil učenja (npr: akomodativni stil kot kombinacija konkretne izkušnje in aktivnega eksperimentiranja).

Vsako kakovostno in učinkovito učenje nastane s kombinacijo vseh štirih polov učenja, ki nastane s kombinacijo dimenzij učenja: dimenzije konkretne izkušnje na eni in abstraktne konceptualizacije na drugi strani, ter dimenzije razmišljujočega opazovanja in aktivnega eksperimentiranja.

2.3 Načela izkustvenega učenja

Tradicionalne oz. klasične učne metode, kot so razlaga oz. predavanje in študij po literaturi kot najvišji cilj poudarjajo pridobivanje abstraktnih znanj, nazornost, predhodne izkušnje in spontani odzivi učencev pa služijo le kot sredstvo za doseg tega cilja, včasih pa predstavljajo celo oviro. Metode izkustvenega učenja pa izzivajo, upoštevajo in vgrajujejo izkušnje posameznika kot bistveno sestavino učenja (za klasifikacijo metod izkustvenega učenja glej prilogo 2, str. 5)

Glavna načela izkustvenega učenja so (Marentič-Požarnik, 2000:123-127):

- Učenje je ciklični proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja, pri tem pa ni pomembno, na kateri stopnji začnemo, pomembno je, da ne obstanemo.
- Izkustveno učenje je celosten način prilagajanja svetu. V njem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto, medtem ko jih drugi modeli učenja obravnavajo ločeno. Proces poteka celo življenje (pridobivanja znanja v času formalnega šolanja, specializacije poklicnih in strokovnih znanj v zgodnji odrasli dobi in integracije specialističnega znanja s širšimi vrednostnimi in socialnimi razsežnostmi, ko uvidimo širši smisel svojega znanja).
- Ne gre za sprejemanje gotovih spoznanj od zunaj, ampak za proces ustvarjanja znanja, za stalno preoblikovanje znanj, pojmov, idej ob soočanju osebne izkušnje s teoretičnimi in znanstvenimi spoznanji.

3. METODA PRIMERA

Metoda primera omogoča številne procese, ki spodbujajo učenje. Daje možnost za identifikacijo, ponuja povratno informacijo, vključuje lahko skupinsko delo, zahteva aktivnost članov in njihovo predanost nalogi. Danes se uporablja v vse večjem številu disciplin. Metoda primera je koristna na vseh področjih, kjer imamo opravka z odločanjem in učinkovitim komuniciranjem, torej vse od podjetništva, ekonomije, trženja, financ, javne uprave, etike, novinarstva, javnih financ, lastninjenja, informacijske tehnologije, prava, medicine in še bi lahko naštevali.

Mnogi avtorji poudarjajo (Burgoyne, 2001; Marentič-Požarnik, 2000; Mijoč, 1997; Mumford, 1997), da je metoda primera izkustvena, saj upošteva izkušnje udeležencev, pospeši razmišljanje o izkušnji in spodbuja k oblikovanju odločitev v bodoče. Vsak posameznik se mora v primer poglobiti, da bi lahko o njem razmišljal, sodeloval in razpravljal o možnih rešitvah.

Izraz metoda primera se pri slovenskih avtorjih uporablja pri:

- andragoški didaktiki za izobraževalno metodo (Kranjc, 1979),
- v metodologiji pedagoškega raziskovanja, kjer gre za to, da vsak primer podrobno spoznaš, raziščeš in proučiš (Sagadin, 1993),
- ponekod pa dve različni uporabi sploh nista obravnavani ločeno (Jelenc, 1991).

Podobne težave v izrazju se pojavljajo tudi v angleški strokovni literaturi, kjer sta v rabi dva izraza: metoda primera (angl. case method) in študija primera (angl. case study), ki ju avtorji včasih zamenjujejo in mešajo med seboj (Eccho, 1999-2003). V nalogi uporabljamo termin metoda primera, kadar gre za metodo, poslovni primer (angl. business case study) pa, kadar gre za študijo primera, ki se nanaša na poslovno tematiko (okrajšava PP).

Z metodo primera bomo poimenovali uporabo primera v vzgojno-izobraževalne namene, ki so posebej pripravljeni in kjer obravnava poteka po treh osnovnih fazah metode primera: predstavitev, analiza in razprava.

O metodi primera tako ne moremo govoriti, kadar je primer predstavljen v okviru metode predavanja, četudi je primer podrobno in natančno predstavljen. »Kadar napisan ali prikazan primer služi le natančnemu prikazu dogodka ali primera in učečemu ni dana možnost, da bi o primeru samostojno razmišljal, načrtno razpravljal in predvideval rešitve, takrat obravnavanega primera ne moremo šteti k metodi primera.« (Mijoč, 1997:10). Odločilen torej ni čas, ki si ga vzamemo, temveč namen: naučiti se analizirati, sklepati, presoјati, odločati. Tega ni moč doseči zgolj s predstavitvijo primera.

Literatura navaja (Burgoyne, Mijoč, Marentič-Požarnik, Mumford, idr), da metodo primera uporabljamo, kadar naj bi se udeleženci naučili sprejemati odločitve in načrtovati svojo dejavnost na podlagi resničnih primerov iz prakse. Te lastnosti so potrebne za vse, predvsem pa za vodstvene kadre. V ospredje stopa tudi sposobnost vživljanja v druge ljudi (empatija), razvijanje socialnih čustev ter spretnost komuniciranja in sodelovanja. Ravno usposobljenost za delo z ljudmi pa lahko postopno razvijamo tudi z metodo primera.

O metodi primera torej lahko govorimo samo, kadar imamo jasen izobraževalni cilj, ki ga samo s predstavitvijo primera, brez razprave in analize ne bi mogli doseči.

3.1 Poslovni primer

V poročilu za ECCH (Evropsko klirinško hišo za poslovne primere) so avtorji definirali PP (Burgoyne, Mumford, 2001:12) kot *opis specifične situacije v podjetju, ki ga študentje preberejo (ali spoznajo kako drugače, npr. prek filma, videa idr.) in analizirajo, kar se je zgodilo. Skupaj z vodji in kolegi predstavijo situacijo, zagovarjajo stališča in v paru, manjših skupinah ali na plenarnem srečanju razpravljajo o možnih rešitvah.*

Ta definicija je nastala kot skupna definicija več avtorjev. Le te vsebujejo:

»Pojem poučevanja z metodo primera v nekem kontekstu, se nanaša na opis situacije, ki je obstajala v podjetju.« (Smith, 1987:114)

»Poslovni primeri (PP) so opisi praktičnih epizod, izbor realnosti, delček življenja, zgodba ustvarjena in predstavljena za študij, vajo, kot uganka ali problem.« (Barnes et al, 1994:7).

»Skupina se lahko nauči s pomočjo PP, ko so udeleženci primer proučili pred samo razpravo in določili, kaj in kako naj bo to narejeno. Vloga vodje je bolj v tem, da pospeši in spodbuja pogovore in udeležbo v njih, kot pa, da prevzame odgovornost za pravilnost ugotovitev.« (Reynolds, 1998:46)

3.1.1 Vrste primerov

Ločimo raznovrstne poslovne primere, ki se med seboj razlikujejo glede na področje, ki ga obravnavajo, po ureditvi besedila, po dolžini, težavnosti ipd.

Tako Heath (Heath, 1998:87) opiše šest različnih vrst primerov, za katere bi lahko rekli, da se med seboj razlikujejo po dramatizaciji:

- **Naključje**, kjer gre za kratek posamezen dogodek.
- **Primer z ozadjem** (angl. background case). Nekateri avtorji ga imenujejo tudi opisni PP. Informacije podaja na zanimivejši način kot običajno gradivo. Študentje se vživijo in bolje dojemajo podatke podane v PP. Ta vrsta PP se navadno uporablja v kombinaciji z dodatnimi PP, ki se znotraj izbrane tematike osredotočajo na specifične probleme.
- **Vadbeni primer** (angl. exercise case). Ta vrsta PP nudi priložnost za praktično uporabo posebnih postopkov in tehnik in se v velikem obsegu uporablja za kvantitativne analize. Študentje pokažejo več zanimanja za numerične podatke, povezane z resnično situacijo, kot zgolj za niz podatkov, ki jih potrebujejo za vajo.
- **Situacijski primer**, ki ga razlagamo z vprašanjem '*zakaj so šle stvari narobe*'. (angl. situation case). Študent pripravi analizo, ki temelji na podatkih, ki jih razbere iz PP in išče pomembnejše povezave med podatki. Ob tem se navadno postavlja vprašanje '*zakaj je šlo nekaj narobe in kako bi se bili temu lahko izognili*'.
- **Kompleksen primer** (angl. complex case). Pri tej vrsti PP je situacija predstavljena kot skupek problemov, kjer so ključni podatki pomešani s tistimi, ki so sicer zanimivi, a za osrednjo analizo nepomembni. Problem, s katerim se morajo študentje dodatno

spopasti, je torej razlikovanje pomembnih podatkov od tistih, ki odvrtačajo pozornost in zamegljujejo bistvo problema. Analizo še dodatno otežuje dejstvo, da so problemi med seboj povezani. Čeprav gre za zahtevno vrsto PP, ni nujno, da mora študent v zaključni fazi analiziranja problemske situacije sprejeti tudi končno odločitev - pomembne teme so lahko skrite v množici podatkov.

- **Primer z odločitvijo** t.j. odločitveni primer (angl. decision case). Študent se mora odločiti, kaj bi naredil v opisani situaciji in predstaviti korake za uresničitev načrta. Pred tem mora seveda proučiti večje število možnosti in se na osnovi izbranih kriterijev odločiti za tisto, ki ima največje možnosti za uspeh t.j. študent predstavi, kaj bi sam naredil/a in nato oblikuje strategijo za ukrepanje.

V najširšem pomenu je PP (Zaman, 2002:5) lahko vsak opis situacije ali zaporedja dogodkov, ki se lahko uporabi v učnem procesu. Prav zato so PP lahko različnih dolžin: od zelo **kratkih** (odstavek ali dva) do izredno **dolgih** (20-30 strani). Če sklepamo po tekmovanju za najboljši PP leta, najboljši PP ne obsegajo več kot 12 strani besedila in ne več kot 10 strani prilog.

Romm in Mahler (Romm, Mahler, 1991:259) ponujata še eno razlikovanje: **medosebni** (angl. interpersonal) študijski primer se osredotoča na razmerja (vodenje, konflikti ipd), medtem ko se **nemedosebni** (non-interpersonal) primeri osredotočajo na vsebino teme (politike podjetja, financ, organizacije idr.).

Primeri se lahko razlikujejo tudi glede **centra pozornosti** (Christensen et al, 1991:141), t.j. ali se osredotočajo na analizo, odločanje ali na izvedbo. Prva dva izmed naštetih sta primera tipično klasičnih harvardskih primerov.

Posebno vrsto primera uporablja Argyris (Argyris, 1982:296), pri katerem gre za nekatere karakteristike klasičnih primerov, nato pa v fazi obravnave zahteva od udeležencev, da z igranjem vlog v neposrednih situacijah predstavijo in debatirajo s kolegi o tem, kako naj bi se njihove predlagane rešitve vpeljale. Čeprav je pripravljen uporabiti svojo metodologijo, da nadgradi izkušnje, ki jih nudi **klasični harvardski primer**, bi Argyris v večini primerov prej podprl različico **primera zasnovano okoli resničnega dogodka ali dogodkov iz delovnega okolja udeleženca**. Pomemben dejavnik tukaj je, da Argyris eno ali drugo metodo neposredno izpelje iz lastnih teorij učenja.

Številni izvajalci so razvili vrsto primera, ki je podoben Argyrisovemu, tako, da je izpeljan iz trenutne situacije, ne temelji pa na njihovih teorijah učenja, ki bi bile izhodišče za razpravo o primeru. Literatura (Heath, Mumford, Burgymore, idr.) včasih navaja tudi razliko med **živimi** in **mrtvimi** primeri. Razlikujejo se po tem, ali udeleženci prenesajo situacijo, ki jo trenutno doživljajo v razpravo (ustno ali pisno), ali pa izhajajo iz primerov, ki jim jih predstavi izvajalec moderator.

Nadaljnja razlika opisana v literaturi je, ali posamezniki delajo na primerih, ki so predvsem iz njihove lastne resničnosti, morda **specifično** napisani prav za njihovo podjetje, ali pa delajo

na primerih s popolnoma drugega in oddaljenega področja. Harvardska literatura se ponavadi osredotoča na **splošne primere** s široko aplikacijo.

Z vidika zahtevnosti so običajno najkrajši primeri najbolj **preprosti**. Takšen je na primer vadbeni PP, v katerem je podatke za izračun (npr. neto sedanje vrednosti, točke preloma in podobno) mogoče razbrati iz kratkega opisa situacije. Obstajajo pa tudi primeri, v katerih je zelo veliko podatkov, podani pa so na način, da bralec na prvi pogled ne more razbrati, kateri med njimi so ključni za rešitev problema. Kljub obilici podatkov tak primer le redko vsebuje vse podatke, ki bi jih bralec želel. Nad **manjkajočimi podatki** se kot uporabniki najpogosteje pritožujejo študentje, saj imajo pri klasičnih metodah učenja na razpolago vse potrebne podatke. Vendar se prav v tem skriva eden osnovnih ciljev metode primera: približati študentom realne situacije, s kakršnimi se bodo v poslovnem svetu pogosto srečevali. V takšnih situacijah tudi manager nima na razpolago vseh podatkov, ki bi jih potreboval za optimalno odločitev. Pri oceni nastale situacije se mora zato pogosto sam odločati, kako bo ukrepal, izbrane odločitve pa tudi ustrezno argumentirati¹¹.

3.2 Temeljne stopnje

Pri obravnavi metode primera ločimo 3 temeljne stopnje, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje opisali (Mijoč, 1997:12):

- predstavitev primera,
- analiza primera,
- razprava o primeru.

3.2.1 Predstavitev primera

Predstavitev primera pri klasičnem (harvardskem) primeru sloni na resničnem primeru, ki je bil podrobno proučen, napisan in po možnosti dopolnjen z avdio-vizualnimi dopolnili. Primer je lahko podan tudi v neposredni obliki, ko oseba sama predstavi svoj primer. Primer je lahko tudi hipotetičen ali pa predstavljen le na kratko, kot sprožilec za razpravo. Prednost klasičnega primera je ravno njegova avtentičnost, obširna, kompleksna in pestra predstavitev. Glede na to, da ima problem v praksi že rešitev, lahko udeleženci preizkušajo svoje razumevanje in odločanje o primeru.

¹¹ V našem primeru gre pri pouku angleškega jezika v prvi vrsti za primere z ozadjem, situacijske primere in primere z odločitvijo; to so krajši poslovni primeri (2 strani), so tako medosebni, kot tudi nemedosebni, center pozornosti pa je enkrat na analizi, drugič na odločanju, in vedno na ukrepanju (pisanje vzorcev komuniciranja po obravnavi poslovnega primera). Izvajajo se na najrazličnejše načine (kot simulacije pogajanj, igre vlog, brainstorming...). Študentje moderatorji vsak na svoj način primere delajo žive in aktualne, tako da spreminjajo ime podjetja v poznano podjetje (npr. Camden Football Club v NK Olimpija, da se študentje bolje vživijo v problematiko in odigrajo svoje vloge). Prednost tega, da poslovne primere vodijo študentje moderatorji je tudi, ali pa najbolj, v raznolikosti interpretacij, pristopov, načinov vodenja razprave, uporabe IT, didaktičnih sredstev idr.

Pri metodi primera je najpomembnejša izbira pravega primera. Primer naj bo relevanten glede na zastavljen cilj, upoštevati pa mora tudi predznanje in izkušnje ciljne skupine udeležencev. Pri izbiri se odločamo med **skrajnimi primeri** (kjer ima skupina že bogate izkušnje, pa morda želimo vplivati na njihova stališča) in **splošnimi** primeri (kjer se skupina šele usposablja za spretnosti in postopke, metoda pa lahko deluje kot model pričakovanega ravnanja). Na podlagi dosegljivosti vnaprej pripravljenih primerov, ustreznosti glede na izobraževalne cilje in kontekst se odločamo med že preizkušenimi primeri in tistimi, ki jih pripravimo sami.

Klasična metoda primera upošteva izkušnje udeležencev, saj sta izbor primera in njegova zahtevnost prilagojena udeležencem, prilagojena različica metode primera pa izkušnje posameznikov ne le upošteva, temveč spodbuja k ponovnemu razmišljanju o preteklih izkušnjah v povezavi z novimi, zamišljenimi problemi, do katerih bi lahko prišlo v bodoče. V povezavi s simulacijo omogoča tudi neposredno izkušnjo. Metodo primera tako lahko doživimo močnejše kot igro vlog ali simulacijo.

Primeri, ki so vzeti iz tuje kulture in prakse, so lahko za naše razmere skoraj nerazumljivi. Tedaj je bolje pripraviti primer iz prakse, ki je udeležencem bližji.

Pomembno je KAKO je primer predstavljen, pomembna so dejstva, resnični detajli, pa tudi različni pogledi in stališča posameznikov, ki so vpleteni v primer. Posamezne priloge, kot so na primer računovodski izkazi in poročila so dobrodošli pri predstavitvi primera. Rešitev predstavljenega primera pa se udeležencem razkrije, ko v tretji fazi t.j. med razpravo, sami pripravijo in predlagajo rešitev. Pomembno je, da problem pojasnimo samo do zapleta, ko je problem z nekaj podproblemi šele nakazan in terja rešitev. Iskanje rešitve zbujata naravno radovednost, vzbudi dodatno motivacijo, za katero bi bili udeleženci prikrajšani, če bi jim rešitev predstavili že na začetku.

3.2.2 Analiza primera

Analiza primera naj sloni najprej na dejstvih. Izvedba je lahko individualna, še preden se skupina sestane, pogostejše pa je izvedena v skupini. Izvajalec oz. moderator ponudi skupini vprašanja, ki jih bodo vzpodbudila k iskanju temeljnih dejstev in osnovnih problemov v danem primeru. Delne probleme je treba šele identificirati in poimenovati, da bi lahko ovrednotili različne rešitve. Moderator naj ponudi udeležencem vprašanja, ki sprašujejo po osnovnih dejstvih, predlaga naj identificirajo tri temeljne podprobleme, naj povzame poglede posameznih oseb, ki nastopajo v primeru. Tako se skupina poenoti v razumevanju osnovnih problemov, ki bi jih sicer lahko, tudi zaradi različne interpretacije dejstev, posamezniki različno razumeli.

3.2.3 Razprava o primeru

Razprava o primeru pomeni sklepno fazo metode primera. Opisali bomo skupinsko razpravo, čeprav se v klasični obliki metode primera uporablja predvsem dialog dvojic, navadno profesorja in študenta.

V zadnjem času ima skupinska razprava vse več zagovornikov. Faza razprave je izjemno pomembna, saj usposablja za reševanje problemov, predvsem pa usposablja za spretnosti dobrega razpravljanja. Skupina se mora odločiti, kako bo potekalo delo, kdo bo zapisoval sklepe, kdo bo vodil razpravo, kdo bo skrbel za to da vsi pridejo do besede. Moderator je odgovoren, da skupina postavi merila za reševanje problema in odločanja. Kadar več skupin razpravlja samostojno, mora dati jasna navodila za delo in kasneje voditi plenarno razpravo tako, da bo primer celostno analiziran. V razpravi skrbi za to, da so rešitve zasnovane na dejstvih in na resničnem primeru. Ko skupine pridejo do svojih rešitev, moderator ponovno usmeri pozornost na resničen primer, udeležence seznani z rešitvijo in posledicami sprejete odločitve. Klasično metodo primera v osnovi sestavljata dve metodi: metoda dela z besedilom in metoda vodene razprave. Medtem ko metodo dela z besedilom lahko nadomestimo s pripovedjo, video posnetkom idr., pa razprave ne moremo enakovredno nadomestiti. Primer lahko predstavimo z različnimi pripomočki, ki jih izbiramo glede na spretnost in izkušnje (npr. individualno smiselno branje), stališča, učni stil idr. Možne so razne modifikacije izvedbe: npr. kadar želimo, da bi udeleženci izboljšali spretnost pisnega izražanja, lahko posameznik ali skupina napiše poročilo o analizi ali razpravi o primeru.

Faza analize in faza razprave sta dve, med seboj jasno ločeni fazi. Faza analize spodbuja analitično razmišljanje, ki sloni na danih dejstvih in na konkretnem primeru. Predvsem ko se študentje šele srečujejo z metodo primera je priporočljivo, da obe fazi jasno ločimo in se ugotovitve obravnavajo v plenarnih predstavitvah najprej po fazi analize in kasneje po fazi razprave. Skupine lahko pridejo do različnih rešitev, za soglasne odločitve pa se bomo zavzemali le, kadar bo doseganje konsenza načrtovani cilj izobraževanja.

Kot ne obstaja idealni način vodenja, ne obstaja idealni način vodenja oz. moderiranja PP. *Nek način vodenja je učinkovit, dokler ustreza okoliščinam, v katerih poteka vodenje* (Zupan, 2003:94). Ker se okoliščine nenehno spreminjajo, se jim moderator do neke mere stalno prilagaja, kar pa je naporno. Avtoritativni vodje bodo raje izbrali klasično metodo, kjer je potek dela bolj predvidljiv in obvladljiv, bolj demokratični vodje pa bodo bolj pozorni na želje, potrebe in izkušnje udeležencev.

Aktivnost vodje oz. moderatorja po fazah (Marentič-Požarnik, 1992:1-16):

1. Upošteva sklope ciljev, okoliščin, vplivanja, organizacije in odnosov med sklopi.
2. Ustvari primerno vzdušje, poda jasna navodila.
3. Pozorno spremlja proces, le izjemoma posega.
4. Usmerja z vprašanji, kaj se je dogajalo in kako so udeleženci to doživljali.
5. Dogajanje poveže s cilji: kaj so udeleženci pridobili; kako naučeno uporabiti v drugih situacijah in povezati s teorijo.
6. Ovrednoti, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo mogoče še izboljšati.

3.4 Moderiranje kot oblika vodenja obravnave PP

Moderirati (lat. *moderari*) pomeni umeriti, umiriti, uravnnavati; ublažiti kaj; brzdati, krotiti. (Vrbinc, 1974:460). Moderiranje je torej način komunikacije v skupini, katerega namen je doseči dogovorjeni cilj skupinskega dela, pri tem pa moderator lajša in pospešuje delo v skupini, ustvarja komunikacijsko okolje, v katerem lahko vsakdo izrazi svoje mnenje in spoštuje mnenje drugih. Je skupinski proces, kjer člani skupine sodelujejo z namenom poiskati rešitev za določen namen ali soglasno sprejeti odločitev.

Moderator ne podaja stališč o obravnavanih vprašanjih (Morano, 2003:3-28), ne zavzema se za vnaprej določene procese, izbor orodij vsakič prilagaja potrebam skupine, do njenih pričakovanj je neopredeljen, kar zagotavlja nevtralnost. Moč moderatorja je v nevtralnosti; uravnoveša sodelovanje in večja produktivnost z ustvarjanjem varnega ozračja, v katerem so vsi člani skupine enakopravni. Vloga moderatorja je, da minimalizira neučinkovito porabo časa in neproduktivno skupinsko dinamiko, skupinam pa pomaga, da delujejo veliko učinkoviteje. Učinkovito delo skupine je rezultat jasno začrtane strukture in jasno opredeljene vsebine skupinskega dela.

Učinkovit moderator (www.crg-hrder.com): poda jasna in razumljiva navodila, navodila za skupinsko delo so za udeležence izziv; s problemom se lahko identificirajo, izžareva optimizem in prepričanje, da bomo zmogli; preverja, ali je bil dovolj jasen; spremlja in nadzira delo udeležencev pri skupinskem delu; nadzor ohranja umirjeno in s taktom; spodbuja udeležence, da sami najdejo rešitve; postavlja vprašanja v razpravi, ki so: premišljena, jasna in odprta (kaj, kje, kdo, zakaj, čemu ipd.); se pozitivno odziva in dopušča različnost mišljenja; spodbuja vse udeležence, da povedo svoje mnenje; spremembe doseže s soglasjem; ideje loči od posameznikov; prisluhne tudi neizrečenemu; usmerja tok razprave v želeno smer; omogoča razvoj novih pristopov k problemom in njihovih rešitev; ohranja strukture vrednot in medsebojnega spoštovanja; ohranja zaupnost; ostaja neopredeljen in osredotočen na proces in ne na vsebino.

Moderator torej skrbi, da bodo udeleženci z lastno odgovornostjo sami prišli do rezultata, ki jim bo prinesel pozitivno spremembo. Uporablja pestre in udeležencem prilagojene metode dela in posebne pripomočke, s katerimi vse člane skupine aktivno vključi v delo.

Moderiranje je primerno tudi za delo z nemotiviranimi udeleženci, ker ljudi motivira izziv in sodelovanje. Moderator na primeren način izzove razmišljanje ljudi in v njih vzbudi zanimanje.

Moderiranje je prav tako primerno tudi za delo s skupinami, ki imajo različno predznanje, saj moderator zna postavljati vprašanja, s katerimi spodbuja izpovedovanje lastnih izkušenj, mnenj in prepričanj, ter poskrbi, da se tako izražene informacije povežejo v celovit sistem. Tako se znanje in osebne izkušnje udeležencev s transferji prenašajo na vse udeležence skupine, tisti z boljšim predznanjem in izkušnjami pa dobijo potrditev o lastni vrednosti.

3.5 Uporaba metode primera

Metodo primera uporabljamo na različne načine in v razne namene (Mijoč, 1997:13). Lahko ima **repetitivno** funkcijo, kadar s primerom okrepimo izobraževalni učinek, ki smo ga deloma dosegli že z drugimi metodami, ali pa **komplementarno** funkcijo, ko s primerom dosežemo učinek, ki ga z drugo metodo (npr. s predavanjem) ne bi mogli. V obeh primerih gre za dopolnilo k programu.

Zanimiva je možnost, kjer en sam primer uporabimo kot zgodbo, ki povezuje celoten izobraževalni program. Pri tej različici udeleženci vsakokrat, ko se sestanejo, dobijo nov material, nove podatke, ki jim pomagajo, da se vse bolj poglobljajo v problem, do katerega rešitve pridejo šele na koncu, ko se program konča. Zasledimo pa lahko tudi izjemno kratko varianto metode primera, ki so jo priporočali strokovnjaki zbrani okrog revije Inquiry (Dewey, Follet, Lindeman) že v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Priporočajo primer, ki je sestavljen iz enega ali dveh odstavkov, kjer bi bila opisana običajna življenjska situacija, seveda brez eksplicitno izraženih rešitev. Tak primer je najučinkovitejši za (Mijoč, 1997:11) *»...izobraževanje, ki ima namen razvijati sposobnosti argumentiranega razpravljanja, analitičnega razmišljanja in soodločanja, izobraževanje, ki hoče razvijati spretnosti zastavljanja kritičnih vprašanj in enakopravnosti različno mislečih v razpravi«*.

Dobro zastavljen in voden primer v udeležencu zbudi splošno pozornost, nato radovednost, temu pa neredko sledi zmedenost, skepticizem in frustracija. Lastna stališča se z razpravljanjem utrjujejo in izbrusijo. Postopno se izgrajuje sposobnost analitičnega razmišljanja, argumentiranja in razpravljanja.

Klasična metoda primera spodbuja tekmovalnost, pomembno se zdi, kdo bo prišel do najboljše rešitve, zato so razprave lahko precej burne. Za prihodnost je morda bolj kot tekmovalnost v reproduciranem znanju, pomembna tekmovalnost v tem, da uspemo druge prepričati o smiselnosti upoštevanja in izpeljave najboljše argumentirane rešitve. V praksi se je potrebno pogosto hitro odločati; torej ne le poiskati pravilno rešitev, tudi predstaviti, utemeljiti in argumentirati jo je treba primerno in učinkovito. Tega se lahko naučimo tako z uporabo klasične, kot tudi prilagojenih različic metode primera. Slednje se pogosto osredotočajo na razlago različnih odločitev in vpliv posameznikovih odločitev. V fazi razprave se je tako bolj priporočljivo izogibati vprašanjem ZAKAJ takšna odločitev in zastavljati vprašanja, kjer ne iščemo zgolj racionalnih odgovorov, temveč izvemo več o procesu oblikovanja odločitve (npr. kateri dogodki govorijo v prid odločitvi; katere osebne izkušnje govorijo v prid odločitvi ipd.). Šele tako je moč celostno razumeti, kako kompleksni so lahko problemi in kako imajo lahko več rešitev.

3.6 Učenje z metodo primera

Metoda primera se je najprej uporabljala v pravu, na Harvardu že okoli leta 1880, kjer jo je prvi razvil Langdell, kasneje pa se uporablja tudi v ekonomiji. Sprva so jo uporabljali v klasični obliki, kjer so bili primeri vzeti iz resničnosti oz. iz pravne prakse, zato so bili vodji

razprave sklepi vnaprej znani. Pravilna rešitev je bila ena sama, kar je vzpodbujalo tekmovalnost, saj so manjše skupine tekmovala med seboj, katera bo prva odkrila pravo rešitev primera.

Kasneje se je metoda primera prilagajala in dopolnjevala in začeli so uporabljati vnaprej posebej pripravljene in tudi neresnične primere ali pa takšne z več pravilnimi rešitvami.

Kadar je rešitev ena sama in je primer vzet iz resničnosti govorimo o **klasični metodi primera**, vse spremenjene in dopolnjene različice pa so **prilagojena metoda primera**. Metodo primera so kasneje uporabili tudi v medicini, teologiji, razvoju poslovanja in izobraževanju za boljše komuniciranje. Zaradi njenih specifičnih ciljev (npr. usposabljanje za odločanje in empatijo) in ker se je metoda najprej razvila v praksi izobraževanja odraslih (Marsick, 1998:8), jo štejemo k tipično andragoškim metodam izobraževanja. Čeprav je metoda primera že obstajala na medicinskih in pravnih šolah, naj bi jo prvič uporabili na področju poslovanja leta 1912 na harvardskem podiplomskem študiju MBA, leta 1924 pa je metoda primera postala njihova osnovna metoda (Ewing, 1990:9).

Metoda primera se je na Harvardu razvila v veliki meri prav zaradi prepričanja, da je bolj učinkovita kot tradicionalna predavanja. Na Harvardu sicer ne trdijo, da je metoda primera primerna prav za vse, verjamejo pa, da je še posebej primerna za to, kar želi naučiti. Ostale poslovne šole in centri za usposabljanje po svetu metodo primera uporabljajo le kot eno izmed mnogih uporabljenih metod.

Ob vsem pomanjkanju strogosti pri izbiranju metode pa preseneča dejstvo, da na Harvardu primanjkuje gradiv za razlago in boljšo implementacijo idej o učnem ciklu in vlogi posameznika v njem. Nikjer ni moč najti analiz o tem, kaj se med obravnavo PP sploh zgodi. Tudi najpomembnejše harvardsko delo (Barnes et al, 1994:35) nas s trditvijo »*Ne razumemo in ne moremo oceniti, kako se učimo,*« ne prepriča. V širšem kontekstu ta izjava gotovo ni upravičena, saj je veliko znanega o tem, kako se učimo, manj pa o uporabi tega znanja znotraj metode primera.

Zanimivo je, da so knjige in članki o metodi primera, ki se osredotočajo na vprašanje *KAKO*, o marsičem, imajo pa vsaj eno večjo pomanjkljivost. Nasvetov učiteljem o tem, kako naj se vedejo med obravnavo primera ne opremijo s komentarji o udeležencih, razen v obliki slučajnih in posplošenih opomb (npr. da se bodo nekateri udeleženci morda obnašali drugače kot drugi; izvajalci veliko pišejo o kvaliteti sodelovanja študentov in o nizkih ali visokih nivojih vključevanja, kjer so študentje ocenjeni glede na svoje sodelovanje, kar pa ne kaže tega, koliko in česa so se v resnici naučili).

Seveda bi lahko najbolj tehtne izjave o tem napisali študentje sami. Tako Cohen in Robinson umestita svoje izkušnje s PP v širši kontekst MBA programov. Cohen (Cohen, 1989) navaja izjemno natančen dnevnik o svojem dvoletnem študiju MBA na Harvardu, kjer je kritičen do

izključne uporabe metode primera, številčnosti PP in velikosti skupine. Njegov opis je pomemben zato, ker je oseben¹².

Robinson (Robinson, 1995) opisuje drugačno izkušnjo, saj piše o MBA programu na Stanfordu, kjer so poleg metode primera v rabi raznovrstne učne metode. Posebno zanimiv komentar v njegovem delu izvira iz izkušnje z razpravo o PP, kjer je komunikacija intenzivna in zanimiva, a zaradi težav moderaturja z vodenjem PP tudi precej kaotična¹³.

Seveda sta to le dva avtorja, ki kažeta na nekaj, kar je dobesedno anekdotični dokaz in kot tak ponavadi globoko zaničevan v tradicionalnih znanstvenih raziskavah. Delno ju citiramo, ker izgledata precej zanimiva, ilustrirata namreč pomembno pomanjkljivost – veliko manj člankov ali knjig je napisanih o izkušnjah študentov z metodo primera, kot o izkušnjah izvajalcev metode primera. V literaturi različni avtorji navajajo, česa so se naučili iz svojih izkušenj v predavalnici in iz pogovorov z drugimi učitelji. Ponavadi so njihove izjave polne posploševanj in kot takšne preveč subjektivne in neuporabne, npr. da je za vodenju PP odločilna spretnost zastavljanja vprašanj skupaj s spretnostjo poslušanja, ali pa izjave kot: *»Dlje ko učim, manj uporabljam tablo.«* (Barnes, 1997:10).

Načeloma metoda primera zahteva od sodelujočih, da črpajo iz lastnih izkušenj, ki jih uporabijo. Kolbov krog izkustvenega učenja pomembno vpliva na načrt in izvedbo katerekoli učne izkušnje, še posebej to velja za metodo primera. Kljub splošnemu priznavanju njegovega modela učnega cikla pa smo v literaturi o poučevanju z metodo primera našli le dve sklicevanji na Kolba¹⁴.

Z našega vidika metoda primera deluje prek različnih, toda pogosto povezanih faz učenja.

1. V prvi fazi študentje dobijo PP, pregled, komentar ter analizo podatkov predstavljenih v njem – Kolbova faza razmišljujočega opazovanja (RO).

¹² *»Metoda primera je za Harvardsko Poslovno šolo (Harvard Business School) to, kar je za Piso poševni stolp. Harvardska Poslovna šola je to metodo izumila. Harvardska Poslovna šola je z njo uspela. Harvardska Poslovna šola prisega nanjo in prenašati jo moramo prav vsako minuto prav vsakega dne. Ni predavanj, ni vaj, knjig pa zelo malo. Samo primeri, primeri in spet primeri....Trije primeri na dan; šestdeset, mogoče sto, mogoče celo več kot sto strani na noč. Bereš... le zato, da bi ugotovil, v čem je sploh problem. In nato, seveda, potrebuješ rešitev...Igre se imenuje Najdi rešitev. Težava je le v tem, da je s 94 igralci in časom omejenim na 90 minut težko doseči rezultat. Pogosto ne gre toliko za to, da nekaj veš o zadevi, kolikor za to, da daš profesorju vedeti, da to veš.«*

¹³ *»Razprava je bila bolj zanimiva kot vsa dotedanja predavanja. Ljudje so razpravljali. Opazoval sem sošolce, ki so izdelovali predmete iz jekla. Dawson (moderator razprave) je izgledal prizadet: 'Ta razprava je sicer v redu', je rekel 'toda morali bi razmišljati o teh rečeh v odnosu do modela. To je tisto, kar počnemo na predavanjih – gradimo modele. Bi kdo kaj rekel? Lahko kdo aplicira model na naš primer?'« Sledi razprava. Pravi sledeče: »Tako se je začela najbolj boleča ura mojega življenja na Stanfordu. Skušal sem razložiti preproste sklepe, do katerih je prišla naša skupina, toda Dawson in King sta me neprestano prekinjala, zahtevala analize, postavljala povsem nova vprašanja.«*

¹⁴ Saint Germain (Saint Germain, 1995 v Burgoyne in Mumford, 2001) meni, da gre pri pisanju poslovnega primera za Kolbov krog, Reynolds (Reynolds, 1998) pa navaja, da metoda primera k razmišljujočem opazovanju in abstraktni konceptualizaciji prispeva več kot druge metode.

2. V **drugi fazi** študentje primer proučijo (kaj se je zgodilo, zakaj se je zgodilo, kakšne so možne rešitve za katerikoli identificirani problem). V tej fazi študentje prepoznajo ali pa se jim pomaga prepoznati, v čem je bistvo primera. Lahko se jih vzpodbudi k posplošitvam oz. zaključku o povezavi poslovnega primera z drugimi situacijami, s katerimi se morebiti soočajo. Ta vidik se ujema s fazo, ki jo Kolb opisuje kot abstraktna konceptualizacija (AK). Seveda je lahko sporno, v kolikšni meri razprava o PP zares omogoča takšen način učenja v praksi.

3. Kolbova **tretja faza** aktivnega eksperimentiranja (AE), je faza, v kateri se preverjajo mnenja, pripombe, komentarji in zaključki, ki služijo kot osnova za oblikovanje novih izkušenj. Lahko pričakujemo, da metoda primera omogoči tudi to fazo, saj se skozi vrsto PP, učenje z enega primera tako proces kot tudi vsebina preneseta na analizo in razpravo o PP, ki bosta sledili. Na daljši rok se konkretna izkušnja s študije primera lahko prenese na delovno situacijo, česar pa ni moč doseči zgolj s tradicionalno razpravo o primeru.

4. Vsebina in namen razprave o primeru ne omogočata **četrte faze** t.i. faze konkretne izkušnje (KI). Študentove prejšnje izkušnje se bodo seveda prenašale na fazi refleksnega opazovanja in abstraktnega pojmovanja, kot nekakšne že uporabljene konkretne izkušnje, ki pa so zelo dragocene. Sama metoda primera v tradicionalni klasični obliki namreč ne temelji na posameznikovi konkretni izkušnji, seveda pa lahko različice klasične metode, kjer npr. od posameznikov pričakujemo, da napišejo svoje lastne primere ali pa nastopajo v vlogi moderatorja temeljijo neposredno na posameznikovi lastni konkretni izkušnji¹⁵.

3.6.1 Znanje, spretnosti in vpogled

Med glavnimi prednostmi pri metodi primera avtorji navajajo pridobivanje in utrjevanje spretnosti. Mumford (Mumford, 1997:17) navaja naslednje spretnosti, ki jih razvija metoda primera:

- Analitično sklepanje, zbiranje in vrednotenje podatkov.
- Spraševanje.
- Spoznavanje.
- Reševanje problemov.
- Spretnost komuniciranja z drugimi.
- Spretnost vplivanja na druge.
- Izboljšana zmožnost biti objektiven ob upoštevanju mnenja drugih.
- Timske spretnosti – občutljivost do mnenja drugih.
- Posploševanje na osnovi specifičnega.

¹⁵ Tako smo med dvoletnim opazovanjem ugotovili, da predavatelj lahko zelo uspešno prevzame vlogo izkušenega opazovalca, saj študentje moderatorji ob jasnih navodilih, pomoči in povratni informaciji predvsem pa odprtosti komunikacije s predavateljem (dostop po elektronski pošti, mentorstvo in pomoč pri težavah ali potrditvi) pred izvedbo poslovnega primera, ob pomoči lahko neprestano prehajajo skozi vse štiri stopnje Kolbovega kroga, tudi po izvedbi poslovnega primera.

- Zmožnost vpeljati teorijo v lastno prakso.
- Odločanje.
- Sklepanje kompromisov.

Navaja, da so vse našteje spretnosti zaželeni pri managerjih in profesionalcih, izrazi pa pomislek o zaželenosti teh spretnosti, ko naj bi metoda primera razvijala tekmovalnost posameznikov. Prav tako ugotavlja, da je specifičen PP lahko učinkovit način širjenja znanja ali aplikacije znanja na določeno situacijo. Vsekakor je lahko pomembna tudi aplikacija analize primera in razprave na modele in teorijo, ki smo se je naučili z vrsto PP ali z drugimi metodami. Uporablja izraz "vpogled" kot izraz za nekaj, čemur bi pogovorno rekli *ahaji* pri učenju. Po njegovem mnenju literatura premalo poudarja, v kolikšni meri študentje pridobijo s to vrsto učenja t.j. v kolikšni meri lahko primer preseneti študenta, ko prepozna povezave med problemi.

Tudi Barnes (Barnes, 1997:13) opozarja na pomembnost učenja vpogleda: *»Seveda morajo temeljna znanja in informacije biti podane, ampak to se da pogosto narediti s pomočjo knjig, zapiskov in videa. Razprava o primeru bi morala biti za učenje vpogleda, ne zgolj srečanje za nabiranje znanja.«* Barnes, Christensen in Hansen (Barnes et al, 1994:276) ne ponujajo ničesar novega. Zgolj seznam spretnosti, ki jih razvijemo z metodo primera. Ponujajo pa nekaj pogledov na to, kako se ljudje učijo¹⁶.

Osigweh (Osigweh, 1989:21) opozori, da metoda primera pomaga ljudem, da se odučijo nepravilnosti, Ewing (Ewing, 1990:198) pa uporabnost metode vidi predvsem v tem, da spodbuja razumevanje in razvoj osebnih prepričanj in ne le uporabnega znanja¹⁷. Bolton (Bolton, 1999:245) nam poda mnenje na podlagi izkušnje, ki do neke mere nasprotuje Ewingovim pogledom na učinkovanje na ljudi. Študija o neuspelem delu skupine na MBA programu razkrije napake, ki jih ne gre pripisati izključno metodi primera, razkrije pa pogled na to, česa se z metodo primera študentje v resnici naučijo¹⁸.

¹⁶ *»Vsako srečanje je izkušnja, ki nas nauči, kako izraziti samega sebe in k takemu razmišljanju prepričati še ostale...Vsako srečanje omogoči študentom razviti njihov lasten pristop, za razumevanje in soočanje s problemi...Metoda ni zasnovana za poučevanje snovi, ampak za učenje v novih situacijah.«*

¹⁷ *»Zagotavlja priložnosti, kjer se lahko pomerijo v igri 'eden z drugim in eden proti drugemu'. Prav tako pa metoda omogoča, da 'vidiš samega sebe'...Zagotavlja izkušnje s skupinskim delom in s participativnim vodenjem...Osredotoča se na odločanje,« a kot sam pravi » se managerji ukvarjajo z izvedbo...Študentje se naučijo tako iz vsebine primera, kot tudi iz poteka procesa...Odločitve morajo sprejemati na podlagi najboljših informacij, ki so jim na voljo v tistem trenutku. ...Naučijo se, da ni preprostih rešitev – kompleksnost je vedno prisotna... 'Poslušaj in mogoče boš kaj slišal.«*

¹⁸ *»Skupina si ni vzela časa, da bi se dogovorila o delovanju skupine oziroma dodelitvi vlog in pričakovanih posameznikov v skupini. Ko se je skupina soočila s problemom, so se začela trenja, ki so se končala v zaostrenih razmerah, kjer so se posamezni člani skupine izogibali eden drugega. Zelo malo so se naučili iz izkušenj. O svojem neuspehu se niso želeli pogovarjati. Skupina se ni učila na lastnih napakah, zato so imeli odpor do skupinskega dela. Bili so popolnoma nesposobni prepoznati, kdaj skupina ne deluje in to kljub sposobnostim posameznikov, visokim povprečjem ocen in visoko začetno motivacijo vsakega posameznika. Bolton trdi tudi da, »kot vodje ne moremo kar sedeti križem rok, ker bi želeli, da se študentje učijo sami...in da se bodo študentje na podlagi poskusov in napak kar sami od sebe vzpenjali po krivulji učenja.«*

Jennings (Jennings, 1996; v: Burgoyne in Mumford, 2001:45) je v svoji raziskavi primerjal učinkovitost poučevanja s poslovnimi primeri v povezavi s predhodno predvidenim ciljem. Ugotovi, da je za razvijanje sposobnosti, ki so potrebne za strateško analizo in strateško razmišljanje, najmanj učinkovita prav metoda primera.

Literatura navaja še raznovrstne spretnosti, znanja, povezave idr., ki jih metoda primera razvija in utrjuje. Na splošno velja, da so primeri najbolj učinkoviti za razvijanje učinkovite komunikacije, medosebnih izkušenj in povezovanja¹⁹.

3.6.2 Učenje učenja

Kot eno od tem v naši raziskavi smo vključili tudi učenje učenja, ker vidimo to spretnost kot eno od nujnih za soočanje s konceptom izkustvenega učenja. Ker cilj izobraževanja ni prenašati znanje (Lipičnik, 2001:338), ampak učiti ljudi, kako naj se učijo, rešujejo probleme in združujejo staro z novim, naj izobraževanje razvija zmožnosti učencev za vstop, opazovanje, adaptacijo in uporabo znanja, za neodvisno razmišljanje, treniranje ustrezne presoje in sodelovanja z ostalimi, da bi lahko osmislili nove situacije. Pri učenju, gre za kombiniranje informacij, ki vključuje visoko stopnjo miselnih procesov. Znanje v starem smislu (Lipičnik, 2003:28) ostaja količina podatkov, znanje v novem smislu pa postaja zmožnost kombiniranja podatkov v novo spoznanje ali rešitev. Zanima nas, ali nam metoda primera res olajša učenje učenja, in če, kako dobro se ta možnost uresniči.

Za začetek bi veljalo pogledati do kod izvajalci PP izkazujejo svoje zanimanje in zmožnost za učenje učenja. Charles Gragg (Gragg, 1940:41) tako pravi »*Poučevali naj ne bi samo učitelji. Učili naj se ne bi samo študentje.*« Poučevanje zanj ni samo umetnost razmišljanja in govorjenja, je tudi umetnost poslušanja in razumevanja. Razen pričakovanja, da bo poslušanje in razumevanje vodilo k učenju, pa žal v njegovem delu ni nobenega pomembnejšega napotka, kako (se) učiti učiti. Njegov predlog, naj bi učitelji bili hkrati tudi učenci, je bil v času ko je bil napisan, verjetno še zelo nenavaden²⁰.

V zadnjem desetletju avtorji precej pogosteje opredeljujejo poslanstvo izvajalcev PP pri omogočanju procesa učenja učenja, žal pa gre predvsem za opisna posploševanja in le redko za uporabna navodila. Tako James Erskine (Erskine et al, 1998:2) opozori na poslanstvo PP rekoč: »*Naše delo je, da pomagamo študentom, da se učijo učiti in jih vzpodbujamo, da pri tem sodelujejo...Poslovni primeri nas zavezujejo k procesu učenja učenja. Čeprav je vsak primer drugačen, pa lahko proces učenja učenja posplošimo.*« Tudi Christensen, Garvin in Sweet (Christensen et al, 1991:xv) v svojem predgovoru opozorijo na zahteve poučevanja s PP, saj

¹⁹ V naši raziskavi smo zato proučili stališča študentov o koristnosti obravnave poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II z vidika usvajanja znanja, spretnosti in izkušenj. Ugotavljali smo, za katera znanja, spretnosti in izkušnje študentje menijo, da so jih med obravnavo poslovnih primerov usvojili.

²⁰ Med dvoletnim opazovanjem in vodenjem poslovnih primerov smo z metodo opazovanja ugotovili, da se intenzivnost izkušnje študentov moderatorjev in študentov nemoderatorjev razlikuje. V empirični raziskavi smo zato ugotavljali ali moderatorji zaradi globine svoje izkušnje z vodenjem poslovnega primera bolj intenzivno doživljajo faze obravnave poslovnega primera.

»...napredek pri poučevanju zahteva sprostitev norm zasebnosti in družbene izolacije, ki obdajajo poučevanje.« V istem delu Burkova (Christensen et al, 1991:37) naredi pregled nad svojim preходом iz podjetnice v izvajalko PP in ugotovi, da z zapisovanjem svojih izkušenj v dnevnik ni mogla pomagati ne sebi, ne drugim. Ugotovi, da svojih težav ne more deliti niti s svojimi kolegi, saj si ti le izmenjuje zgodbe o uspehu, zato uporabi zunanega opazovalca; ta zapiše vsa vprašanja, ki jih je zastavila med razpravo o PP in ji po obravnavi PP svetuje.

Tudi Ewing (Ewing, 1990:53) izvajalcem opiše, kako pristopiti k učenju učenja: *“Kakor hitro mogoče po uri naj izvajalci zaprejo vrata svojih kabinetov in napišejo povzetek pravkar zaključene ure,”* kjer upa, da bo povzetek vseboval vsaj nekaj opazanj o tem, česa se je izvajalec PP iz izkušnje naučil²¹. Podobno tudi Heath (Heath, 1998:142) ponuja možnost za učenje nečesa, kar ni vezano le na vsebino primera. Pravi da *»razmišljanje o teh ponavljajočih se izkušnjah vodi k stalnemu prilagajanju študentovem besedišču. Razprava o primeru poskrbi za veliko priložnosti za to. Naloga izvajalcev PP je, da aktivno vzpodbujajo tovrstno učenje.«*

Za razliko od ostalih avtorjev pa Maufette-Leenders (Maufette-Leenders, 1997:76) svetuje študentom, ne le izvajalcem. Opozori, da je za študente izjemno uporabno imeti kratko posvetovanje takoj po uri, kjer lahko ocenijo svojo osebno predpripravo, predpripravo manjše skupine in sodelovanje v skupini. Pravi: *»vprašajte se, kaj sem/smo izpustili in zakaj?«* Opomni še, da študentje prepogosto končajo pouk brez takega hitrega posvetovanja in tako izgubijo podatke, ki so potrebni za nadaljnje učenje. Kakorkoli že, ne Maufette-Leenders, ne Heath učenja učenja ne opredelita jasno, niti ne ponujata nasvetov o splošnem poteku in orodjih, ki bi pripomogla k boljši izvedbi; redki zapisi osebne izkušnje študentov (Cohen, 1989; Robinson, 1995) pa so sicer ilustracija ‘učenja učenja’, kjer gre za občudovanja vredne in dramatične predstavitve o tem, kaj vse so študentje ‘pretrpeli’, a so v celoti prej opisni, kot analitični²².

3.7 Učinkovitost metode primera

Izvajalci metode primera doslej še niso predstavili teorije ali modela učenja za metodo primera, zanj pa so predstavili empirične dokaze povezane z vrednotami, ki jih gojijo do učenja. Literatura nikjer ne razloži ali upraviči razlogov za uporabo metode primera na splošno ali za posamezni primer, hkrati pa tudi ne navaja teorije učenja kot modela ali orodja za izboljšanje, podpiranje in analiziranje vpliva metode primera na splošno, na posamezne obravnave PP, na študente na splošno ali posamezno.

²¹ V našem primeru je temu namenu služil *Listovnik izkušenj moderatorjev*, kamor so moderatorji takoj po obravnavi poslovnega primera zapisali, česa so se naučili.

²² Opis je prva faza zaporedja v procesu lastnega učenja – slediti ji morajo ostale faze učenja. Ker enostavno ni nobenih napotkov za relativno enostaven potek učne ure, kjer lahko pritegneš študente, da bolje razumejo, kaj in kako se učijo, ni presenetljivo, da sploh ne navajata ostalih različnih ravni učenja.

Kot navaja Ewing (Ewing, 1990:52) se udeleženci MBA programa na Harvardu med svojim dvoletnim šolanjem lotijo 900 PP. Harvard nikakor ne dvomi v klasično metodo primera. Medtem ko pred tridesetimi leti ni bilo alternativne metode (čeprav je že takrat gradivo za primere spremljala dodatna literatura), pa danes v sklopu metode primera uporabljajo njene različice, ki vključujejo simulacije, CD Rom idr. pristope, ki temeljijo na informacijski tehnologiji (Crainer, 1998:207).

Harvard metode primera ne sprejema kot eno izmed mnogih kot to počnejo druge poslovne šole. Literatura, ki smo jo pregledali in komentarji s Harvarda, kažejo, da imajo metodo primera za primarno oz. za jedro učnega procesa, ki ga preostale metode le dopolnjujejo. Harvard ni bil le inovator, pač pa ostaja tudi vodilna ustanova pri razvijanju študijskega gradiva. Do leta 1998 je izdal 5000 primerov, še sedaj pa jih vsako leto izda 600 (Crainer in Dearlove, 1998:19). Veliko knjig in člankov o tem, kako PP uporabljamo, po drugi strani pa odsotnost raziskav o sami metodi, ne prepriča in je v nasprotju z logičnim, analitičnim urjenjem, ki naj bi bilo vgrajeno v to metodo (Smith, 1987:126).

Doslej svetu še ni bila predstavljena urejena *harvardska teorija*. Da bi lahko obvladali in razumeli izraz *teorija* na ustanovi, za katero se zdi, da je temu tako nenaklonjena, si pogledjmo vsebino dela, ki so ga napisali Barnes, Christensen in Hansen²³. To opozarja na kritične lastnosti metode primera (Barnes et al, 1994) i.e. posploševanje, izvedba in merljivost²⁴.

Po pregledu temeljnih načel, na katerih temelji poučevanje z metodo primera, lahko razložimo, kako lahko metoda udeležence pritegne v tako zelo osebno učno izkušnjo. Najbolj ključno vlogo pri tem imajo predvsem: analiza konkretne situacije, nujnost povezave analize z izvedbo, potreba po vključitvi udeležencev, netradicionalna vloga predavatelja, ravnovesje med splošnimi in vmesnimi cilji poučevanja in razvijanje stališč.

Ko celo največji zagovorniki metode pravijo, da ne razumejo in ne morejo oceniti, kako se učimo (Barnes et al, 1994:35), nas ta razlaga presenetiti, saj bi morale skoraj 100 let izkušenj na visoko kakovostnih akademskih institucijah voditi k dobro organiziranemu poznavanju učenja njihovih varovancev. Pri drugi knjigi s Harvarda (Christensen et al, 1991: i-xix), pa učitelj ne potrebuje več samo znanja s področja strokovnega predmeta, pač pa tudi znanje o

²³ Navajamo pomembnejše misli avtorjev Barnes, Christensena, Hansena (1994: i-xix): »Večine tistega, kar Harvard kot poslovna šola pravzaprav predstavlja, nismo nikoli izrazili z besedami: naše izkušnje, vrednote in tradicija ostajajo le ustno posredovane. Z osredotočanjem na opažanja enega samega posameznika, obstaja možnost za napačno interpretiranje. Tveganje je še posebej veliko, kadar nekdo poskuša razložiti t.i. intelektualno bistvo oziroma jedro Harvarda – to pa je metoda primera, za katero lahko rečemo, da je stalnica v našem hitro se spremljajočem akademskem svetu. To nevarnost priznavamo.«

²⁴ Navajamo pomembnejše misli (Barnes, Christensen, Hansen, 1994: i-xix): »Prepričani smo, da kadar se cilji izobraževanja osredotočijo na odlike uma (radovednost, razsodnost, modrost), odlike posameznika (značaj, občutljivost, odgovornost, integriteta) in zmožnost uporabe splošnih konceptov znanja v specifičnih situacijah, je lahko poučevanje, ki temelji na razpravi, zelo učinkovito (nadaljujejo z nasprotovanjem konvencionalnemu branju in predavanjem)...S poučevanjem z razpravo porazdelitev moči, odgovornosti in nalog preraste hierarhijo in nesimetričnost odnosa profesor-študent. Sam potek razprave praktično spodbuja študente, da so poglobljeno in aktivno udeleženi v lastnem učenju. To hkrati pomeni, da se posvečajo samostojnemu raziskovanju in ne zgolj sprejemanju že izrečenih in napisanih dejstev...Z metodo primera študent razvija svoje lastno orodje za spopadanje in razumevanje poslovnih tematike...Metoda primera spodbuja k prilagajanju okolju...Metoda primera je gospodarsko učinkovita, izvesti jo je mogoče z razredom od 80 do 100 ljudi...Poučevanje z metodo primera je intelektualno spodbudno za učno osebje visokošolske ustanove....«

tem, kako se študentje učijo in kako jih spremeniti v aktivne poslušalce. Dobro poučevanje torej zahteva obvezo k sistematičnemu razumevanju procesa učenja²⁵. Tu avtorji na ličen način ponavljajo znano dejstvo, da managerji ne marajo predavanj in težijo k bolj aktivnim učnim metodam, saj želijo biti aktivno udeleženi v procesu.

Poglejmo si še kaj o učinkovitosti metode primera menijo še nekateri drugi zanimivi avtorji. Thomas Clough (Barnes et al, 1994: 215) poudarja, da mora učni proces temeljiti na **razvijanju razumevanja, presoje in celo intuiciji**, kar pa najbolj učinkovito dosežemo z razpravo, saj je »...*resnica relativna, resničnost verjetna in so ključni odnosi odvisni od okoliščin.*« McNair (McNair, 1971:17) pa navaja, da gre pri metodi primera poudariti predvsem motivacijo, aktivno učenje, individualni pristop, povratno informacijo in transfer (tukaj zapiše kar nekaj vprašajev);

Profesor Barnes poudarja predvsem potrebo po vključitvi udeležencev. Meni (Barnes, 1997:11), da je najbolj pomembno, da udeleženec k celoti prispeva z lastnimi izkušnjami, se uči iz teh, iz izkušenj drugih in iz primerov in da obravnava poslovnega primera sama po sebi poskrbi za večji navdih za učenje in ne bi smela biti namenjena zgolj nabiranju znanja. Opozarja tudi na nujnost povezave analize in izvedbe: »*Zanima me, v kolikšni meri primeri, ki jih sami napišemo, bolj navajajo na analizo, kot na izvedbo...V prihodnje naj se metoda primera bolj osredotoči na samo izvedbo in razvijanje le-te.*« Kot bomo videli, ko bomo pregledali komentarje kritikov, je to ena od relativnih slabosti te metode.

Moufette-Leenders in njeni sodelavci (Moufette-Leenders, 1997:8) menijo, da je poslovni primer odlično orodje za testiranje razumevanja teorije, prav tako pa tudi za povezavo teorije z uporabo in za razvijanje teoretičnega vpogleda.

Tudi Derek Abell v tem pogledu komentira učinkovitost uporabe poslovnega primera, kjer naj poslovni primer sicer vključuje nekaj splošno znanih pojmov, opozori pa na nevarnost prekomernega posploševanja (Abell, 1997:17): »...*Udeleženci naj imajo dvom v posploševanje; posploševanje uporabljajmo, a ne prepogosto.*«

V literaturi je moč najti tudi izjave o tem, česa se študentje naučijo in česa ne. Ewing (Ewing, 1990:219) napredoval od splošnih predlogov za aktivno učenje do opisa metode, ki vsebuje dialog, ki pa ga razvije študent in ne predavatelj. Ta predlog je do neke mere nejasen, saj Ewing v svojem članku opisuje, da postopek izpelje predavatelj. Opozori tudi (Ewing, 1990:211), da je glavna pomanjkljivost metode primera prav v odsotnosti vpletenosti in

²⁵ »...ki je v skladu s situacijo, kjer znanje izhaja iz razširjanja in popravljanja prejšnjega znanja. Znanje postane uporabno tedaj, ko je pridobljeno v situacijah, kar pomeni, da je uporabno pri reševanju konkretnega problema. Učenje z razpravo temelji na sistematičnem načinu vzpostavljanja pogojev za učenje iz že pridobljenega znanja in izkušenj študentov in ne zgolj iz knjig....Usvajanje in uporaba znanja sta osnovni družbeni dejanji...Izvajalca z izkušnjami je potrebno opaziti, saj svoje izkušnje spretno uporabi in jih ponudi kot popotnico/ orodje za učenje in ne zgolj kot predstavo...Primeri, ki so vodeni z razpravo omogočijo aktivno učenje. Študentje morajo biti aktivno vključeni v proces učenja." (Primerjava z znano tradicionalno metodo učenja, pri kateri se znanje kot bistvo učenja najbolje prenese s strokovnjaka na začetnika s predavanji)...Metoda primera podpira socialno učenje, druženje študentov in učiteljev ter okolja, ki to omogoča.«

pomanjkanju konkretne izkušnje študenta. Meni, da nekateri problemi (npr. odločitveni modeli) potrebujejo več formalnega inputa v obliki predavanj; da je učinkovitost metode odvisna od povezanosti in vzdušja med posamezniki v predavalnici; primeri izhajajo iz druge roke in ne iz izkušenj študentov; osredotočajo se na problem analize in odločanja, medtem ko managerji v realnosti, veliko več časa posvetijo ukrepanju in izvedbi odločitev; V resničnem življenju usodo in kariero oblikuje subjekt sam, medtem ko se študentje z učenjem na primerih ne približajo realnosti.

Podobno Reynolds (Reynolds, 1998:153) opozarja še na nevarnost površinske interpretacije in težave pri plenarni razpravi: »*Pristop ne omogoča vpogleda v kaotično realnost, ki je značilna za reševanje problemov v realnih podjetjih. Še več, primeri se osredotočajo na dogodke iz preteklosti, ki zahtevajo analizo ali največ hipotetično rešitev*²⁶.«

Smith (Smith, 1987:125) v celoti podpira metodo primera za učinkovito reševanje problemov z izboljšanim analitičnim pristopom, ne priznava pa ji nikakršne vloge za urjenje spretnosti v skupini, npr. dovzetnost in empatije²⁷.

Romm in Mahler (Romm, Mahler, 1991:270) povzameta ključne probleme povezane z uporabo metode primera kot pomanjkanje jasno določenih ciljev za učenje s primeri; pomanjkanje izvajanja jasno določenih scenarijev in metodologij pri poučevanju s primeri; pomanjkanje teoretičnih okvirov, s katerimi bi lahko povezal cilje učenja s primeri z metodologijo Navajata naslednje pomisleke: ali naj bi bila izmenjava pogledov in odprtih soočenj primarni cilj učenja s primeri; ali naj bi bili cilj globlje razumevanje ter vpogled v procese in dileme managerjev; ali bi morali biti cilji prirejeni tako, da bi ustrezali različnim populacijam študentov; ali naj bi se cilji učenja na različnih stopnjah izobraževalnega procesa managerjev spreminjali; ali naj bi bilo metoda primera prirojeno potrebam posameznih študentov, in če, kako.

Do sedaj smo si v tem delu pregledali razlage, ki so, kljub svoji kritičnosti načeloma naklonjene metodi primera in poskušajo predstaviti čim bolj uravnotežen pogled na prednosti in slabosti metode. Zdaj pa se bomo obrnili k bolj očitnim kritikam.

²⁶ Sposobnost študentov, da bi učinkovito posploševali, se lahko zmanjša. Obstaja nevarnost, da bi površinska interpretacija primera udeležence po šolanju vodila do slabih odločitev na delovnem mestu...Možno je, da pride do zmanjšanja individualne odgovornosti za učenje. Ker temelji na skupinskem delu, je verjetno, da bodo nekateri člani skupine bolj delavni kot ostali in potemtakem sposobni, da se učinkoviteje učijo iz primera. ...Pri skupinskem delu lahko prevlada vodilo nekritičnosti, kar spet lahko prepreči, da bi skupina odkrila kaj novega v svoji analizi primera. Obstaja nevarnost »skupinskega razmišljanja«. V taki situaciji posamezniki, ki imajo v zvezi s predmetom razprave popolnoma drugačne ideje, teh ne upajo izraziti, da jih ne bi označili, da izstopajo. ...Metoda primera vzpodbuja količino in ne kakovosti sodelovanja. Obstaja tveganje, da bi nekateri profesorji bolj nagrajevali študente, ki izstopajo, kot pa tiste premišljene, ki pretehtajo vsak svoj odgovor preden spregovorijo.«

²⁷ Meni, da »...je empirično raziskovanje v zvezi z metodo primera v najboljšem primeru nedorečeno, pogosto pa premalo dosledno podkrepljeno z drugimi raziskavami... Primeri so neučinkoviti za identifikacijo, analiziranje in nimajo nobenega vpliva na spreminjanje lastnih stališč in stališč drugih...Metoda primera lahko jemljemo za slab način pridobivanja znanja, vendar je relativno učinkovita za pomnjenje in sposobnost uporabe principov v praksi.«

Kot smo že videli, je ena od kritik metode ta, da spodbuja neprimerna posploševanja (generalizacije). Tako tudi Gates in Cooksey (Gates, Cooksey, 1998; v: Burgoyne in Mumford, 2001:39) opozarjata na nevarnost prekomernega posploševanja in menita, da metoda primera preprosto samo še priliva olje na ogenj, saj so managerji že tako preveč nagnjeni k posploševanju enih okoliščin na druge: *»Pri izobraževanju si želimo izogniti nasvetom, kot npr. če naletimo na tak problem, kot ga imamo v tem primeru, pristopite na tak način, če ga želite rešiti.«* Z metodo primera bi zato morali racionalne procese razmišljanja uravnotežiti z ustreznim poudarjanjem izkustvene in emocionalne komponente tega procesa. Ostali kritiki opozarjajo predvsem na pomanjkanje stika s kaotično resničnostjo in navajajo naslednje pomisleke (Hodgson, 1998, v Burgoyne in Mumford, 2001:42): *»Nizanje dogodkov v lepo zgodnico lahko povzroči, da študentje spregledajo kompleksno, zbegano in neurejeno realnost. Tradicionalno poučevanje primerov se odvija v učilnici, kjer se zameglijo s popolno jasnovidnostjo.«*

Podobno Griffith (Griffith, 1999:261) opiše metodo primera kot način za pridobivanje dobrih ocen pri testiranjih, kot tudi poizkus ustvariti različne postopke, da bi se izognili problemom, ki nastajajo pri klasičnem pristopu profesorjev.

Mailick in Stumpf (Mailick, Stumpf, 1998:153) omejita svojo kritiko na preveliko poenostavljanje medčloveških odnosov, omejenost analize, poudarjanje prepričanja, da je rešitev v diagnozi in preveliko poudarjanje vloge managerja kot reševalca problemov.

Mintzberg je kritiziral metodo primera že v svoji knjigi (Mintzberg, 1989:274), še bolj izrazito pa v publikaciji Harvard Business Review (1992, v Burgoyne in Mumford, 2001:46)²⁸. Predlaga naj moderator poslovnega primera, ko imajo udeleženci že dobre izkušnje, uporabi nekaj precej boljšega kot je učenje s primeri, in sicer njihove izkušnje. V članku v Harvard Business Review (1992) nastopi še ostreje²⁹. Potoži, da šole managementa ne ponujajo ničesar: *»Tako razmišljanje prenesimo raje na prave managerje v resničnem kontekstu, t.j. na ljudi, ki znajo oceniti vrednost teorije tako, da jo aplicirajo v resničnih problemih.«*

Nekateri kritiki različnih oblik *institucionalnega* učenja celo menijo (Vaill, 1996:179), da lahko metoda primera celo ogrozi proces samoučenja in kreativnega učenja, saj študenta odvrta od razmišljanja o podatkih kot o rezultatu njegovega lastnega dela in truda.

²⁸ V prvi pravi: *»Opozoril bi na previdnost pri poučevanju z metodo primera, ne toliko pri sami obravnavi primerov, temveč pri tem, kako te primere uporabimo. Primeri so močno orodje za prikazovanja raznolikosti iz realnosti in služijo za opisovanje dogodka. Verjamem pa, da kadar so predpisani, predstavljajo del problema in ne rešitve.«*

²⁹ *»Harvard jemlje ljudi brez znanja o določenem podjetju, potem pa vztraja pri dvajsetih straneh na pamet naučenih oštevilčenih izvlečkov, ki se jih v učilnici strogo držijo. Študentje pa niso nikoli srečali kakšne stranke tega podjetja, nikoli videli njihovih obratov, se nikoli dotaknili njihovih izdelkov...Ker pa se dobri managerji odločajo, se morajo tudi študentje odločiti. Predstavljajte si študenta, ki svoje stališče predstavi ali pa dvigne roko in reče 'Ne želim komentirati. Tu gre za precej površno vajo. O tem podjetju res prav nič ne vem'. Kakšen manager pa postaneš, ko to storiš več kot stokrat? Vsekakor se lahko pohvališ s hitrostjo in odzivnostjo, a s kakšnim učinkom?«*

Devetdeset let prakse še ni pripeljalo do modela, ki bi pojasnjeval, zakaj metoda primera sploh deluje. Vsi poskusi opisovanja učnega procesa pri obravnavi PP so ostali na relativno površinski ravni, pri čemer se na študente gleda kot na posplošeno množico z občasnimi odstopanji v vedenju, nikjer pa ne zasledimo ničesar o tem, kako se učijo posamezniki, predvsem pa ni moč najti ničesar o pomembnosti ali obsegu preferenc, ki jih takšen način učenja prinaša.

3.8 Prednosti in slabosti metode primera

Poročilo o raziskavi za Evropsko klirinško hišo za poslovne primere (ECCH/ FME; Burgoyne, Mumford, 2001) navaja podroben seznam prednosti in slabosti metode primera. Vzorec je zajel 32 izvajalcev metode z ameriških, kanadskih in britanskih univerz (Harvard Business School, Columbia Business School, Stanford University, London Business School idr.). Z metodo osebnega razgovora so z izvajalci oblikovali podroben seznam prednosti in slabosti uporabe metode primera. Ena izmed značilnosti podrobnega seznama odgovorov je, da je bilo zelo malo takih prednosti, s katerimi bi se strinjali vsi, tako zagovorniki metode primera kot tudi njeni kritiki, slednji pa so si bili enotni glede slabosti metode.

Nekatere izmed prednosti in slabosti se nanašajo na vprašanje, do kolikšne mere je primer sam sebi namen in koliko ga uvajajo in spremljajo druge metode učenja. Tako je bilo stališče nekoga, ki mu metoda primera predstavlja nadomestilo za predavanja, drugačno od stališča nekoga, ki mu metoda primera predstavlja prikaz uporabe raznih teorij. Popoln seznam prednosti in slabosti, smo vključili zato, da si lahko ustvarimo lastno oceno o pomembnosti vsake od njih. Spodaj izpostavljam nekatere, ki so se nam zdele še posebej pomembne v kontekstu namena naše raziskave.

Prednosti metode primera (ECCH/ FME; Burgoyne in Mumford, 2001):

1. Prednost je ta, da ni ene same rešitve.
2. Je preprosta osnova za razpravo.
3. Izveš, kar je zate pomembno.
4. Uporabljamo lahko orodja, ki smo jih pridobili že prej.
5. Lahko se poistovetimo z udeleženci študijskega primera.
6. Ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša.
7. Razvija samozavest.
8. Razvijajo se določene spretnosti, kot so razločna izgovorjava, poslušanje in prepričevanje drugih.
9. Študentje se učijo učiti.
10. Teorijo lahko demonstriramo na primeru.
11. Razvija ustvarjalno delo z drugimi ³⁰.

³⁰ Zgoraj navedene prednosti bomo preverili v naši raziskavi, kjer nas bodo zanimala stališča študentov Ekonomske fakultete. Poleg že navedenih, raziskava za ECCH (2001) navaja še naslednje prednosti metode primera: Bolje kot predavanja; Več možnost izbire; Primeri temeljijo na resničnosti; Primeri naj bi bili koristni pri razvoju razmišljanja; Pritegne k razpravi; Študentom je všeč; Razprava je

Slabosti (ECCH/ FME; Burgoyne in Mumford, 2001):

1. Prepogosto gre za izmenjavanje nevednosti.
2. Potrebe vodje se ne ujemajo vedno z potrebami študentov.
3. Lahko je preveč navdušujoča.
4. Prevelik poudarek na analizi in hkrati nobene izvedbe v realnosti.
5. Je iluzija realnosti.
6. Metoda ni resnično interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje.
7. Primanjkuje časovne omejenosti in resničnosti.
8. Težko je ustvariti uporabne posplošitve.
9. Poudarek je na odločanju in ne na izvedbi ³¹.

3.9 Trendi in spremembe v metodi

Trendi gredo predvsem v smeri podpore informacijske tehnologije, interakvnosti in povečanju količine in hitrosti obravnave poslovnih primerov. Harvard prične leta 1996 uporabljati elektronske PP in se lahko pohvali s tem, da njihov učni načrt MBA temelji na razširjenem številu elektronskih primerov, ki so priključeni na stacionarne televizijske programe in se povezujejo s trenutnimi informacijami na internetu.

Crainer in Dearlove (Crainer, Dearlove, 1998:21) menita, da je metoda primera aktualna in dobra, čeprav je tipično harvardsko učenje s PP danes še zelo malo podobno svojemu izvirniku. Ko je leta 1995 Clark postal dekan šole, je, kot navajata: *»šokiral idejno in strokovno osebje fakultete s svojo nenavadno uporabo nove tehnologije.«*

Interaktivni in multimedijski PP poskušajo odpreti nove, boljše možnosti razumevanja za vse, ki obravnavajo primere. Poskušajo izboljšati vizijo uporabnika tako (Gallagher, Stevenson, 1998:19), da predstavijo informacije, ki pomagajo razsvetliti in dodati vrednost obojemu, splošnim in posebnim sestavinam obravnave PP ter poskrbijo vsaj za interaktivno bazo podatkov, ki omogoča uporabnikom hitrejši dostop do podatkov. Tako so interaktivni PP nenehni vir informacij in hkrati učno orodje za razvijanje spretnosti spraševanja ter razumevanje uporabnika.

pomembnejša od branja; Dobra povezava z nekaterimi učnimi stili; Vodja se uči in manj govori; Primeri lahko spodbudijo izkušene managerje; Bistveno je sodelovanje študentov; Ljudje se radi učimo iz primerov; Intelktualno navdušenje; Primeri so zelo koristni za manj izkušene managerje, ker dajejo videz resničnosti; Informacije so za vse enake; Zapletenost primerov je dobra stvar idr.

³¹ Zgoraj navedene slabosti smo preverili v naši raziskavi o stališčih o slabostih metode primera študentov Ekonomske fakultete. Navajamo še ostale slabosti metode primera, ki jih navaja raziskava ECCH (2001): Ni direktne izvedbe; Izhodišče je, kaj vodje misli naučiti in ne in ne kaj študent dejansko potrebuje; Spretnost za analiziranje je lahko specifična. za spretnost, ki jo rabimo za analizo primera; Prepuščen si nemilosti svojega vodje; Redki so vodje, ki prodrejo v resnični svet svojih študentov; Ni celostna izkušnja; Ni koristna za neizkušene udeležence; Pomanjkanje izvedbe – stvari so v primerih preveč jasne; Ne gre skupaj z nekaterimi učnimi stili; Zahteva svoj davek v smislu razvoja in nato razprave o primeru v primerjavi s tistim, kar se zares nauči; Fizična razporeditev je avtoritarna in povzroča težave pri izmenjavi mnenj; Neučinkovita je za podajanje znanja; Odnosi in čustva so v primeru opisani, niso pa resnično doživeti; Nekateri se težko učijo iz takšnih pripovedi; Ustvarja iluzijo učenja; Lahko se pojavlja neprimerno posploševanje; Prepogosto se tisto, kar misli vodja avtomatično sprejme kot pravilno; Lahko je zastarela.

Literatura predvsem navaja navdušenje razvijalcev in dobaviteljev nove tehnologije, ki ga delijo z ostalimi navdušenci, ki uporabljajo novo tehnologijo; izražajo svoja stališča in navdušenje nad novo tehnologijo, ne opišejo pa, kako se študentje odzivajo nanjo.

4. UČINKOVITO POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S POSLOVNIMI PRIMERI (PP)

Na učinkovitost učenja tujega jezika vplivajo predvsem (Čok et al, 1999:28) nivo obvladanja materinščine, motivacija za učenje tujega jezika, nadarjenost za učenje tujih jezikov, učne navade in organizacija učnih strategij, učni stil, osebnost, starost in spol ter jezikovna inteligenca. Pri učenju tujega jezika ne gre zgolj za urjenje spretnosti (pisanja, poslušanja, razumevanja in ustnega sporočanja) ali za usvajanje predmetnih oz. strokovnih znanj. Vključuje tudi metaučenje, usvajanje vrednot, usvajanje interesov, sprejemanje družbenih vlog in celo spreminjanje lastne osebnosti.

Na nekatere od navedenih dejavnikov učitelj ne more vplivati, zato pa lahko upošteva razlike med učenci in na makro ravni gradi na tistih osnovah, ki so študentom skupne. Na mikro ravni to pomeni, da učitelj s svojim poučevanjem posamezniku omogoči dovolj priložnosti za uspešno učenje in vidike, po katerih se študentje razlikujejo preplete s tistimi, ki jih zblížujejo

³²

4.1 Motivacija za učenje tujega jezika

Uspešnost učenja tujega jezika je odvisna predvsem od motiviranosti za učenje tujega jezika. Raziskave so pokazale, da je motivacija v tesni povezavi z dosežki pri jezikovnem učenju. Če upoštevamo dejstvo, da v učno motivacijo sodi vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje, je učna motivacija produkt medsebojnega delovanja osebnostnih potez učenca in značilnosti učne situacije. Razlikovati je potrebno med motivacijskim procesom t.j. motivacija, ki deluje v osebi, ki se uči, ter motivacijskimi spodbudami, ki sprožijo in podkrepijo motivacijski proces in jih pogosto sproži učitelj.

4.1.1 Vrste motivacije in njihov vpliv na usvajanje tujega jezika

Na področju usvajanje tujega jezika ločimo med (Čok et al, 1999: 34) integrativno in instrumentalno motivacijo. **Integrativna** motivacija izvira iz pozitivnega odnosa do kulture in skupnosti ciljnega tujega jezika. Predpostavlja se, da je tisti, ki ga bolj privlači ciljna tuje jezikovna kultura, uspešnejši pri učenju tujega jezika. Integrativno motivacijo povezujemo z 'usmerjenostjo k znanju', z željo razširiti svoja obzorja, postati svetovljan, priznavati in

³² V našem primeru smo ugotavljali, kakšne priložnosti nudijo poslovni primeri in katere so tiste prednosti in slabosti (pri jezikovnem pouku in ostalih strokovnih predmetih), ki so tako izrazite, da bi jih veljalo še bolj podrobno proučiti.

spoštovati kulturne vrednote ciljne tuje-jezikovne skupnosti, vrednote mednarodnega poslovnega sveta ipd. **Instrumentalna** motivacija pa izvira iz instrumentalne potrebe po učenju jezika. Jezika se učimo za doseganje instrumentalnih ciljev, npr. opraviti izpit in dobiti boljšo službo.

Glede na izvor motivacije ločimo med notranjo motivacijo, ki izvira iz osebe same, in zunanjo motivacijo, kjer prihajajo spodbude od zunaj. O **zunanji motivaciji** govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujni sestavni del same dejavnosti. Cilj učenja ni v dejavnosti (spoznati, razumeti), temveč zunaj nje, v določeni posledici (v oceni, pohvali, da se izognemo graji, da nekomu ustrezemo). Zunanja motivacija običajno ni trajna ³³.

Pri **notranji motivaciji** je cilj delovanja v dejavnosti sami. Proces je pogosto pomembnejši od rezultata in je že sam vir zadovoljstva ³⁴.

Dejavniki notranje motivacije so (Harmer, 1991: 5-7):

- Fizični pogoji: (ne)prijetno vzdušje v skupini,
- Metode poučevanja in aktivnosti,
- Učitelj (osebnost in odnos do študentov)
- Uspeh/ neuspeh pri učenju.

Raziskave kažejo na ključno vlogo notranje motivacije. Motivacijo in vse ostale dejavnike (talent, starost, učni stil, predhodne izkušnje, čas, ...) poskuša dober učitelj upoštevati in uporabiti najboljšo kombinacijo za učenje tujega jezika. Na obe vrsti motivacije pa lahko gledamo kot na dva pola kontinuuma, določenega na naslednjih vidikih, kjer gre za stalno prehajanje in kombiniranje zunanje in notranje učne motivacije (slika 4):

Slika 4: Zunanja in notranja motivacija

NOTRANJA MOTIVACIJA

- Izzivi
- radovednost
- samostojno obvladovanje dejavnosti,
- neodvisno odločanje za akcijo,

ZUNANJA MOTIVACIJA

- čim lažje delo,
- dobre ocene,
- odvisnost od učitelja,
- biti voden po presoji učitelja,

³³ Williams, Burden, 1997: 137-138: Dejavniki zunanje motivacije so: pomembni posamezniki (*direktor, mnenjski vodja v kolektivu, sodelavci, sošolci, učitelji...*); narava interakcije med pomembnimi posamezniki (*nagrada, količina in narava ustrezne pohvale, narava in količina povratne informacije...*) učno okolje (*udobje, IT, sredstva, časovna razporeditev skupin, velikost skupine, ...*) in širši kontekst (*poslovno okolje, izobraževalni sistem, družbeni interesi, kulturne norme*)

³⁴ Marentič-Požarnik, 2000:189: »Prednost notranje motivaciji je v zadovoljstvu, pa tudi v njeni trajnosti (vztraja tudi ob odsotnosti zunanje kontrole in zunanjih vplivov), v kakovostnejši dejavnosti ter boljših rezultatih. Povezana je z ustvarjalnostjo, užitek in širjenjem interesov.«

- notranji kriteriji uspešnosti.

- zunanji kriteriji uspešnosti

Vir: Marentič-Požarnik, 2000: 189

Oba vidika lahko združimo in ponazorimo z matriko (slika 5), ki prikazuje notranjo in zunanjo motivacijo v razmerju do integrativne in instrumentalne motivacije.

Slika 5: Notranja in zunanja motivacija v razmerju do integrativne in instrumentalne motivacije

Izvira iz/ da bi dosegel	Notranja motivacija	Zunanja motivacija
Integrativna motivacija	Študent se hoče vključiti v ciljno kulturo (npr. priselitev, služba v tujini).	Zunanje okolje (npr. podjetje, starši, zakonski partner...) hoče, da se študent nauči tujega jezika da bi dosegel integrativne cilje.
Instrumentalna motivacija	Študent hoče doseči instrumentalne cilje (npr. opraviti izpit, da bi dobil službi).	Zunanje okolje hoče, da se študent nauči tujega jezika za doseganje instrumentalnih ciljev (npr. podjetje usposablja in izobražuje svoje managerje na jezikovnih tečajih v tujini, da bi bili pri delu v podjetju bolj uspešni).

Vir: lastni

4.1.2 Ravni motivacije

Naloge in aktivnosti, v katerih študent sodeluje, imajo odločilen vpliv na to, kaj se bo med poukom naučil, saj aktivnosti določajo, kaj od vnosa (angl. input) bo prešlo v privzem (angl. intake). Aktivnosti določajo in organizirajo študentovo izkušnjo in večjo vrednost, ko študentje pripisujejo neki aktivnosti, bolj bodo motivirani, da jo izvedejo in to ne glede na to, ali nanje vplivajo dejavniki notranje ali zunanje motivacije. Študentje pa niso zmožni zaznati vrednosti/ uporabnosti samo na ravni posameznih nalog, temveč tudi na ravni šolskega predmeta in med njimi. Študije navajajo (Williams, Burden, 1997: 126), da znajo že učenci jasno ločevati med šolskimi predmeti, ki se jim zdijo a) zanimivi in uporabni, b) zanimivi, vendar neuporabni, c) dolgočasni, vendar uporabni, d) dolgočasni in neuporabni ³⁵.

³⁵ Pri jezikovnem pouku lahko motivacijo spodbujamo na več načinov, predvsem pa z celostnim pristopom. V naši raziskavi smo raziskovali, kaj študentje menijo o obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II in ostalih strokovnih predmetih predvsem z vidika zanimivo/ dolgočasno in vidika uporabno/ neuporabno in tako posredno ugotavljali nivo njihove notranje motivacije za obravnavanje poslovnih primerov v ožjem jezikovno-strokovnem okolju (Angleški jezik II) in širšem strokovnem okolju (ostali strokovni predmeti na Ekonomski fakulteti).

Didaktika poučevanja tujega jezika loči med tremi nivoji motivacije (Čok et al, 1999: 37):

- globalno (splošna naravnost študenta k učenju tujega jezika),
- situacijsko (šolsko učenje in učenje v naravnem okolju) in
- dejavnostno motivacijo (gre za način, kako se lotimo izvajanja določene naloge).

Globalno motivacijo določa širše učno okolje (predhodno izobraževanje, predhodni učitelji, izkušnje v preteklosti...), **situacijsko** določa ožje učno okolje (skupina), **dejavnostno** motivacijo pa najbolj določa učitelj, saj sooblikuje učni proces.

4.1.3 Celosten model kakovostnega motiviranja učencev

Stroka priporoča upoštevanje modela PPZZ (angl. ARCS - Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction, slika 6), ki povezuje sestavine:

- ki vstopajo v učno situacijo,
- ki se dogajajo med učenjem in
- tiste, ki so posledica učenja³⁶.

Vodi nas vprašanje, *kako povečati kakovost motivacije pri študentih* in ne, *kako motivirati študente*, saj ne začnemo na ničelni točki in tudi študentje niso enaki. Kriteriji kakovosti motivacije pa so (Marentič-Požarnik, 2000:201-202):

- **vztrajanje** pri neki aktivnosti (tudi brez zunanjega nadzora),
- **odpornost** proti neuspehom in oviram na poti do cilja,
- **kakovost** učnih **strategij** (globinski pristop k učenju),
- **kakovost** učnih **rezultatov** (da je znanje trajno, razumljeno, uporabno – transfer)
- **pozitiven** čustven **odnos** do sebe (samospoštovanje, ponos) in do naloge;
- stopnja **samostojnosti** pri postavljanju ciljev in opravljanju nalog.

Ob upoštevanju naštetih kriterijev lahko kakovostno motiviranje načrtujemo v štirih korakih.

1. **Analiza udeležencev:** Učitelj naj bi znal presoditi, kakšne so individualne razlike v motiviranosti med udeleženci (nemotivirani, zunanje motivirani, notranje motivirani in udeleženci z mešano motivacijo). Vprašamo se, kakšno pozornost lahko pričakuje od udeležencev, koliko je načrtovana aktivnost za njih osebno pomembna, s kolikšno stopnjo samozaupanja prihajajo v predavalnico in kaj jim daje zadovoljstvo (le ocena ali še kaj drugega).

2. **Opredelitev motivacijskih ciljev** skladno z ugotovitvami.

³⁶ V našem primeru smo poslovne primere in metodo primera proučili prav s tega vidika: kot skupek raznovrstnih, praktičnih in stvarnih dejavnosti. Zanimalo nas je, ali dajejo študentom občutek uspeha oz. ali so s svojim sodelovanjem pri obravnavi zadovoljni.

3. **Načrtovanje motivacijske strategije**, ki jo izberemo in konkretiziramo.

4. **Poskus, spremljanje, izpopolnitev** izbranih strategij. Pomembno je biti pozoren in se z občutkom usmeriti posebej na motivacijske strategije in njihov učinek, ne le na snov in učne metode³⁷.

Slika 6: Model motiviranja PPZZ

Sestavine	Strategije
pridobiti, vzdrževati POZORNOST	• uporaba novosti, presenečenje, • zanimivi problemi, • raznolikost, spremembe pri pouku.
povečati POMEMBNOST	• uporabnost znanja, • povezovanje z izkušnjami, interesi, • povezovanje z osebnimi cilji, • zadovoljitev potreb (po priznanju...), • priložnost za sodelovanje.
Zgraditi ZAUPANJE v lastne zmožnosti	• jasni cilji – pričakovanje uspeha, • priložnost za doseganje izzivalnih ciljev, • možnost nadzora nad lastnim učenjem, • prava mere pomoči, vodenja, • podrobne povratne informacije.
spodbuditi ZADOVOLJSTVO	• uporaba naučenega, • priznanje, pohvala, • povezati dosežke s pričakovanji.

Vir: Driscoll 1993, v: Marentič-Požarnik, 2000:200

4.2 Dejavniki učenja in poučevanja tujega jezika ter metode pouka

Preučevanje jezika in njegove rabe je močno vplivalo na pouk tujih jezikov in na uporabo različnih metod, ki so se neprestano spreminjale. Proučevanje se je osredotočalo na:

- zunanje dejavnike učenja in poučevanja (dejavnike, ki vplivajo na učečega od zunaj) in
- notranje dejavnike učenja in poučevanja (dejavnike, ki so v učečem samem in vplivajo na njegov uspeh učenja jezikov).

³⁷ Poučevanje tujega jezika, ki temelji na uravnoteženosti in raznovrstnimi aktivnostmi, ima tudi širši družbeni vidik, ki je tesno povezan z ustvarjanjem notranje motivacije za učenje. *Motivacijo pa bomo najboljše spodbujali, če bomo dajali poudarek na jezikovni rabi v raznovrstnih, praktičnih in stvarnih dejavnostih in če bomo učencem dajali občutek uspeha (Čok, 1999:39).*

Na osnovi te razdelitve dejavnikov bomo posamezne metode poučevanja tujih jezikov združili v tri sklope (Čok et al, 1999:174):

- **Mehanicistične in strukturalno-globalne metode:** poudarjajo jezik kot sredstvo jezikovne rabe. Nastanejo strategije mehanskega urjenja uporabnih komunikacijskih vzorcev.
- **Situacijske sintetično-analitične metode** so počasi privedle do celostnega pristopa. Oblikujejo se tematsko zaokrožene učne enote, ki temeljijo na sporazumevalnih potrebah. Pri oblikovanju tematike se upošteva razvojno stopnjo govorca ter procese nastajanja miselnih operacij, ki pogojujejo tudi usvajanje in rabo jezika.
- **Sklop metod komunikacijskega pristopa.** Tu gre za preučevanje komunikacijskega konteksta, jezikovnih in sporočanjских funkcij ter vloga jezika v družbi in življenju posameznika so postavili osnove komunikacijskim metodam.

4.4 Komunikacijski pristop kot strategija poučevanja

Komunikacijski pristop je znanstveno utemeljil Hymes (Hymes, 1972). Ugotavlja, da jezikovna zmožnost (poznavanje slovničnih strukturalnih pravil in sistema) ni edina zmožnost, ki jo razvijamo pri učenju jezika. Da bi jezik res poznali, moramo vedeti **kdaj, v kakšnih okoliščinah in s kakšnim namenom se določena jezikovna struktura uporablja.**

Pri učenju jezika razvijamo tudi sporočanje sposobnost. Tradicionalno pojmovanje je upoštevalo predvsem obvladovanje jezikovnih ravni: glasovne, slovnične (oblikoslovje in skladnja) in semantične (besedja) – je torej poudarjalo pomen jezikovne sposobnosti.

Pri komunikacijskem poučevanju jezikov pa gre za skupek pristopov, ne za eno samo metodologijo, osnovno načelo pa je, da morajo učenci poleg sposobnosti tvoriti slovnično pravilne povedi razviti tudi sposobnost uporabljati jezik za izpeljavo nalog, s katerimi bodo soočeni v življenju (v našem primeru bo to poslovno okolje podjetja, kjer bo študent zaposlen, kjer se bo, tudi v angleškem jeziku, soočal s strokovno problematiko).

Tudi jezikovni projekti Sveta Evrope so oblikovani na osnovi komunikacijskih strategij učenja in poučevanja. Receptivno in produktivno rabo jezika so zastavili na osnovi pragmatičnih ciljev, ki naj bi pri učencu spodbujali voljo do učenja tujega jezika in razvijajo zmožnost uspešnega sporazumevanja. Galisson in Coste (Galisson, Coste, 1976; v: Čok et al, 1999:175) sta med prvimi opisala sposobnosti, ki jih razvija komunikacijski pristop:

- **Jezikovna sposobnost** je ustvarjalno-formativna zmožnost. Kot ponotranjen sistem pravil omogoča razumevanje in oblikovanje neskončnega števila povedi v ciljnem jeziku in presojanje o njihovi slovnični naravi.
- **Sporočajska sposobnost** je ponotranjen sistem psiholoških, kulturnih in družbenih pravil, ki uravnavajo jezikovni stik in izmenjavo. Ta sposobnost omogoča govorcu prepoznavati in razumeti sporočajska dejanja sogovorca, se nanje odzivati in pri tem

oblikovati povedi, ki ustrezajo govornim položajem. Sem uvrščamo še diskurzivno (sposobnost urejanja misli skozi jezik, razumevanja in tvorbe koherentnega in vezljivega besedila), sociolingvistično (prepoznavanje, tvorba in uporaba družbeno ustreznega jezika v sobesedilu rabe) in strateška zmožnost (sposobnost uporabiti ob vrzelih znanja nadomestitvene strategije in tako ohraniti tekočnost v sporazumevanju s sogovorcem).

- **Sporočanje** – **strateška sposobnost** pomaga govorcu nadomeščati jezikovne primanjkljaje s samonadzorom upovedovanja in s popravljanjem lastnih napak, s parafraziranjem in razlaganjem vsebin, z nebesednim izražanjem.
- **Kulturna uzaveščenost** je ponotranjen sistem kulturnih ravnanj, ki so značilna za kulturo ciljnega naroda in dežel. Učenec jih razbira, si jih razlaga, relativizira ter jih primerja s pomočjo lastne kulture in že uzaveščenih predstav o tuji kulturi.

PP so priložnost za dolgoročno razvijanje vseh naštetih sposobnosti, saj je jezikovni pouk poslovne angleščine osredotočen na raznovrstne poslovne teme (krizni management, mednarodno trženje, maloprodaja...). Tema namreč določa izbor besedišča in učno situacijo, situacija pa določa jezikovne oblike in strukture, s katerimi izrazimo jezikovne funkcije, ki so kratkoročni cilj (iskanje informacij, informiranje, primerjanje, urejanje, razvrščanje, analiza, sklepanje, utemeljevanje in prepričevanje, reševanje problemov, sinteza, evalvacija) za doseganje dolgoročnih ciljev, t.j. uporabljati jezik za izpeljavo komunikacijskih nalog. Med jezikovno funkcijo in temo je povezava, ki omogoči, da študent lažje posploši oz. generalizira

38

Tako se dolgoročni cilji (komunikacijska sposobnost), uresničuje z doseganjem kratkoročnih, operativnih ciljev (izražanje jezikovnih funkcij), kjer komunikacijska strategija nastopa v vlogi pospeševalnika truda in pospeševalnika aktivnosti za doseganje ciljev.

4.3.1 Različice komunikacijskega pristopa

Poznamo dve različici komunikacijskega pristopa. Ločimo med **trdo** in **mehko različico** komunikacijskega poučevanja (Howat, 1984:279):

- **Pri mehkem pristopu** (poučevanje jezika kot komunikacije) je jezik razbit na delce (funkcije, podspretnosti, teme...), pri čemer je cilj vsake učne enote naučiti enega ali več teh delcev. Tako se določena vsebina poučuje s pomočjo široke palete metodičnih sredstev, ki naj bi vzpodbujali urjenje miselnih procesov, ki so prisotni v komunikaciji in učenju.
- Drugi, t.i. **trdi pristop** (poučevanje jezika s komunikacijo), je bolj radikalen in ima različne pojavne oblike. Sem sodi koncept (language across the curriculum) kjer pri

³⁸ Obravnava poslovnega primera je priložnost za uporabo prav vseh jezikovnih funkcij i.e. iskanje informacij, informiranje, primerjanje, urejanje, razvrščanje, analiza, sklepanje, utemeljevanje in prepričevanje, reševanje problemov, sinteza in evalvacija, saj so študentje izpostavljeni okoliščinam, ki uporabo le-teh omogočajo. Z metodo opazovanja smo ugotovili, da študentje uporabljajo poslovno angleščino za vse našete jezikovne funkcije.

tujem jeziku obravnavamo vsebine iz drugih predmetov (trženje, poslovno komuniciranje, človeški viri...). Motivacija je boljša, učencem pa omogočamo bolj povezano znanje. Najbolj idealna je bolj ali manj sočasna obravnava medpredmetnih vsebin.

- Znotraj trde verzije komunikacijskega poučevanja jezikov je še **naravna metoda oz. oživitev jezikovne kopeli**, kjer cilj učne enote ni več jezikovna oblika, ampak komunikacijska naloga ali spretnost, ki se stopnjuje ne glede na njeno jezikovno zahtevnost. V procesu razvijanja svojih komunikacijskih zmožnosti se učenci naučijo tudi jezik, kot se naučimo materinščine.

Če povzamemo, vidimo, da se strukturalistični pristop osredotoča na pravila oblike, jezik kot komunikacija poudarja tako pravila oblike in oblike rabe, utrjuje pa komunikacijske procese, učenje jezika s komunikacijo pa se osredotoča na proces komunikacije, pri čemer so pravila oblike in pravila rabe 'stranski proizvod' tega pristopa.

Znotraj komunikacijskega pristopa danes prevladuje mehka verzija in ker nikoli ne bo samo ene prave metode za poučevanje in učenje tujega jezika, lahko pričakujemo kombinacije vseh treh pristopov. Na zgodnjih stopnjah je bolj primerna t.i. mehka verzija (učenec osvaja oblike), kasneje, ko je učenec opremljen za zahtevnejše miselne naloge, pa bo večji poudarek na pomenu, spoznavni vsebini in izvajanju komunikacijskih nalog³⁹.

4.3.2 Definiranje komunikacijskega pristopa

Komunikacijski pristop ima pomembne implikacije za učitelje, učence in učna gradiva. Značilnosti komunikacijskega pristopa razkrivajo nekaj temeljnih odmikov od predhodnih metodologij, kar je posledica novih spoznanj na različnih področjih (Nunan, Lamb, 1996: 14-15).

- **Cilj** jezikovnega poučevanja/ učenja je **razvijanje komunikacijske sposobnosti**.
- **Poudarek** je na **komunikacijskih in kontekstualnih vidikih** jezikovne rabe.
- **Osredinjenost na učenca oz. učenje** (npr. upoštevanje potreb učencev; učni stili in strategije; učenčeva avtonomija).
- **Avtentičnost** vnosa.
- **Spremenjen odnos do napak** (razvijanje pravilnosti in tekočnosti).
- **Vloga interakcije** (npr. spremenjene vloge učiteljev in učencev, delo v dvojicah, skupinah...)

Glavna težava komunikacijskega pristopa je, kako poustvariti potrebo in željo po komuniciranju v tujem jeziku v okolju, kjer ima ciljni jezik status tujega jezika. Učitelji tujega

³⁹ Cilj obravnave poslovnega primera pri predmetu Angleški jezik II je komunikacijska naloga in določena spretnost, ki se stopnjuje. Študentje so že opremljeni za zahtevnejše miselne naloge in za izvajanje komunikacijskih nalog. Poslovni primeri so tu hkrati jezikovna kot tudi strokovna kopel, pri čemer gre za trdo verzijo komunikacijskega pristopa torej za oživitev jezikovne in strokovne kopeli.

jezika morajo na različne načine nadomestiti pomanjkanje izpostavljenosti jeziku in pristnim komunikacijskim situacijam. Povzemamo razpredelnico (slika 7), ki prikazuje razlike med t.i. tradicionalnim in komunikacijskim poučevanjem jezika.

Slika 7: Tradicionalno in komunikacijsko poučevanje jezika

Poučevanje	Tradicionalno	Komunikacijsko
Jezikovna teorija	Jezik je sistem na pravilih temelječih struktur, ki so urejene hierarhično.	Jezik je sistem za izražanje pomena: osnovna funkcija-interakcija.
Teorija učenja	Tvorba navad, spretnosti se uspešneje usvajajo, če je ustno pred pisnim; analogija, ne analiza.	Aktivnosti, ki vsebujejo resnično komunikacijo; izvajanje smiselnih dejavnosti in uporaba jezika, ki je smiselna za učenca in pospešuje učenje.
Cilji	Usvojitev struktur zvoka, oblike in besednega reda, usvojitev simbolov jezika; smoter: rojenemu govorceu enak jezik.	Cilji bodo odražali potrebe učencev, vključevali bodo tako funkcionalne spretnosti, kot tudi jezikovne cilje.
Učni načrt	Stopnjevan učni načrt fonologije, morfologije in skladnje. Kontrastivna analiza.	Vključeval bo strukture, funkcije, pojme, teme in dejavnosti, naloge. Razporejanje in zaporedje bodo določale učenčeve potrebe.
Aktivnosti	Dialogi in drili; ponavljanje in pomnjenje; vadba struktur.	Zaposluje učence v komunikaciji; vključuje procese, kot npr. izmenjavanje informacij, interakcijo.
Vloga učenca	Organizmi, ki jih lahko s pomočjo veščin in tehnik privedemo do tega, da se pravilno odzivajo.	Učenec kot interaktor; daje in jemlje.
Vloga učitelja	Osrednja in aktivna; metoda, kjer prevladuje učitelj. Daje model; nadzira smer in hitrost.	Pospešuje proces komunikacije, proučevalec potreb, svetovalec in usmerjevalec procesa (angl. process manager).

Vloga učnih gradiv	V glavnem osredinjena na učitelja. Zvočni trakovi in vizualno gradivo.	Glavna naloga je pospeševanje komunikacijske jezikovne rabe; Temeljijo na dejavnosti (angl. task based), avtentično gradivo.
---------------------------	--	--

Vir: Nunan in Lamb, 1996: 14-15

4.3.3 Izpostavljenost komunikacijskim dejavnostim – tehnike in metode za premagovanje ovir

Danes je na voljo na stotine različnih tehnik za poučevanje tujih jezikov. Na tržišču obstajajo številne zbirke aktivnosti za poučevanje različnih vidikov jezika (slovnice, štirih spretnosti, besedišča...). Klasificiramo jo lahko z razporejanjem tehnik in metod vzdolž različnih kontinuumov (slika 8):

Slika 8: Tehnike in metode poučevanja tujega jezika



Vir: Čok et al, 1999:181

Čeprav v razredni situaciji ni moč popolnoma poustvariti naravnega jezikovnega okolja, pa se mu lahko do neke mere približamo in poskusimo uravnotežiti oba pola⁴⁰.

4.4 Celostni pristop pri poučevanju tujega jezika

Zasnova učnih postopkov, ki naj učencem pomagajo pridobivati tuji jezik, sicer mora sloneti na najnovejših dognanjih glotodidaktike (didaktika pouka tujih jezikov), učitelji pa so po sili razmer ali po lastni volji njeni sooblikovalci. Pojave, ki spremljajo učenje/ poučevanje tujega jezika, pogoje za učenje in pouk učitelj uravnava s svojimi rešitvami in tako razvija svojo šolsko prakso. Pri poučevanju tujega jezika se učitelj odloča med dvema skrajnostma ali pa za kombinacijo obeh. Če povzamemo dognanja tujih avtorjev (Vale, Feunteun, 1995:217) lahko poučevanje jezika temelji na dejavnostih ali pa na jeziku⁴¹.

Prednosti poučevanja in učenja tujega jezika, ki temelji **na dejavnosti** so:

- da dejavnost (v našem primeru je to PP) omogoča celostni učni kontekst za pouk tujega jezika in avtentični jezikovni kontekst, ki je ustrezen za heterogene razrede.
- Omogoča bogat jezikovni input visoko motivacijski kontekst, v okviru katerega se razvija jezik.
- Študentom omogoča, da ustvarjajo svoja lastna besedila, ki so nasledek praktične dejavnosti. Spodbujajo družbeno interakcijo in učenje od sošolcev; jih spodbuja k uspehu na individualni kognitivni in jezikovni ravni.
- Spodbuja jih tudi, da tvegajo pri rabi jezika in poiščejo načine, s katerimi bodo res lahko izrazili to, kar želijo, ne da zgolj ponavljajo, kar so slišali.

Med **slabosti** bi lahko šteli da,

- zahteva jezikovno samozavestnega in odlično usposobljenega učitelja,
- morajo dejavnosti biti premišljeno izbrane,
- morebiti je potrebno sodelovanje z drugimi učitelji, saj ga je težko izvajati v jezikovnem razredu,
- zahteva veliko časa za pripravo, učitelj pa tvega zaradi izgube discipline,
- dejavnosti so lahko časovno zelo potratne in tako ostane malo časa za jezikovne dejavnosti in vadbo, vendar pa poučevanje in učenje tujega jezika, ki temelji na dejavnosti zagotovi stalen napredek in razvoj.

⁴⁰ Z metodo opazovanja smo ugotovili, da je obravnava poslovnih primerov kombinacija poustvarjanja jezikovnega in hkrati strokovnega oz. poslovnega okolja. Kombinacija predavanja in obravnave poslovnega primera poskrbi za uravnoteženost obeh polov, pa tudi uravnoteženost sodelovanja, izvajalcev in tehnik, ki jih izbirajo.

⁴¹ S kombiniranjem učne enote v učbeniku in poslovnega primera, ki se nanaša na tematiko učne enote lahko uravnotežimo slabosti in prednosti na jeziku ali na dejavnosti temelječega učnega načrta. Stalno prilagajanje nam bo omogočilo izkoristiti predvsem prednosti enega in drugega učnega načrta ter omiliti oz. odpravljati slabosti obeh.

Na **jeziku temelječe poučevanje** tujega jezika ima za nas več slabosti kot prednosti (Vale, Feunteun, 1995:218).

Prednosti so, da:

- je tako poučevanje v jezikovnem razredu preprosto organizirati,
- zahteva malo časa za pripravo,
- vsebuje malo tveganja, kar se tiče tehnik vodenja skupine,
- dejavnosti so predhodno načrtovane,
- izidi so predvidljivi,
- na razpolago pa ostane dovolj časa za jezikovne aktivnosti in vadbo,
- jezik je vnaprej določen in običajno so na voljo tudi kasete,
- učitelj lahko poučuje iz učbenika,
- to kar je potrebno poučevati oz. se naučiti, lahko enostavno prikažemo v učnem načrtu.

Med **slabostmi**, če jih naštejemo samo nekaj pa so:

- omogoča zelo malo celovitega učnega konteksta,
- veliko kontekstov je umetnih in niso povezani s potrebami učencev, oz. z morebitno rabo jezika v resničnih situacijah,
- neprimeren je za heterogene razrede,
- temelji na predpostavki, da se lahko vsi učijo (in se želijo naučiti) isto stvar, na isti način in z isto hitrostjo,
- omogoča zelo omejen jezikovni input in ne opogumlja učencev, da bi tvegali pri jezikovni rabi, spodbuja učence, da uporabljajo jezik, ki ga želi slišati učitelj,
- spodbuja stalno določeno skupinsko interakcijo in na učitelja osredinjeno učenje,
- spodbuja uspeh pri nadarjenih in motiviranih in neuspeh pri tistih, katerih kognitivna in jezikovna raven je takšna, da jim še ne omogoča obvladovanje jezikovne vsebine predstavljene v besedilu.

4.4.1 Načrtovanje poslovnih primerov pri pouku poslovnega angleškega jezika

Poučevanje poslovne angleščine je zaradi svoje specifičnosti vezano na širše poslovno in strokovno okolje, ki lahko ob pravilnem izkoristku potencialov in mnogovrstnih transferjev omogoči zelo dobro osnovo za boljšo izpostavljenost jezikovnim in strokovnim izkušnjam. Z uravnoteženim pristopom in upoštevanju Kolbovega modela v vsaki izmed faz metode primera nam izvajalcem in udeležencem omogoča priložnosti za usvajanje znanja, spretnosti in izkušenj in poskrbi za učinkovito učenje.

Pri načrtovanju takih priložnosti moramo upoštevati več širših sklopov (sklop ciljev, sklop okoliščin, sklop vplivanja in sklop organizacije) ter njihove medsebojne vplive. Pri prvem sklopu gre predvsem za CILJE (Marentič-Požarnik, 1992:101-118):

- **Področja:** izobraževanje, usposabljanje, profesionalni razvoj in osebna rast;
- **specifične cilje:** spoznavne (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje) in čustveno-socialne cilje (sprejemanje, odzivanje in vrednotenje) ter
- **namen:** vpletenost, zavedanje, vpogled in sprememba.

Pri sklopu OKOLIŠČIN upoštevamo

- **značilnosti udeležencev:** njihove individualne učne stile, sposobnost posameznikov npr. samoorganizacije, posploševanja, besednega izražanja - jezikovne, sporočajske, strateške sposobnosti, kulturno ozaveščenost idr.; osebne značilnosti: intro-/ekstravertiranost, empatija, samozavest, motiviranost; izkušnje z izkustvenim učenjem/klasičnimi metodami;
- **(ne)homogenost** skupine: jezikovno, strokovno; kulturno in narodnostno, starost, spol, prostovoljnost udeležbe in sestav skupine;
- **velikost skupine:** male do 5 udeležencev (za svetovanje, tutorstvo, pridobivanje spretnosti in intenzivno izmenjavo informacij; možnost zmede); srednje (6-16 udeležencev, širok spekter metod, dinamika bogata, raznolika, številne interakcije med udeleženci, kar ustvarja toplo, varno skupinsko vzdušje, kjer pridejo do izraza vsi udeleženci); velike skupine (17-30/50 omogočajo uporabo nekaterih metod (simulacij...), vendar se z rastjo skupine večja anonimnost, možnost, da bolj aktivni dominirajo, manjša je sproščenost; zelo velike skupine (nad 30/50). Zelo velike skupine (nad 30/50 udeležencev) terjajo močne, karizmatične vodje, dobro tehnologijo, motivirane udeležence in odlično organizacijo);
- **fizične okoliščine:** lokacija, prostor, pripomočki, oprema (razporeditev miz in stolov v obliki ribje kosti, očesni kontakti med vsemi udeleženci so nujni, gibanje moderatorja po prostoru idr.);
- **časovna razporeditev:** trajanje in pogostost srečanj.

Pri sklopu VPLIVANJA upoštevamo:

- **Fokus ali žarišče pozornosti:** ravnotežje vsebine, posameznika in skupine;
- **Intenzivnost:** visoka (obstaja večja možnost osebnostnih sprememb, a tudi negativnih reakcij kot sta strah in odpor), srednja (pri cilju profesionalnega razvoja) in nizka stopnja;
- **Interakcijo vodja: udeleženci:** ta interakcija omogoča medsebojno podporo in povratno informacijo in je med sabo primarno sredstvo aktiviranja udeležencev. Stopnje so: visoka-visoka (skupinske razprave) in nizka-visoka (projekti, igra vlog, simulacija)...; in

- **Orientacijo** v smislu kraja (tu ali tam), časa (sedaj, prej ali v bodoče) in teoretične perspektive (pogled na svet, človeka).

Pri sklopu ORGANIZACIJE upoštevamo:

- **Strukturo:** Socialna struktura (Izredno pomembno je že v uvodni fazi vzpostaviti pravila: navodila, da se aktivno vpletejo v učno izkušnjo, da dajejo in sprejemajo povratno informacijo, da so odprti za izkušnjo in da skeptične pripombe ohranijo sami zase in da se čutijo odgovorni za učenje sebe in drugih) in tehnična struktura (podpreti jo je treba s socialno strukturo in ne sme biti sama sebi namen; knjige, ki jih udeleženci nimajo časa prebrati in video posnetki, ki se ne analizirajo...ne prispevajo k uspešnosti izkustvenega učenja).
- **Vodenje:** Je odločilno za uspešnost izkustvenega učenja. Potrebna so znanja in spretnosti obvladovanje različnih metod izkustvenega učenja; obvladovanje intervencijskih tehnik (konfrontacija, povratna informacija); uravnavanja socialne in tehnične strukture; spodbujanja zaželenih in zaviranja nezaželenih dinamike v skupini; uravnavanja tempa; osebnostne značilnosti vodje oz. moderatorja pa so: zaupanje, prijateljski odnos, optimizem, odprtost in doslednost.
- **Stil vodenja :** Kaže se v razmeroma dosledni stopnji (ne)direktivnosti; znati je treba zavestno variirati stopnjo direktivnosti glede na potrebe trenutka. Visoka stopnja direktivnosti je v uvodni fazi (opredeli se cilj, socialna in tehnična struktura), ob koncu neke dejavnosti (ko ponudi vodja udeležencem pojmovno strukturo, da analizirajo in bolje razumejo izkušnjo) in vmes (ob prehodih iz faze v fazo, da je prehod jasnejši, ko vnaša vodja informacije v obliki krajših predavanj); nizka stopnja direktivnosti pa, ko udeleženci izražajo potrebe in pričakovanja, ko povezujejo osebne cilje s cilji aktivnosti, ko se odločajo za stopnjo vpletenosti in intenzivnost sporočanja. Vodja naj se zaveda, kaj se v učni izkušnji dogaja, sproti se odloča, kdaj in kako bo vanjo posegel. Timsko vodenje ima prednost pred individualnim, še posebej, če gre za velike skupine.

Pri medsebojnem vplivanju sklopov upoštevamo delovanje sklopov:

- **Cilji-okoliščine:** terjajo dokaj homogene skupine udeležencev glede na njihova dosedanja znanja, izkušnje in pričakovanja; pomembna je homogenost skupine, velikost, čas, prostor in usklajenost med pričakovanji udeležencev in cilji vodje.
- **Cilji-vplivanje:** terjajo večjo intenzivnost skozi daljši čas in največkrat tudi medosebno interakcijo.
- **Organizacija-vplivanje:** globlji nivoji vplivanja zahtevajo manjše skupine, dobro klimo ter usposobljenega vodjo.
- **Organizacija-okoliščine:** terjajo svobodo v strukturiranju in vodenju skupine.
- **Okoliščine-vpliv:** težko doseči intenzivno medosebno interakcijo, ki poveča vpliv izkušnje.

5. RAZISKAVA O UČINKOVITOSTI POUČEVANJA POSLOVNEGA ANGLEŠKEGA JEZIKA S POSLOVNIMI PRIMERI

Za namen te naloge smo med leti 2000 in 2002 poslovne primere intenzivno obravnavali v jezikovnih skupinah 3. letnika študentov univerzitetne smeri Ekonomske fakultete v Ljubljani, kar nam je služilo za izhodišče raziskovanja. Sledila je 2 letna preiskovalna raziskava, v katero smo vključili iskanje in študij literature, pilotske ankete, neformalne in nestrukturirane pogovore s strokovnjaki in skupinske pogovore z uporabniki in izvajalci poslovnih primerov. Dobili smo globlji vpogled v naravo problema za oblikovanje domnev in spoznali praktične probleme v zvezi z izvedbo raziskave (priloga 3, str. 6)⁴².

S preiskovalno raziskavo smo zasnovali empirično raziskavo. Namen raziskave o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika je proučiti stališča študentov uporabnikov (izvajalcev in udeležencev) PP na Ekonomski fakulteti v Ljubljani, ki se s PP srečujejo pri predmetu Angleški jezik II in drugih strokovnih predmetih. Izmed teorij smo izbrali metodo primera in izkustveno učenje in upoštevajoč ugotovitve empirične raziskave razvili aplikativen model za učinkovito poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika s PP, ki uporabnikom omogočajo usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene ekonomske stroke kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovitega poslovnega komuniciranja v angleškem jeziku. V skladu z izbranim pogledom na teorije učenja smo za ciljne predmete proučevanja določili stališča uporabnikov o:

- metodi primera (prednosti in slabosti),
- primerjavi klasične metode in metode primera,
- zanimivosti in uporabnosti PP,
- koristnosti PP za znanje, spretnosti in prenos izkušenj,
- dejanskem in želenem vzorcu komuniciranja med obravnavo PP in
- možnih transferjih.

5.1 Opredelitev predmetov in domnev raziskave

Dosedanje raziskave kažejo, da izvajalci PP nimajo nikakršnega vpogleda v mnenja, želje in potrebe udeležencev pri obravnavi PP. Literatura navaja stališča izvajalcev, priporoča pa raziskavo o stališčih udeležencev PP. Raziskava za Evropsko klirinško hišo za poslovne

⁴² PP je v študijskem letu 2000/ 2001 vedno izvajal predavatelj tujega jezika (izvajalec, moderator), študentje pa so jih obravnavali le kot udeleženci PP. Gre za povsem klasično obliko metode primera. V naslednjem študijskem letu 2001/ 2002 smo sistematično obravnavali PP v razmerju 1:1 (Enkrat obravnava nove strokovne teme, spoznavanje besedišča, poslušanje avdio kaset in gledanje video kaset (KLASIČNA METODA), drugič pa obnovitev naučenega in obravnava PP, ki ga študentje proučijo in samostojno analizirajo doma (METODA PRIMERA)). Moderatorska skupina treh študentov se po klasičnem uvodu, prostovoljno odloča za moderatorsko vlogo pri vodenju PP, dobi okvirna navodila za pripravo in časovna omejitve, ponujena jim je pomoč pri pripravi. PP predstavijo in s predavateljevo pomočjo vodijo skupino. Po plenarni razpravi in sklepih nemoderatorji napišejo pišejo pisne izdelke, ki jih vključijo v svoj portfolio oz. listovnik (npr. elektronsko pismo, sporočilo za javnost, zapisnik sestanka), ki jih predavatelj redno in sproti popravlja. Po vodenju PP se z vsako skupino moderatorjev pogovorimo o njihovi izkušnji, ki jih tudi zapišejo v listovnik izkušenj moderatorjev, ki je vedno na voljo bodočim moderatorjem. Z metodo opazovanja smo dobili še globlji vpogled v naravo problema za oblikovanje domnev in spoznali praktične probleme v zvezi z izvedbo raziskave (priloga 3, str. 6).

primere ECCH (2001) nam bo služila kot model za prednosti in slabosti metode primere, ki smo ga preverili na vzorcu uporabnikov metode primera, ostala literatura pa za preverjanje uporabnosti, zanimivosti in koristnosti PP pri pridobivanju in uporabi znanja, spretnosti in izkušenj ter izkoriščanje transfernih potencialov PP. Cilji raziskave temeljijo na preverjanju vnaprej zastavljenih hipotez:

Hipoteza 1: Pretekle izkušnje z angleščino, spol in moderatorski status vpliva na stališča uporabnikov o uporabi PP za učenje poslovnega angleškega jezika.

Izkustveno učenje zanika seštevalno pojmovanje učenja. Trdi, da se vsako spoznanje (ideja, pojem, teorija) preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo in da je vsako novo spoznanje rezultat take rekonstrukcije. Poučevanje mora zato biti zasnovano tako, da ta proces podpre in osvesti in učencu pomaga priklicati v zavest njegova lastna pojmovanja, izkušnje, ideje in jih ob znanstvenih pojmih rekonstruirati oz. integrirati. Uspešnost učenja tujega jezika je odvisna predvsem od motiviranosti za učenje tujega jezika. Motivacija je v tesni povezavi s preteklimi dosežki pri jezikovnem učenju. Če upoštevamo dejstvo, da v učno motivacijo sodi vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja in mu določa intenzivnost in trajanje, je učna motivacija produkt medsebojnega delovanja osebnostnih potez učenca in značilnosti učne situacije (glej še Poglavlje 2: Izkustveno učenje). Preizkus hipoteze se je nanašal na to ali spol, ocena angleščine na maturitetnem nivoju, ocena poslovne angleščine na fakulteti, stik s poslovnim jezikom in status moderatorja/ nemoderatorja vplivajo na stališča anketirancev.

Hipoteza 2: Obstaja pomembna razlika v stališčih med izvajalci in uporabniki o klasični metodi (predavanju) in metodi primera (obravnavi PP)

Tradicionalne oz. klasične učne metode, kot so razlaga oz. predavanje in študij po literaturi, poudarjajo kot najvišji cilj pridobivanje abstraktnih znanj; nazornost, predhodne izkušnje in spontani odzivi učencev pa služijo le kot sredstvo za doseg tega cilja, včasih pa predstavljajo celo oviro. Metode izkustvenega učenja izzivajo, upoštevajo in vgrajujejo izkušnje posameznika kot bistveno sestavino učenja. Metoda primera omogoča številne procese, ki spodbujajo učenje. Daje možnost za identifikacijo, ponuja povratno informacijo, vključuje lahko skupinsko delo, zahteva aktivnost članov in njihovo predanost nalogi. Človekovo učenje poteka v prepletanju dveh dimenzij spoznavanja: enkratno, neposredno, subjektivno doživljanje in sistem abstraktnih pojmov na eni strani, druga dimenzija pa gre od razmišljujočega opazovanja pojavov do aktivnega poseganja vanje. Pri uspešnem učenju gre za stalno spiralno prehajanje med temi ravni (glej še poglavje 3: Metoda primera).

Hipoteza 3: Navedene prednost metode primera izvajalci in uporabniki razumejo kot prednosti.

V poglavju o prednostih metode primera smo navedli podroben seznam prednosti metode primera. O prednostih metode primera vedno razpravljajo zgolj izvajalci (moderatorji), zato smo vključili tudi stališča nemoderatorjev, da si lahko ustvarimo lastno oceno o pomembnosti

prednosti metode primera (glej še 3.7: Učinkovitost metode primera in 3.8: Prednosti in slabosti metode primera).

Hipoteza 4: Navedene slabosti metode primera izvajalci in uporabniki razumejo kot slabosti metode primera.

V poglavju o slabostih metode primera smo navedli podroben seznam slabosti metode primera. O slabostih metode primera vedno razpravljajo zgolj izvajalci (moderatorji), zato smo vključili tudi stališča nemoderatorjev, da si lahko ustvarimo lastno oceno o pomembnosti slabosti metode primera (glej še 3.7: Učinkovitost metode primera in 3.8: Prednosti in slabosti metode primera).

Hipoteza 5: Obravnavanje PP pri predmetu AjII je zanimivo in uporabno.

Naloge in aktivnosti, v katerih študent sodeluje, imajo odločilen vpliv na to, česa se bo med poukom naučil, saj aktivnosti določajo, kaj od vnosa bo prešlo v privzem. Aktivnosti določajo in organizirajo študentovo izkušnjo in večjo vrednost ko študentje pripisujejo neki aktivnosti, bolj bodo motivirani, da jo izvedejo. Študentje pa niso zmožni zaznati vrednosti/ uporabnosti samo na ravni posameznih nalog, temveč tudi na ravni študijskega predmeta in med njimi. Študije navajajo, da znajo že učenci jasno ločevati med šolskimi predmeti, ki se jim zdijo a) zanimivi in uporabni, b) zanimivi, vendar neuporabni, c) dolgočasni, vendar uporabni, d) dolgočasni in neuporabni. Anketiranci so se odločali za eno od štirih kombinacij kategorij +/- uporabno in +/- zanimivo na nominalni lestvici o obravnavi PP pri predmetu AjII (glej še poglavje 4: Učinkovito poučevanje poslovne angleščine s PP in 4.3.3: Izpostavljenost komunikacijskim dejavnostim – tehnike in metode).

Hipoteza 6: Obravnavanje PP pri predmetu AjII je koristno za usvajanje znanja.

Literatura navaja raznovrstna znanja, ki jih metoda primera razvija in utrjuje. Ugotavljali smo ali so PP pri predmetu AjII predvsem koristni za usvajanje jezikovnega ali strokovnega znanja; jezikovnega znanja in spretnosti ali pa gre za splošne kategorije (komuniciranje, analizo, skupinsko delo in reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku), ki jih obravnavamo v poglavju o učinkovitosti metode primera (glej še poglavje 3: Metoda primera; 3.6.1: Znanje, spretnosti in vpogled; 3.6.2: Učenje učenja in poglavje 4: Učinkovito poučevanje poslovne angleščine s PP).

Hipoteza 7: Obravnavanje PP pri predmetu AjII je koristno za pridobivanje in utrjevanje spretnosti.

V literaturi je moč najti izjave o tem, česa se študentje naučijo in česa ne. Navaja raznovrstne spretnosti, ki jih metoda primera razvija in utrjuje. Preverjali smo, katere so tiste spretnosti, za katere so anketiranci mnenja, da so jih pridobivali in utrjevali med obravnavo PP pri predmetu AjII (glej še poglavje 3: Metoda primera; 3.6.1: Znanje, spretnosti in vpogled; 3.6.2: Učenje učenja in poglavje 4: Učinkovito poučevanje poslovne angleščine s PP).

Hipoteza 8: Obravnavanje PP pri ostalih strokovnih predmetih je zanimivo in uporabno.

Naloge in aktivnosti, v katerih uporabnik PP sodeluje, imajo odločilen vpliv na to, kaj se bo med poukom naučil, saj aktivnosti določajo, kaj od vnosa bo prešlo v privzem. Aktivnosti določajo in organizirajo uporabnikovo izkušnjo in večja ko je vrednost, ki jo uporabniki pripisujejo neki aktivnosti, bolj bodo motivirani, da jo izvedejo. Uporabniki pa niso zmožni zaznati vrednosti/ uporabnosti samo na ravni posameznih nalog, temveč tudi na ravni študijskega predmeta in med njimi. Študije navajajo, da znajo že učenci jasno ločevati med šolskimi predmeti, ki se jim zdijo a) zanimivi in uporabni, b) zanimivi, vendar neuporabni, c) dolgočasni, vendar uporabni, d) dolgočasni in neuporabni. Anketiranci so se odločali za eno od štirih kombinacij kategorij +/- uporabno in +/- zanimivo na nominalni lestvici o obravnavi PP pri ostalih strokovnih predmetih na fakulteti (glej še poglavje 2: Izkustveno učenje, poglavje 3: Metoda primera; 3.6.1: Znanje, spretnosti in vpogled in 3.6.2: Učenje učenja).

Hipoteza 9: Obravnavanje PP ima pozitivno transferno vrednost.

Za transfer so pomembne tako učne vsebine, kot tudi učne metode. Vsak predmet ima večjo transferno vrednost, če stalno povezujemo splošno s posebnim, teorijo s prakso, že naučeno z novim. Če nek naučeni princip ali generalizacijo preveč ozko uporabimo v situaciji, kjer tega principa ni moč uporabiti, pride do negativnega transferja. Transfer je moč razvijati, pri tem pa je potrebno najti ravnotežje med horizontalnim in vertikalnim, oz. vsebinskim transferjem za prenos konkretnih podatkov, pojmov, zakonitosti pri posameznih predmetih in proceduralnim transferjem oz. transferjem metod pridobivanja znanja za prenos širše uporabnih spretnosti, postopkov, modelov, ki so skupni raznim predmetom in področjem (glej še poglavje 2: Izkustveno učenje in 2.1.3: Opredelitev in pomen učnega transferja).

5.1.1 Metodologija raziskave

Pri izbiri metodologije raziskovalnega dela smo upoštevali načela, ki vodijo do znanstvenega spoznanja. Namen in zastavljeni cilji magistrskega dela zahtevajo teoretično in empirično raziskovalno delo. Uporabili smo sledeče metode dela:

1. K znanstvenemu raziskovanju smo pristopili z izhodiščnimi znanji (preučitev teoretičnih osnov, prejšnjih raziskav, primarne izkušnje).
2. Izbrali smo teoretični okvir raziskave (proučitev učinkovitosti PP).
3. Izbrali smo postopek raziskovanja, ki zagotavlja znanstvenost (anketna raziskava).
4. Uporabili smo raziskovalni instrument za zbiranje podatkov, ki zagotavlja zanesljivost in veljavnost (anketni vprašalnik).
5. Izbrali smo metodo za analizo podatkov (kvantitativne in kvalitativne metode analize).

5.1.2 Načrtovanje anketne raziskave

Anketno raziskavo o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika s PP smo načrtovali v naslednjih fazah:

1. Določili smo ciljno populacijo.
2. Določili cilj empirične raziskave.
3. Opredelili predmet anketne raziskave, vključno s hipotezami.
4. Izbrali način anketiranja (osebno).
5. Zasnovali anketni vprašalnik.
6. Oblikovali vprašanja.
7. Izbrali metodo za analizo podatkov.
8. Izdelali vzorčni načrt za anketno raziskavo.

Pomagali smo si z znanstveno literaturo s tega področja (Košmelj, Rovan: 2000; Rovan, Turk, 2001; Rogelj, 2002). Za zbiranje podatkov smo izdelali anketni vprašalnik. Pred samo izvedbo anketiranja smo izvedli pilotno anketiranje. Namen pilotnega anketiranja je bil pridobiti informacije o poteku anketiranja, stiku z anketiranci, težavah s posameznimi vprašanji, morebitnih napakah in nejasnosti vprašalnika. Ob tem smo izvajali tudi nestrukturiran znanstveni razgovor, s katerim smo pri anketirancih v pilotni študiji zbirali podatke o primernosti vprašalnika. V skladu z rezultati in ugotovitvami, ki jih je dalo pilotno anketiranje, smo pripravili končno inačico anketnega vprašalnika (priloga 4, str. 8).

5.1.3 Zasnova vprašalnika

Anketni vprašalnik, ki smo ga izdelali za empirično raziskavo, lahko razdelimo v pet sklopov:

Prvi sklop vprašanj (I) od 1-4 sprašuje po splošnih podatkih anketirancev (spol, ocena angleškega jezika na maturi, ocena angleškega jezika na Ekonomski fakulteti (AjI) in stik s poslovnim angleškim jezikom).

Drugi sklop vprašanj (II) od 5-6 se navezuje na prednosti in slabosti metode primera. Podane so trditve mednarodne raziskave ECCH. Z njimi merimo mnenja anketirancev o trditvah t.j. stopnjo njihovega strinjanja oziroma nestrinjanja.

Tretji sklop vprašanj (III) se navezuje na obravnavo PP predmetu AjII na Ekonomski fakulteti. Lahko ga razdelimo na podskupine:

- Vprašanje 7 anketirance razdeli na izvajalce (moderatorje) in udeležence (nemoderatorje) metode primera (nominalna lestvica),
- pri vprašanju 8 merimo stališča anketirancev o zanimivosti in uporabnosti PP (nominalna lestvica),
- od 9-11 merimo stališča anketirancev o trditvah o koristnosti PP za transformacijo znanja, spretnosti in izkušenj in stopnjo njihovega strinjanja oziroma nestrinjanja,

- od 12-14 z odprtimi vprašanji sprašujemo o predlogih za bolj učinkovito komuniciranje med obravnavo PP ter o izstopajočih pozitivnih in negativnih vidikih obravnave PP.

Četrty sklop vprašanj (IV) se navezuje na obravnavo PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti. Pri vprašanju 16 merimo stališča anketirancev o zanimivosti in uporabnosti PP (nominalna lestvica). Vprašanja 15, 17 in 18 so odprta vprašanja, kjer anketiranci navedejo vse strokovne predmete na fakulteti, kjer obravnavajo PP ter izstopajoče pozitivne in negativne vidikih obravnave PP.

Peti sklop vprašanj (V) se navezuje na transferno vrednost in transferne potenciale znanja, spretnosti in izkušenj s PP (za poklicno življenje, za ostale strokovne predmete, za učenje poslovne angleščine). Od 19 – 22 merimo mnenja anketirancev o trditvah in stopnjo njihovega strinjanja oziroma nestrinjanja.

Uporabili smo strukturiran vprašalnik z zaprtim tipom vprašanj, kjer so možni odgovori določeni vnaprej in odprtim tipom vprašanj, ki omogoča anketirancem proste odgovore

Za zaprta vprašanja smo poleg že omenjene nominalne, uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico: (5) Popolnoma se strinjam - strinjam se – se niti strinjam, niti ne strinjam - ne strinjam se - sploh se ne strinjam (1). Vprašanja 12, 13, 14, 15, 17 in 18 so odprta vprašanja, ki omogočajo anketirancem proste odgovore.

5.1.4 Vzorčenje

Ciljna populacija so bili uporabniki PP, t.j. izvajalci in udeleženci. Kot vzorčni okvir za vzorčenje smo uporabili namerni vzorec iz interne baze podatkov predavateljev poslovnega angleškega jezika Ekonomske fakultete, ki je imela v trenutku vzorčenja 457 registriranih študentov 3. letnika univerzitetne smeri pri predmetu AjII, ki so že opravili izpit iz AjI v 2. letniku, pri čemer je pogoj za opravljanje tega znanje angleškega jezika na maturitetnem nivoju⁴³.

Vzorec temelji na postavkah, da so anketiranci :

1. redno vpisani študentje 3. letnika univerzitetne smeri Ekonomske fakultete,
2. redno vpisani v 3. letnik univerzitetne smeri pri Angleškem jeziku II, ki so opravili izpit Angleški jezik I in so
3. uporabniki PP pri predmetu Angleški jezik II in vsaj enem drugem strokovnem predmetu.

⁴³ Pri predmetu Angleški jezik I so študentje prvič izpostavljeni izkušnji s poslovno in strokovno angleščino, ki jo pri predmetu Angleški jezik II nadgradijo in poglobijo. Poslovne primere študentje 3. letnika univerzitetne smeri obravnavajo pri predmetu AjII (ne pa pri AjI) ter ostalih strokovnih predmetih v 3. letniku.

V vzorec smo izbrali 108 uporabnikov PP. Za takšno število smo se odločili zato, da bi zagotovili ustrezno število respondentov. Upoštevali smo pravila vzorčenja v anketnih raziskavah, kar nam omogoča tudi statistično preizkušati zastavljene hipoteze (Košmelj, Rovan, 2000).

5.1.5 Zbiranje podatkov

Anketiranje je potekalo od 19.5. 2003 in 23.5. 2003 v skupinah Angleški jezik II. Izbrali smo tipične enote (namerni vzorec), da bi kar se da dobro predstavile populacijo. Za sodelovanje v anketni raziskavi smo prosili 108 študentov pri predmetu AjII, ki smo jim v kratkem uvodu osebno opisali namen raziskave in navedli vzorčni okvir oziroma bazo podatkov, iz katere smo jih namerno določili v vzorec.

Anketiranci so na vprašanja odgovarjali samostojno. Skupno je vprašalnik vrnilo vseh 108 anketirancev, kar predstavlja 100% odzivnost. V raziskavo smo vključili 100 vprašalnikov, 8 pa smo jih izločili zaradi neizpolnjenosti četrtega sklopa vprašanj (vprašanja od 15 do 18: PP pri ostalih strokovnih predmetih na fakulteti).

5.1.6 Analiza rezultatov

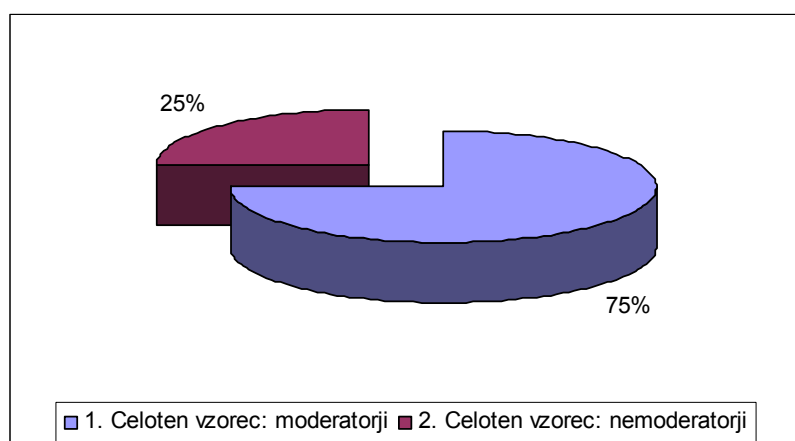
Kvantitativno analizo z anketno raziskavo zbranih podatkov (iz sklopov vprašanj I, II, III in V) smo opravili s pomočjo statističnega paketa SPSS 11.0 v okolju MS Windows. Odgovore na odprta vprašanja (sklop IV) smo obdelali kvalitativno z analizo vsebine.

5.2 Prikaz strukture respondentov

V raziskavi je sodelovalo 100 anketiranih uporabnikov PP. V namerni vzorec smo zajeli respondente z enako stopnjo izobrazbe, enako starostno skupino, vendar z različnim statusom moderatorja oz. nemoderatorja (slika 9), različnostjo po spolu (slike 10, 11 in 12), različnimi ocenami maturitetnega predznanja angleškega jezika (slike 13, 14 in 15) različno oceno znanja poslovne oz. strokovne angleščine na fakulteti - izpit AjI (slike 16, 17 in 18) in različno stopnjo izpostavljenosti poslovni in strokovni angleščini (slike 19, 20 in 21).

Anketirance smo vprašali ali so PP pri AJII predstavili in vodili. Večina anketirancev je odgovorila pritrdilno. Imenovali jih bomo moderatorji ou. Izvajalci, teh je bilo 75%, ostali so nemoderatorji oz. udeleženci; teh je 25%. Slika 9 prikazuje strukturo anketirancev po statusu moderatorstva. Podatke navajamo na prvem mestu, saj raziskava temelji na ugotavljanje potencialnih razlik v stališčih obeh skupin.

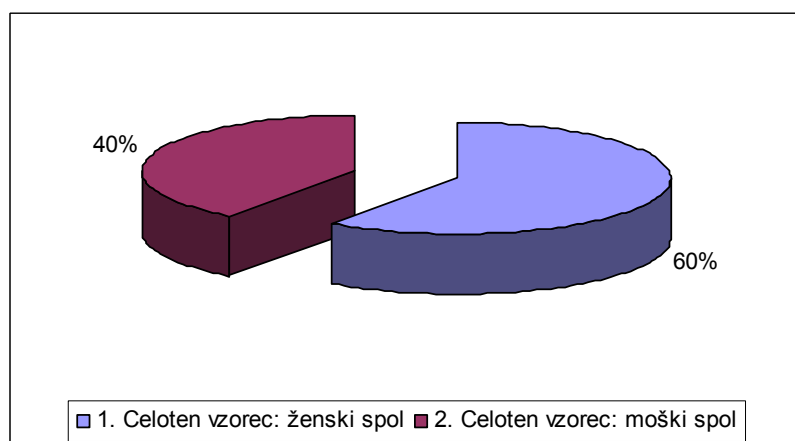
Slika 9: Struktura anketerancev po moderatorskem statusu



Vir: lastni

Vprašanje št. 1 je bilo vprašanje o spolu (slika 10). Anketiranci so večinoma ženskega spola (60%).

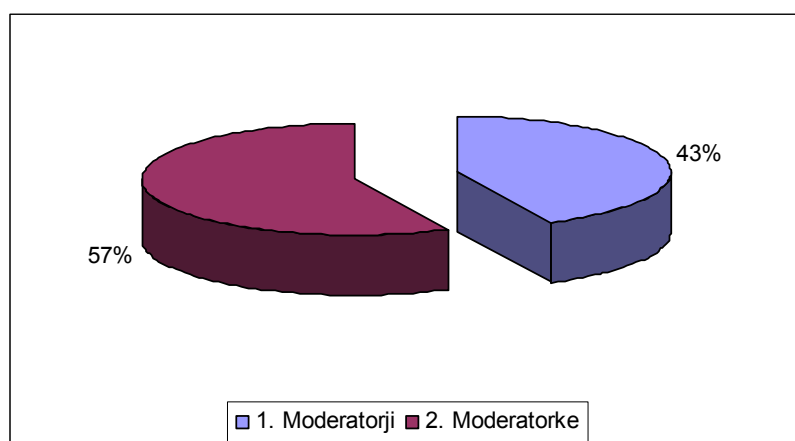
Slika 10: Struktura anketirancev po spolu



Vir: lastni

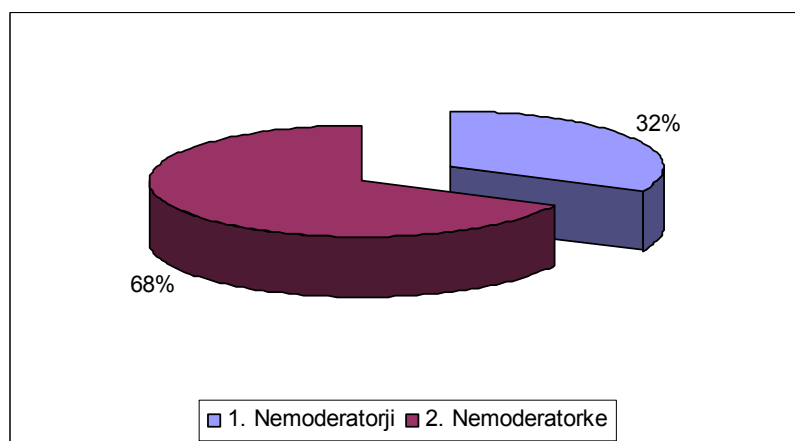
Zanimivo je, da je med moderatorji 57% žensk, kar je manj od povprečja celotnega vzorca, med nemoderatorji pa kar 68% žensk, kar je več od povprečja celotnega vzorca (sliki 11 in 12).

Slika 11: Struktura moderatorjev po spolu



Vir: lastni

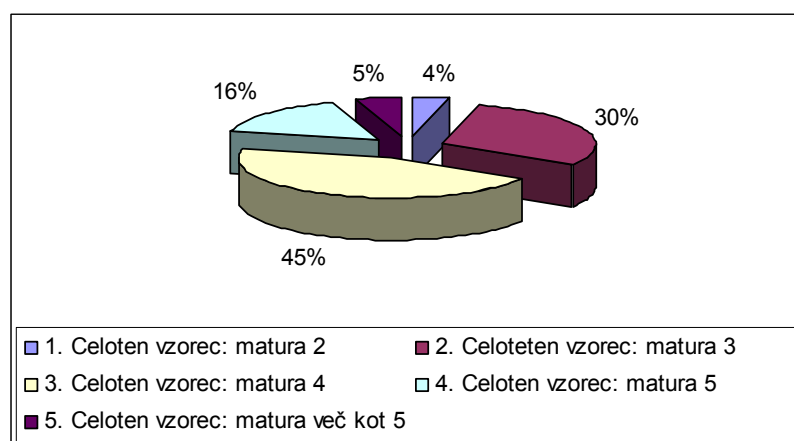
Slika 12: Struktura nemoderatorjev po spolu



Vir: lastni

V vprašanju št. 2 smo anketirance spraševali po oceni iz angleščine na maturi. Odgovore smo razvrstili v pet večjih skupin: ocena 2 (4 %), ocena 3 (30 %), ocena 4 (45%), ocena 5 (16%) ali več (5%). Večina anketirancev ima prav dobro in dobro predznanje angleškega jezika na maturitetni stopnji, dobra petina anketirancev (21%) pa ima odlično predznanje splošnega angleškega jezika na maturitetni stopnji z oceno 5 ali več (slika 13).

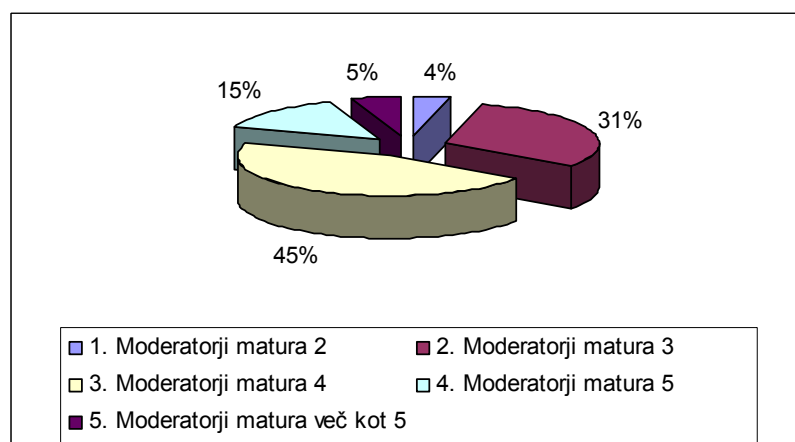
Slika 13: Struktura anketirancev po oceni angleškega jezika na maturi



Vir: lastni

Moderatorji imajo malce nižje ocene od povprečja celotnega vzorca (slika 14). Zanimivo je, da so ocene 2, 3 in 4 primerljive s skupnim povprečjem, za odstotek manj moderatorjev je na maturitetni stopnji doseglo oceno 5 ali več (20%).

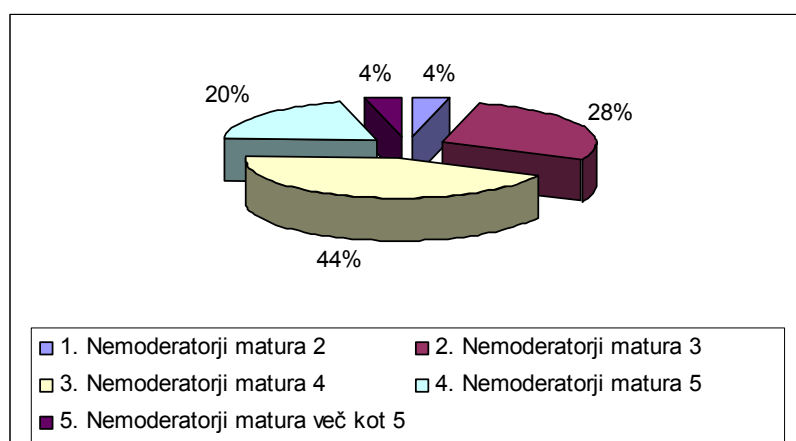
Slika 14: Struktura moderatorjev po oceni angleškega jezika na maturitetni ravni



Vir: lastni

Nemoderatorji imajo ocene višje od povprečja celotnega vzorca (slika 15). Ocene 2, 3 in 4 so zelo podobne povprečju celotnega vzorca, kar 24% nemoderatorjev je na maturitetni stopnji doseglo oceno 5 ali več.

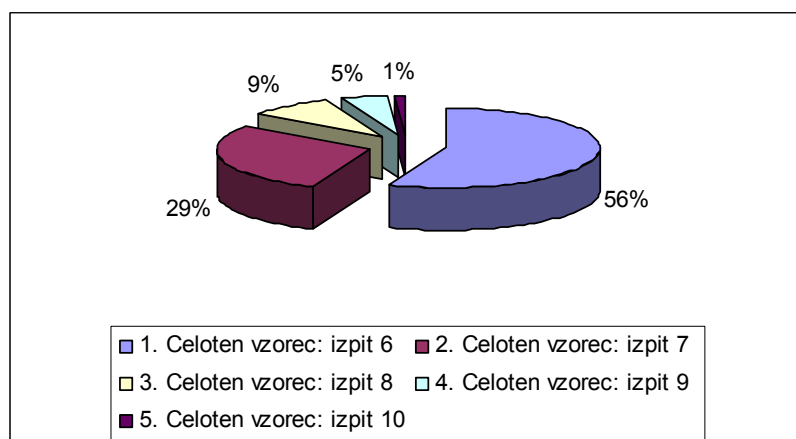
Slika 15: Struktura nemoderatorjev po oceni angleškega jezika na maturi



Vir: lastni

Odgovore na **vprašanje 3** o oceni poslovne angleščine pri predmetu Angleški jezik I na fakulteti smo razdelili na 5 skupin (slika 16): ocena 6 (56%), ocena 7 (29 %), ocena 8 (9%), ocena 9 (5 %) in ocena 10 (1%). Večina anketirancev je bila ocenjena z oceno zadostno, skoraj tretjina z oceno dobro, majhen delež z oceno prav dobro, kjer upoštevamo oceno 8 in oceno 9 skupaj (14%) in izredno majhen delež z oceno odlično (1%). Opazna je precejšnja razlika med ocenami splošne angleščine na maturitetni stopnji in ocenami poslovne t.j. strokovne angleščine na fakultetnem nivoju. Vzrok bi lahko iskali v pomanjkanju stika z angleščino nasploh (študentje v programu 1. letnika nimajo tujih jezikov) ali pa v pomanjkanju stika strokovno angleščino, ki jo študentje pri predmetu Angleški jezik I šele spoznavajo.

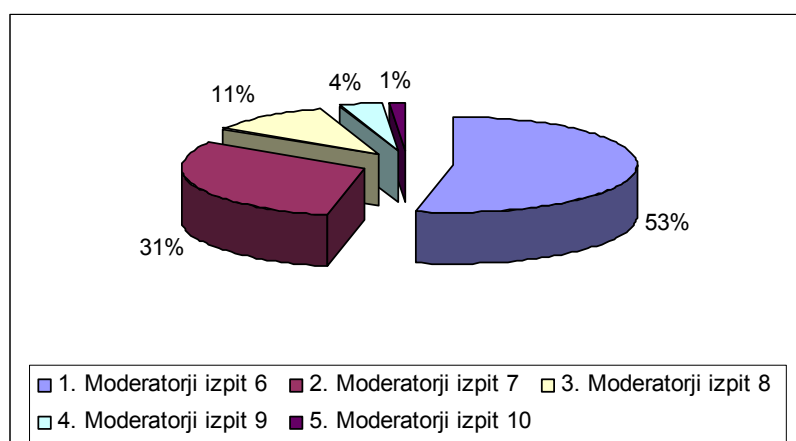
Slika 16: Struktura anketirancev po oceni izpita AjI na fakulteti



Vir: lastni

Med moderatorji (slika 17) je manj od povprečja študentov z oceno 6 (53,3%), več z oceno 7 (30,7), več z oceno 8 ali 9 (14,7%) in več z oceno 10 (1,3).

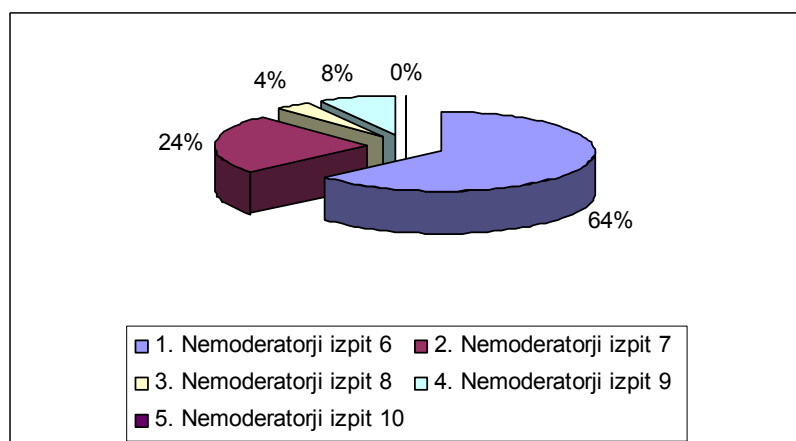
Slika 17: Struktura moderatorjev po oceni izpita Angleški jezik I na fakulteti



Vir: lastni

Med nemoderatorji (slika 18) je več od povprečja celotnega vzorca študentov z oceno 6 (64%), manj z oceno 7 (24%), manj z oceno 8 ali 9 (12%) nihče pa ni dosegel ocene 10. Čeprav so nemoderatorji dosegli na maturitetni ravni višje ocene od povprečja celotne skupine anketirancev, so na fakultetni ravni v povprečju dosegli nižje ocene od povprečnih.

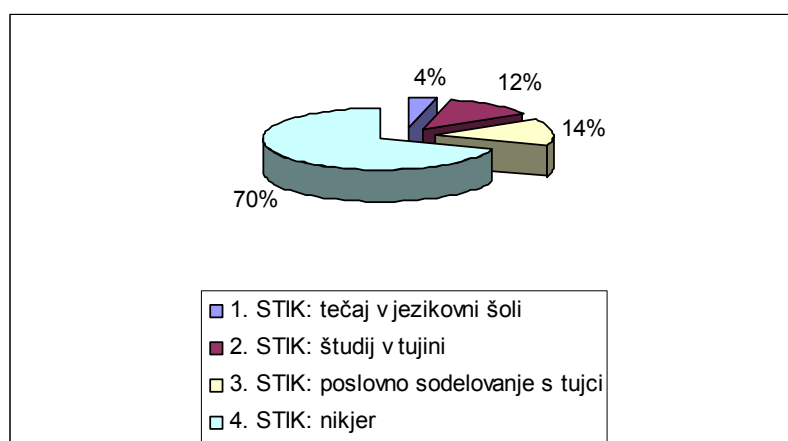
Slika 18: Struktura nemoderatorjev po oceni izpita Angleški jezik I na fakulteti



Vir: lastni

V vprašanju št. 4 smo anketirance spraševali o stiku s poslovnim angleškim jezikom, ki ga imajo poleg angleščine na fakulteti (slika 19). Velika večina študentov nima nikakršnega stika s poslovno angleščino poleg angleščine na fakulteti (70%), ostali pa poslovno sodelujejo s tujci (14%), se študijsko izpopolnjujejo v tujini (12%) ali pa obiskujejo tečaj poslovne angleščine na jezikovni šoli (4%).

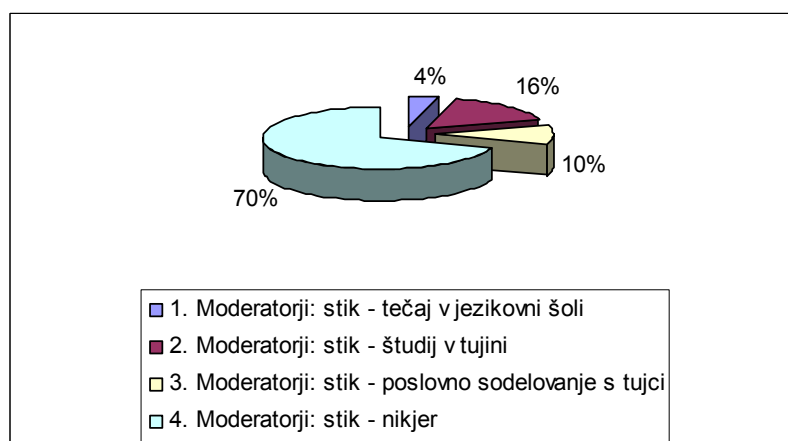
Slika 19: Struktura anketirance po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII



Vir: lastni

Pri primerjavi moderatorjev in nemoderatorjev (sliki 20 in 21) izstopa podatek, da se nihče od nemoderatorjev ni študijsko izpopolnjeval v tujini. Pri obeh se jih 4% izpopolnjuje na tečaju poslovne angleščine na jezikovni šoli, med nemoderatorji jih kar 24% poslovno sodeluje s tujci, med moderatorji pa le 10,7%.

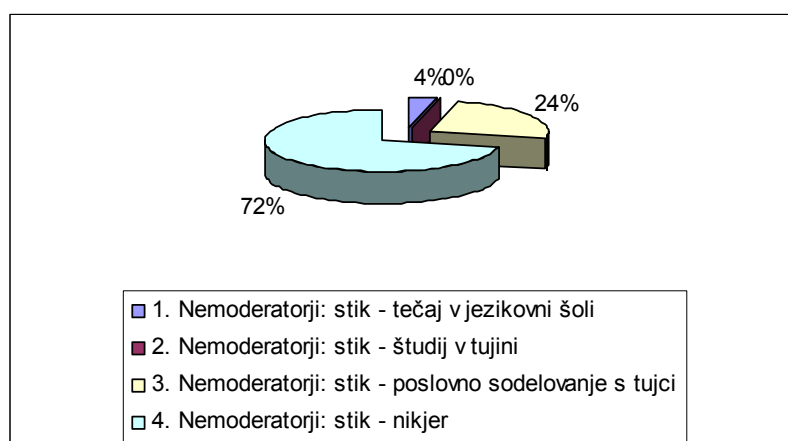
Slika 20: Struktura moderatorjev po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII



Vir: lastni

Vzorca moderatorjev in nemoderatorjev sta si zelo podobni in ne odstopata dosti od povprečja celotnega vzorca v četrti točki, kjer 72% nemoderatorjev nima stika s poslovno angleščino nikjer drugje, med moderatorji pa je odstotek malce nižji (69,3%).

Slika 21: Struktura nemoderatorjev po stiku s poslovno angleščino poleg AjI in AjII



Vir: lastni

5.3 Rezultati empirične raziskave o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri

Namen raziskave o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri je proučiti stališča uporabnikov (moderatorjev in nemoderatorjev PP). Dosedanje raziskave kažejo, da izvajalci PP nimajo nikakršnega vpogleda v mnjenja, želje in potrebe udeležencev pri obravnavi PP. Stališča o prednostih in slabostih metode primere smo preverili na vzorcu uporabnikov metode primera, prav tako smo raziskali stališča o zanimivosti, uporabnosti in koristnosti PP za pridobivanje in uporabo znanja, spretnosti in izkušenj ter izkoriščanje pozitivnih transferjev PP.

4.3.1 Vpliv na uporabnike

Hipoteza 1: Pretekle izkušnje z angleščino, spol in status (ne)moderatorja vpliva na stališča uporabnikov o uporabi PP za učenje poslovnega angleškega jezika

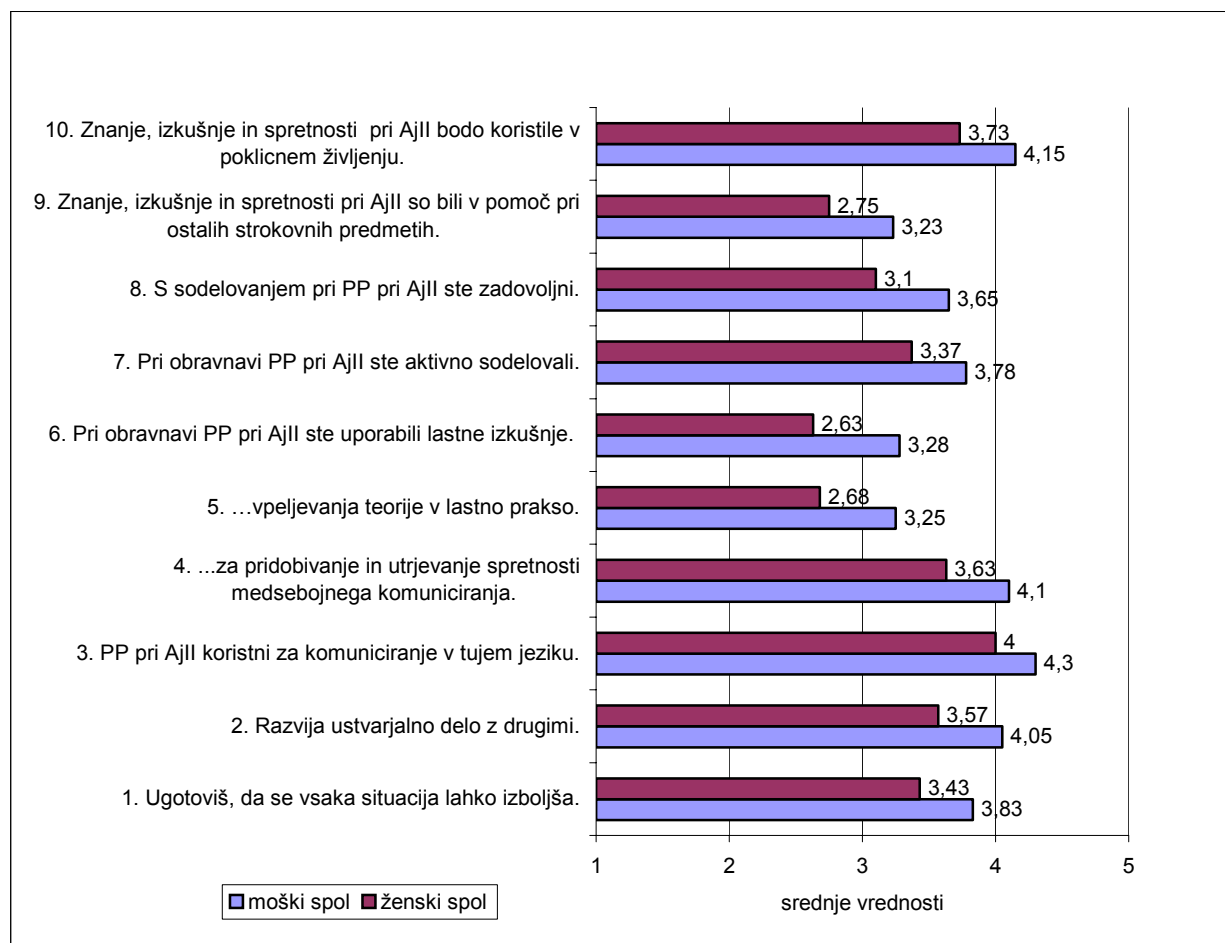
Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na primerjavo aritmetičnih sredin dveh skupin po spolu, oceni angleščine na maturitetnem nivoju, oceni poslovne angleščine na fakulteti, stiku s poslovnim jezikom in statusu moderatorja/ nemoderatorja. Ugotavljali smo, kako vplivajo na mnjenja anketirancev⁴⁴.

4.3.1.1 Spol

⁴⁴ Za vsako stališče smo na vzorcu izvedli T-preizkus domneve o razliki med dvema aritmetičnima sredinama za neodvisna vzorca (preizkus skupin) in meje intervala zaupanja za razliko aritmetičnih sredin pri predpostavki enakosti oz. neenakosti varianc ob upoštevanju stopnje značilnosti. Za vsako posamezno trditev smo na vzorcu preizkušali ali neodvisna spremenljivka vpliva na mnjenje anketirancev. Kjer je bila točna stopnja značilnosti $P \leq 0,05$, smo sprejeli sklep, da izbrana spremenljivka vpliva na strinjanje z izbrano trditvijo.

Opravili smo preizkus skupin po spolu in ugotovili statistično značilne razlike pri 10 trditvah (slika 22).

Slika 22: Spol in stališča uporabnikov poslovnih primerov (graf)



Vir: lastni

Anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja nad 3 se bolj strinjajo s trditvijo, anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja pod 3, pa manj. Pri vseh trditvah se moški v povprečju bolj strinjajo kot ženske, pri čemer so zanimive predvsem tiste trditve, pri katerih se **moški bolj nagibajo k strinjanju, ženske pa k nestrinjanju**. Gre za **trditve 5, 6 in 9**: pridobivanje in utrjevanje spretnosti vpeljevanja teorije v lastno prakso, uporaba lastnih izkušenj pri obravnavi PP in transfer izkušenj, spretnosti in znanja z Ajll na ostale strokovne predmete na Ekonomski fakulteti.

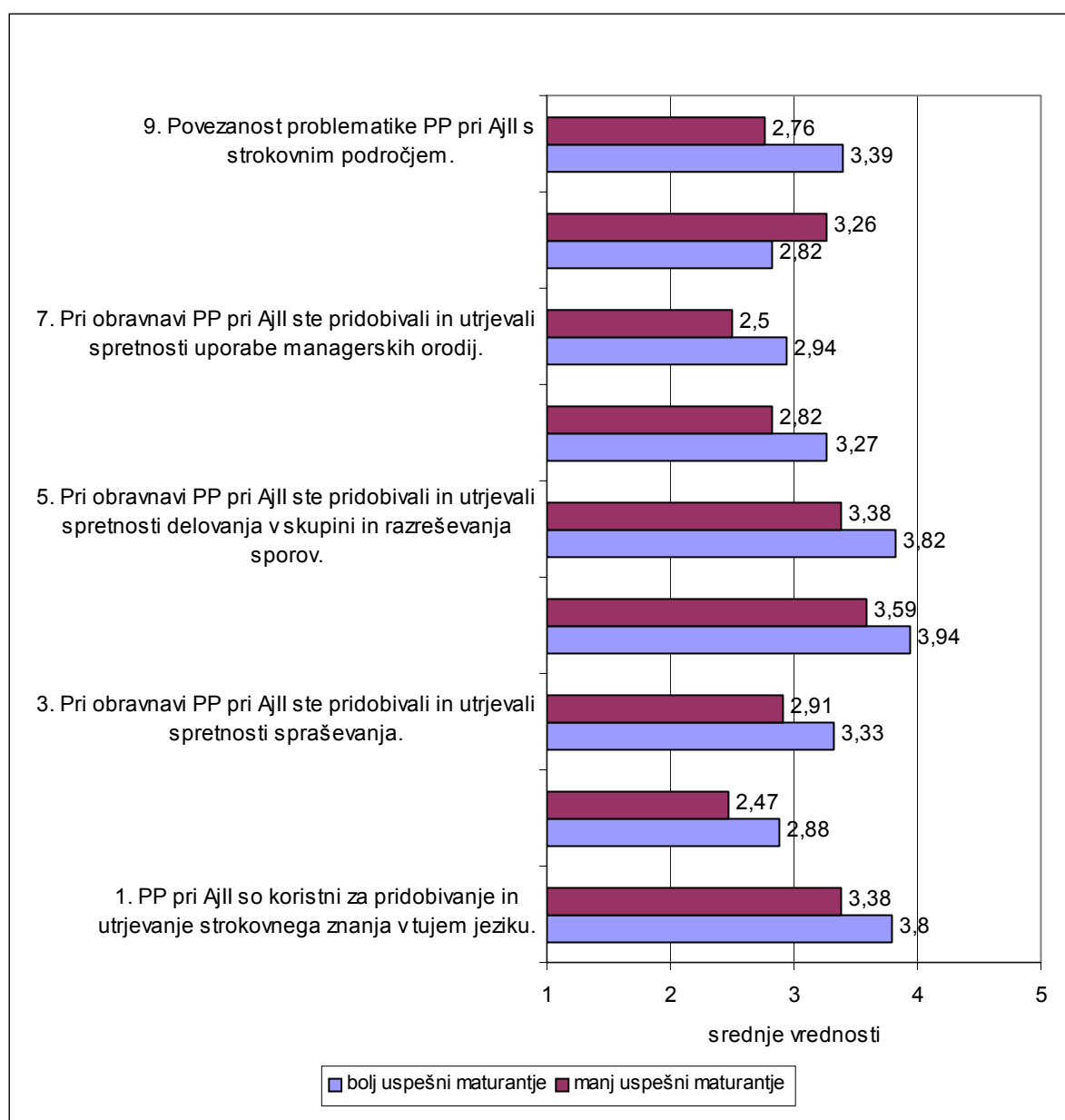
5.3.1.2 Ocena splošne angleščine na maturi

Anketirance smo razvrstili v 2 kategoriji: bolj uspešnih (ocena maturitetne angleščine je 4 ali več; takih anketirancev je bilo 66) in manj uspešnih (ocena je manj kot 4; takih anketirancev je bilo 34). S preizkusom skupin po oceni maturitetne angleščine smo ugotovili statistično značilne razlike pri 9 trditvah (slika 23).

Anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja nad 3 se bolj strinjajo s trditvijo, anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja pod 3, pa manj. Pri 8 trditvah se bolj uspešni maturantje v povprečju bolj strinjajo kot manj uspešni.

Zanimive so tiste trditve, pri katerih se **bolj uspešni maturantje bolj nagibajo k strinjanju, manj uspešni pa k nestrinjanju**. Gre za **trditve 3, 6 in 9** (povezanost PP pri Ajll s strokovnim področjem, pridobivanje in utrjevanje spretnosti učinkovitega razporejanja časa in pridobivanje in utrjevanje spretnosti spraševanja. Zanimivo je tudi, da se v enem primeru **manj uspešni maturantje bolj nagibajo k strinjanju, kot bolj uspešni**. Gre za **trditev 8**, kjer gre za uporabo izkušenj predhodnih izvajalcev PP.

Slika 23: Ocena na maturi in stališča uporabnikov (graf)



Vir: lastni

5.3.1.3 Ocena poslovne angleščine na fakulteti

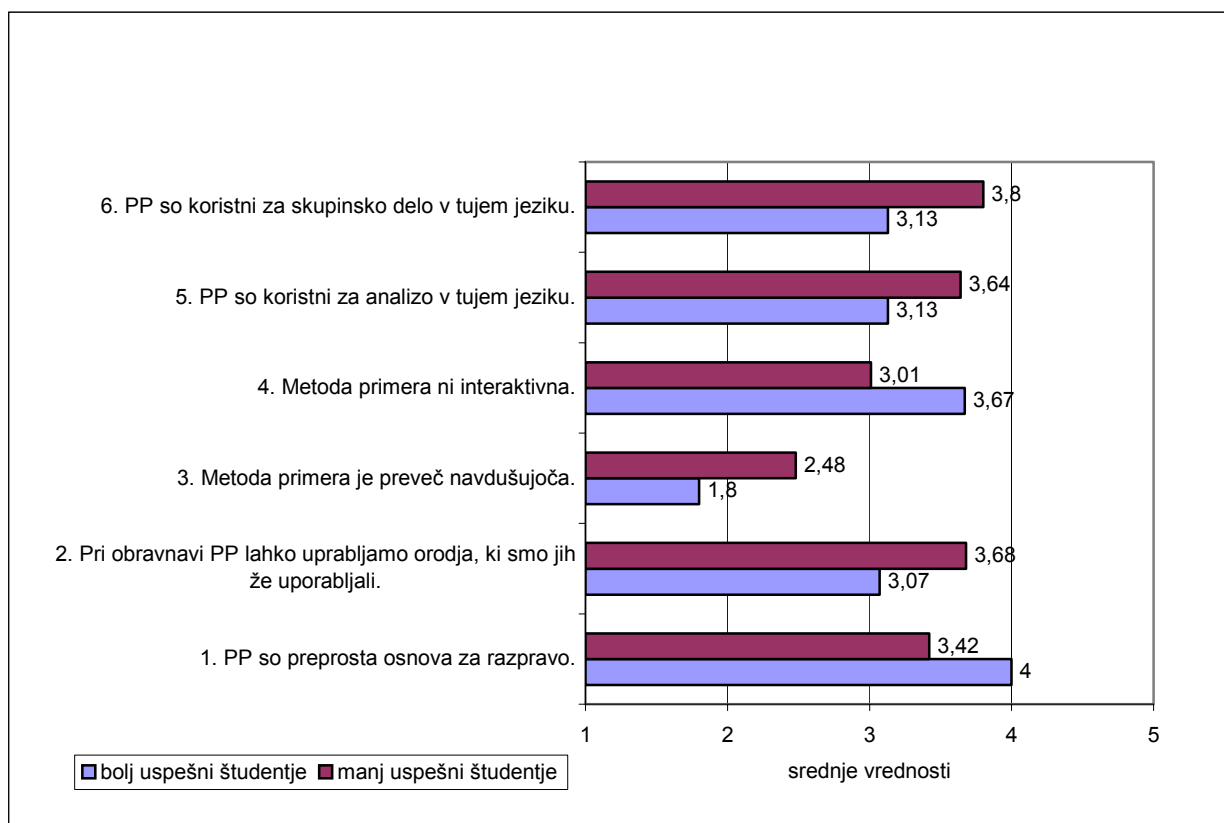
S preizkusom skupin po uspešnosti na izpitu angleščine na fakulteti smo vzorec razdelili na skupino bolj uspešnih (ocena izpita pri predmetu AjI je bila 8 ali več) in manj uspešnih študentov (ocena izpita AjI je bila manj kot 8). Bolj uspešnih študentov je bilo 15, manj uspešnih pa 85. Bolj uspešni študentje so bili tudi pri maturi bolj uspešni (sred. vrednost je 4,8) od neuspešnih študentov (sred. vrednost je 3,72).

Opravili smo preizkus skupin po oceni poslovne angleščine na fakulteti in ugotovili statistično značilne razlike pri 6 trditvah (slika 24).

Anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja nad 3 se bolj strinjajo s trditvijo, anketiranci s povprečno stopnjo strinjanja pod 3, pa manj. Pri vseh trditvah se **bolj in manj uspešni študentje nagibajo k strinjanju, razen pri trditvi 3** (metoda primera je preveč navdušujoča), kjer se **oboje bolj nagibajo k nestrinjanju**.

Zanimivo je tudi, da so povprečne stopnje strinjanja pri **manj uspešnih študentih pri 4 trditvah višje** (trditve 2: uporaba že poznanih orodij; trditev 3: metoda je preveč navdušujoča; trditev 5: PP so koristni za analizo v tujem jeziku in trditev 6: PP so koristni za skupinsko delo v tujem jeziku), **pri 2 trditvah pa nižje od bolj uspešnih študentov** (trditvi 1: PP so preprosta osnova za razpravo in trditev 4: metoda primera ni interaktivna).

Slika 24: Ocena fakultetne angleščine in stališča uporabnikov (graf)



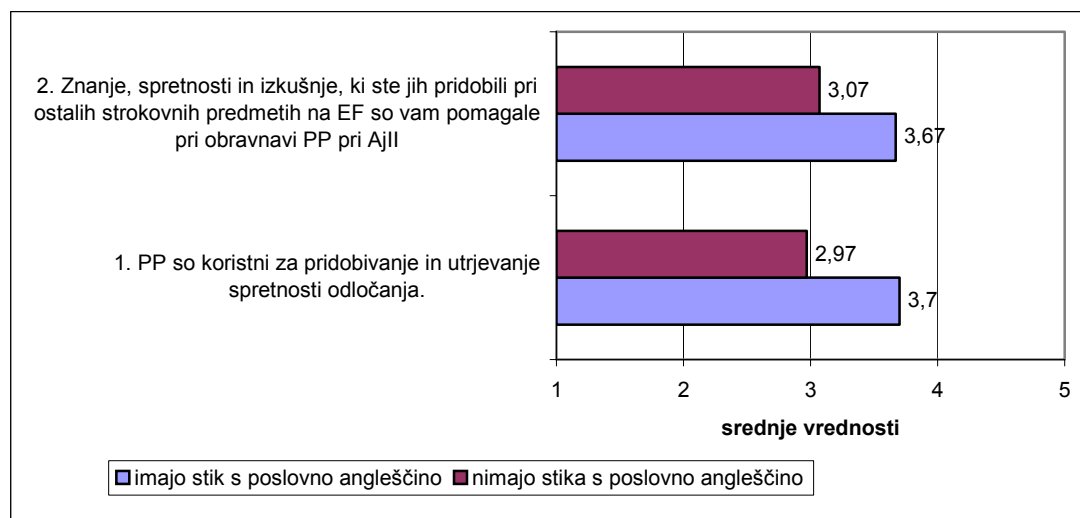
Vir: lastni

5.3.1.4 Stik s poslovno angleščino

S preizkusom skupin po stiku s poslovno angleščino smo vzorec razdelili na študente, ki imajo poleg angleščine na fakulteti še kakršenkoli stik s poslovno angleščino (tečaj v jezikovni šoli, študijsko izpopolnjevanje v tujini, poslovno sodelovanje) in študente, ki nimajo nikakršnega drugega stika. Ugotovili smo, da 30 oseb v vzorcu ima stik s poslovno angleščino, 70 oseb pa nima nikakršnega drugega stika s poslovno angleščino.

S preizkusom skupin smo ugotovili statistično značilne razlike pri 2 trditvah (slika 25) in pri obeh se študentje s stikom v povprečju bolj strinjajo kot študentje brez stika. Zanimiva je predvsem **trditev 1**, kjer se **študentje s stikom bolj nagibajo k strinjanju**, študentje brez stika pa k nestrinjanju (PP so koristni za pridobivanje in utrjevanje spretnosti odločanja).

Slika 25: Vpliv stika s poslovno angleščino na stališča uporabnikov (graf)



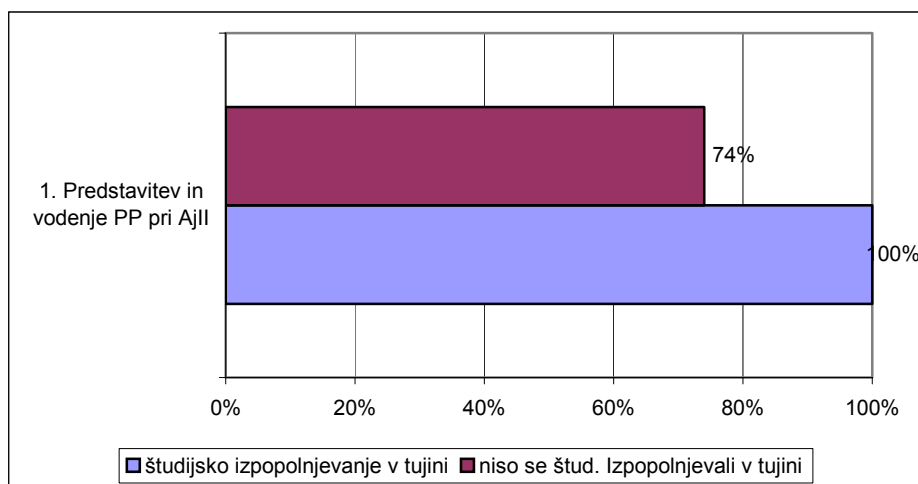
Vir: lastni

5.3.1.4.1 Študijsko izpopolnjevanje v tujini

Naredili smo še preizkus skupin, kjer smo kot stik s poslovno angleščino upoštevali izključno študijsko izpopolnjevanje v tujini in ugotovili, da je v vzorcu 12 anketirancev, ki so se študijsko izpopolnjevali v tujini.

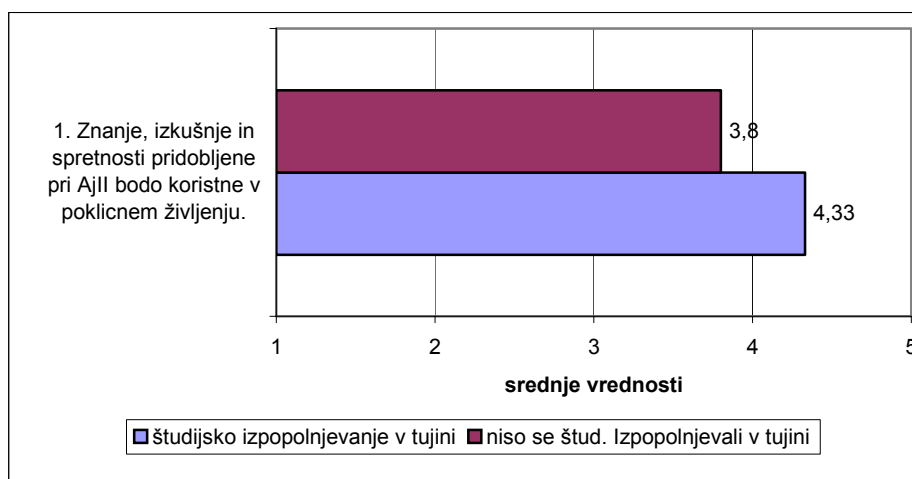
Pri 2 trditvah smo ugotovili statistično značilne razlike (sliki 26 in 27). Vsi študentje, ki so se študijsko izpopolnjevali v tujini, so PP predstavili in vodili, od tistih pa, ki se niso študijsko izpopolnjevali v tujini, le 74%. Druga je bila trditev o transferju znanja, spretnosti in izkušenj pri predmetu AjII na poklicno življenje, kjer se študentje, ki so se študijsko izpopolnjevali v tujini v povprečju bolj strinjajo kot študentje, ki se niso izpopolnjevali v tujini.

Slika 26: Študij v tujini (v %) in odločitev za moderiranje PP (graf)



Vir: lastni

Slika 27: Študij v tujini in transfer znanja, spretnosti in izkušenj (graf)



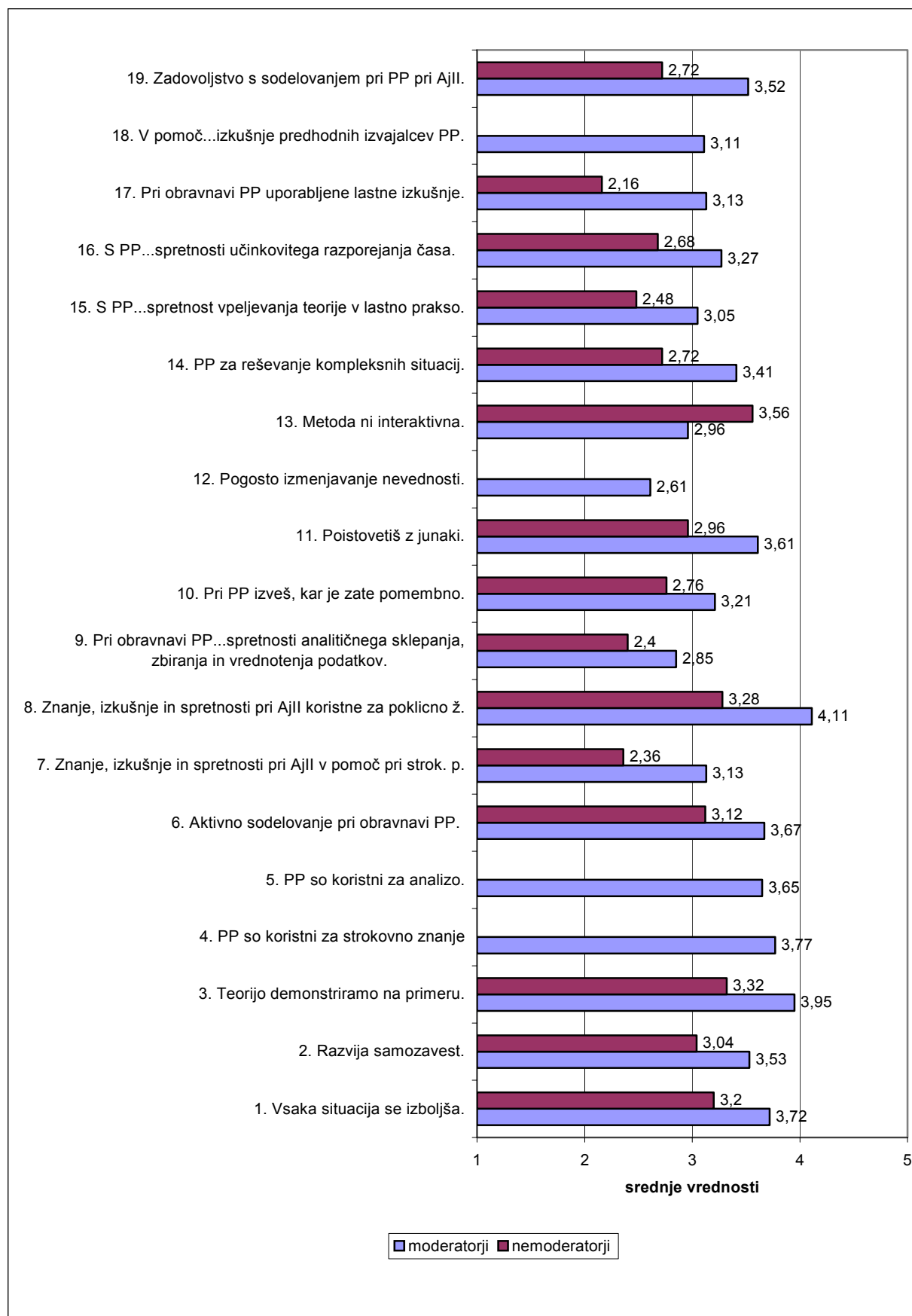
Vir: lastni

5.3.1.5 Status (ne)moderatorja

Celoten vzorec anketirancev smo razdelili na študente moderatorje oz. izvajalce PP in študente nemoderatorje oz. udeležence pri obravnavi PP. Moderatorjev je bilo 75, nemoderatorjev pa 25. S preizkusom skupin smo kar pri 19 trditvah ugotovili statistično značilne razlike (priloga 5, str. 13).

Pri 17 trditvah se moderatorji v povprečju bolj strinjajo kot nemoderatorji, pri 2 trditvah pa se nemoderatorji v povprečju bolj nagibajo k strinjanju, moderatorji pa k nestrinjanju (slika 28). Pri petih trditvah (trditve 1, 2, 3, 6 in 8)⁴⁵ se tako moderatorji kot nemoderatorji nagibajo k strinjanju, pri eni se tako eni kot drugi nagibajo k nestrinjanju (trditev 9: uporaba spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov).

Slika 28: Status (ne)moderatorja in stališča (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

Pri devetih trditvah opazimo, da se eni bolj nagibajo k strinjanju, drugi pa k nestrinjanju. **Tako se moderatorji pri 8 trditvah v povprečju bolj nagibajo k strinjanju** (trditve 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17 in 19⁴⁶), **nemoderatorji pa k nestrinjanju; nemoderatorji pa se bolj nagibajo k strinjanju pri 1 trditvi⁴⁷, moderatorji pa k nestrinjanju.**

Potrdimo hipotezo H1, saj značilnosti spol, ocena angleščine na maturi, ocena poslovne angleščine na fakulteti, stik s poslovno angleščino in status moderatorja/ nemoderatorja vplivajo na stopnjo strinjanja s trditvami. Najbolj je razlika v stopnjah strinjanja s trditvami značilna pri prisotnosti oz. odsotnosti statusa moderator, zato bomo ti dve kategoriji analizirali tudi pri nadaljnji statistični analizi.

5.4.2 Klasična metoda in metoda primera

Hipoteza 2: Obstaja pomembna razlika v stališčih med izvajalci (moderatorji) in udeleženci (nemoderatorji) o klasični metodi (predavanje) in metodi primera (obravnavna PP)

Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja z oceno aktivnosti sodelovanja med izvajanjem klasične metode (predavanja) in oceno aktivnosti sodelovanja med izvajanjem metode primera (obravnavna PP) ter oceno splošnega zadovoljstva celotnega vzorca, moderatorjev in nemoderatorjev (priloga 6, str. 28)⁴⁸. Statistično značilni sta kategorija aktivnega sodelovanja med poslovnimi primeri in kategorijo splošnega zadovoljstva s sodelovanjem med obravnavo poslovnih primerov, ne pa tudi kategorija aktivnega sodelovanja med predavanji t.j. klasično metodo, a samo pri moderatorjih in celotnem vzorcu.

Celoten vzorec meni, da so aktivno sodelovali pri obravnavi PP in so zadovoljni s svojim sodelovanjem pri obravnavi PP (slika 29). Povprečna vrednost ocene aktivnega sodelovanja celotnega vzorca pri obravnavi poslovnih primerov je nižja od povprečja moderatorjev.

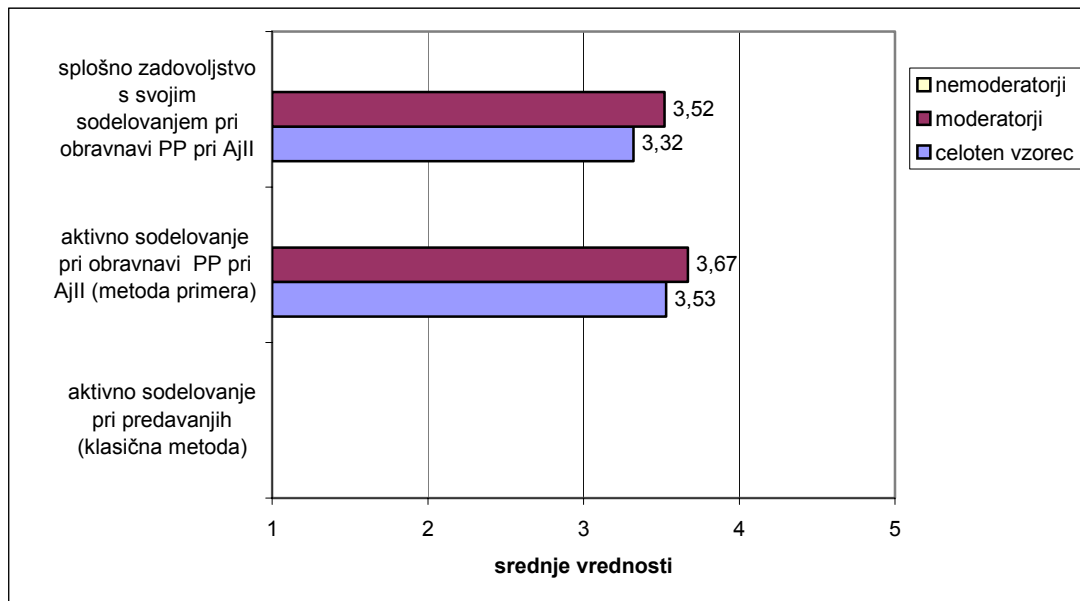
Točna stopnja značilnosti P je v primeru aktivnega sodelovanja pri obravnavi PP in splošnega zadovoljstva nižja od 0,05, zato lahko za ti dve trditvi zavrnilo ničelno domnevo in potrdimo hipotezo H2 za celoten vzorec in moderatorje, ne pa tudi za nemoderatorje.

⁴⁶ Trditev 7: Izkušnje s PP pri AjII so bile v pomoč pri PP pri ostalih strokovnih predmetih; trditev 10: izveš, kar je zate pomembno; trditev 11: poistovetiš se z junaki PP; trditev 14: PP so koristni za reševanje kompleksnih situacij v jeziku; trditev 15: PP urijo spretnost vpeljevanja teorije v lastno prakso in trditev 16: PP urijo spretnost učinkovitega razporejanja časa; trditev 17: pri obravnavi PP ste lahko uporabljali lastne izkušnje in trditev 19: s sodelovanjem pri obravnavi PP ste zadovoljni.

⁴⁷ Trditev 13: metoda ni resnično interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje).

⁴⁸ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnilo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3 (priloga 6, str. 28).

Slika 29: Aktivno sodelovanje in splošno zadovoljstvo z obravnavo poslovnega primera (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

5.4.3 Prednosti metode primera

Hipoteza 3: Navedene prednost metode primera uporabniki razumejo kot prednosti.

Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja z navedenimi prednostmi metode primera za celotni vzorec⁴⁹.

Celoten vzorec se najbolj strinja s trditvijo, da metoda primera razvija spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih, na drugem mestu je trditev, da z metodo primera demonstriramo teorijo na primeru, na tretjem pa, da razvija ustvarjalno delo z drugimi (priloga 7, str. 37). Primerjali smo tudi vrednosti za skupino moderatorjev in nemoderatorjev posebej (slika 30).

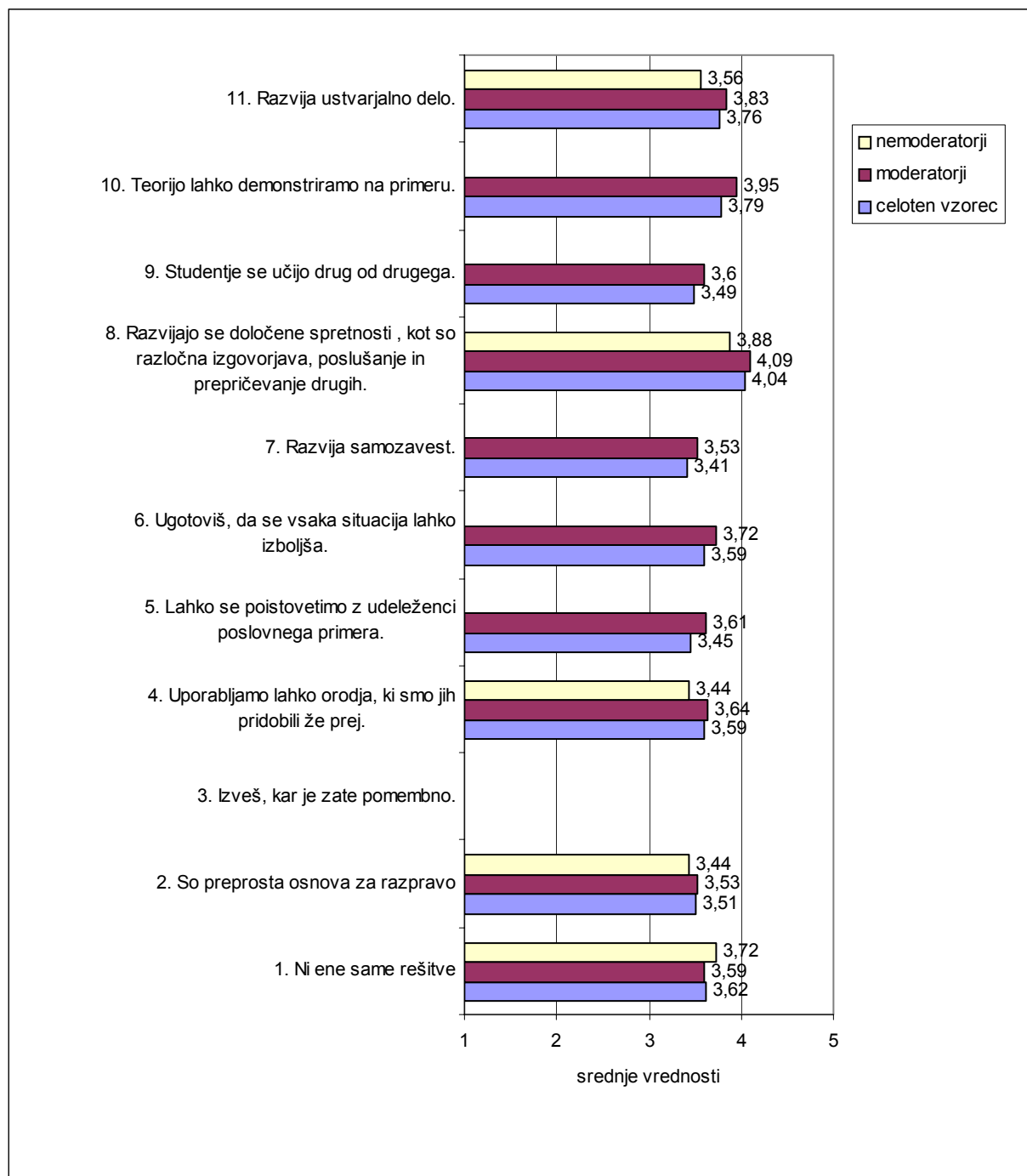
V tabeli (slika 31) povzemamo tiste prednosti, ki jih anketiranci razumejo kot najpomembnejše prednosti metode primera.

Anketiranci se strinjajo z vsemi navedenimi prednostmi in t-preizkus je potrdil da je točna stopnja značilnosti P pri vseh trditvah, razen trditve 3 (izveš, kar je zate pomembno), nižja od ≤ 0.05 , zato lahko ničelno domnevo H_0 ovržemo in potrdimo hipotezo H3. Sprejmemo sklep,

⁴⁹ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

da vse navedene prednosti (razen ene) metode primera celoten vzorec in moderatorji, nemoderatorji pa le delno, razumejo kot prednosti⁵⁰.

Slika 30: Prednosti metode primera (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

⁵⁰ Pri moderatorjih so na prvih treh mestih iste trditve, srednje vrednosti so podobne vrednostim celotne skupine. T-preizkus je pokazal, da za vse trditve lahko ovržemo ničelno domnevo H_0 , saj je točna stopnja značilnosti P povsod nižja od 0,05. Torej lahko sprejmemo sklep, da skupina moderatorjev vse navedene prednosti metode primera razume kot prednosti. Pri nemoderatorjih je T-preizkus pokazal, da lahko samo za trditve 1, 2, 4, 8 in 11 ugotovimo statistično značilnost, za večino pa tega ne moremo ugotoviti. Na prvem mestu nemoderatorjev je ista trditev (trditev 8: razvija spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih), na drugem mestu je trditev 1 (ni ene same rešitve). Na tretjem mestu pa je trditev 11 (razvija ustvarjalno delo z drugimi).

Slika 31: Prednosti metode primera (tabela)

PREDNOSTI	CELOTEN VZOREC	MODERATORJI	NEMODERATORJI
1.	Trditev 8: Spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih (4,04)	Trditev 8: Spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih (4,09)	Trditev 8: Spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih (3,88)
2.	Trditev 10: Teorijo lahko demonstriramo na primeru (3,79)	Trditev 10: Teorijo lahko demonstriramo na primeru (3,95)	Trditev 1: Ni ene same rešitve (3,72)
3.	Trditev 11: Razvija ustvarjalno delo z drugimi (3,76)	Trditev 11: Razvija ustvarjalno delo z drugimi (3,83)	Trditev 11: Razvija ustvarjalno delo z drugimi (3,56)

Vir: lastni

5.4.4 Slabosti metode primera

Hipoteza 4: Navedene slabosti metode primera uporabniki razumejo kot slabosti metode primera.

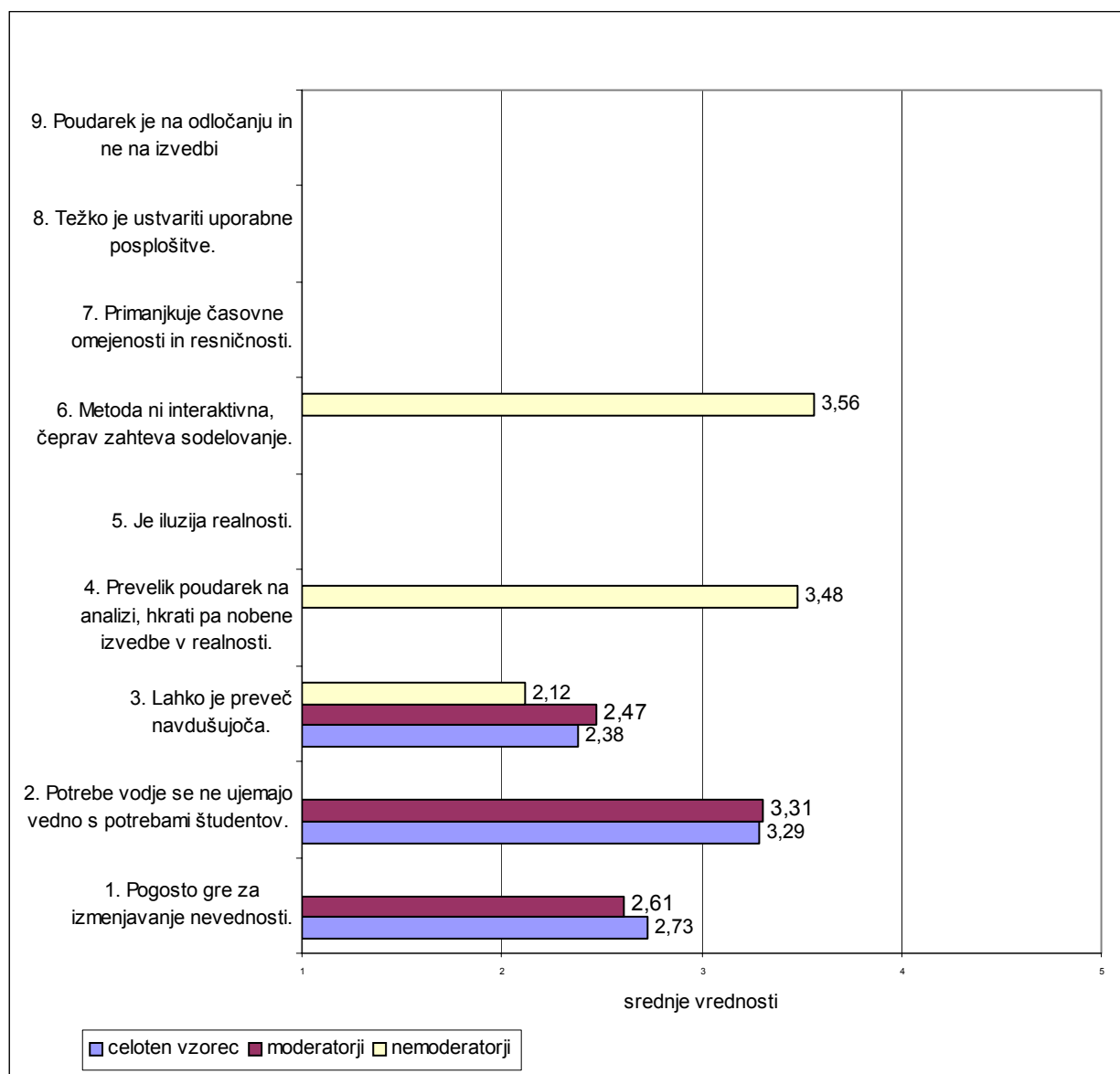
Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja z navedenimi slabostmi metode primera celotnega vzorca⁵¹. T-preizkus je pokazal, da večine trditev študentje ne razumejo kot slabosti metode primera. Za prve tri trditve lahko ugotovimo točno stopnjo značilnost $P \leq 0.05$ (priloga 8, str. 36), za ostalih 6 trditev pa tega ne moremo ugotoviti. Anketiranci se ne strinjajo s trditvama 1 (gre za izmenjavanje nevednosti) in 3 (preveč navdušujoča); strinjajo pa se s trditvijo 2 (neujemanje potreb vodje in študentov), tako da lahko ugotovimo, da samo to trditev celoten vzorec razume kot slabost metode primera (slika 32). Primerjali smo tudi vrednosti za moderatorje in nemoderatorje posebej⁵². V tabeli (slika 33) povzemamo tiste statistično značilne slabosti metode primera, ki jih vzorec anketirancev razume kot slabosti.

Hipotezo H4 torej lahko potrdimo le za eno od slabosti, saj celoten vzorec in moderatorji samo eno od navedenih slabosti metode primera razumejo kot slabost; nemoderatorji pa dve, ostalih pa ne.

⁵¹ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

⁵² Pri moderatorjih so statistično značilne le trditve 1, 2 in 3, ker pa se s trditvijo 1 (gre za izmenjavanje nevednosti) in 3 (preveč navdušujoča) ne strinjajo, razumemo kot slabost metode primera le trditev 2 (neujemanje potreb vodij in študentov). Sprejmemo sklep, da, razen ene, navedenih slabosti moderatorji ne razumejo kot slabosti metode primera. Pri nemoderatorjih so statistično značilne trditve 3, 4 in 6; s trditvijo 3 (preveč navdušujoča) se ne strinjajo, strinjajo pa se s trditvama 4 (prevelik poudarek na analizi, ni izvedbe) in 6 (metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje). Sprejmemo sklep, da navedenih slabosti, razen dveh, nemoderatorji ne razumejo kot slabosti metode primera.

Slika 32: Slabosti metode primera (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

Slika 33: Slabosti metode primera po skupinah (tabela)

SLABOSTI	CELOTEN VZOREC	MODERATORJI	NEMODERATORJI
1.	Trditev 2: Potrebe vodje se ne ujemajo vedno s potrebami udeležencev (3,29).	Trditev 2: Potrebe vodje se ne ujemajo vedno s potrebami udeležencev (3,31).	Trditev 6: Metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje. (3,56)
2.			Trditev 4: Prevelik poudarek na analizi, nikakršne izvedbe (3,48).

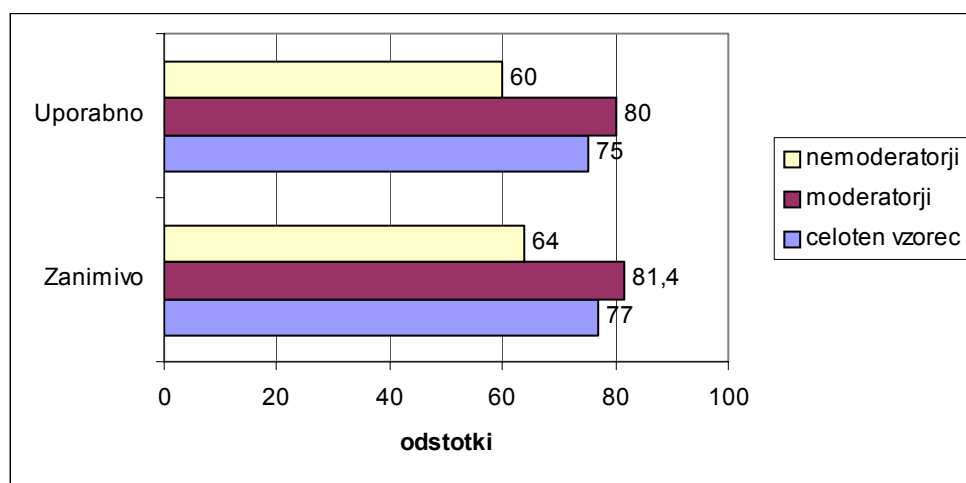
Vir: lastni

5.4.5 Zanimivost in uporabnost obravnave PP pri predmetu AjII

Hipoteza 5: Uporabniki menijo, da je obravnavanje PP pri predmetu AjII zanimivo in uporabno.

Anketiranci so se odločali za eno od štirih kombinacij kategorij +/- uporabno in +/- zanimivo na nominalni lestvici (priloga 9, str. 41). Večina (77%) celotnega vzorca anketirancev se je odločila za kategorijo zanimivo (slika 34), za kategorijo uporabno se jih je odločilo malo manj (75%). Primerjali smo tudi vrednosti moderatorjev in nemoderatorjev⁵³.

Slika 34: Zanimivost in uporabnost poslovnih primerov pri AjII (graf)



Vir: lastni

Ugotovimo lahko, da lahko zavrnilo ničelno domnevo H_0 in potrdimo hipotezo H_5 , saj večina uporabnikov meni, da je obravnavanje PP zanimivo. Prav tako večina uporabnikov meni, da je obravnavanje PP uporabno.

5.4.6 Koristnost obravnave PP: znanje

Hipoteza 6: Uporabniki menijo, da je obravnavanje PP pri predmetu AjII koristno za usvajanje znanja.

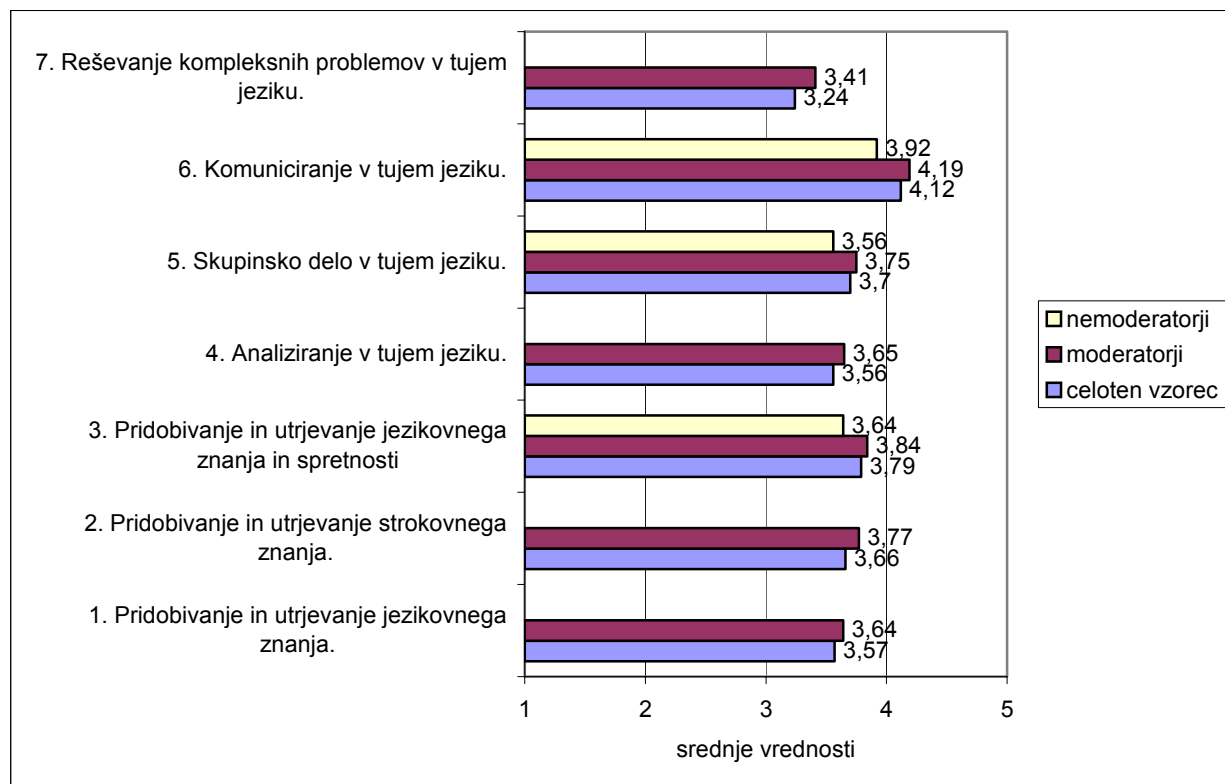
Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja skupine anketirancev z navedenimi trditvami o koristnosti obravnave PP pri AjII (priloga 10, str. 42)⁵⁴.

⁵³ Večina moderatorjev (81,4%) meni, da je obravnavanje poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II zanimivo, 80% pa jih je mnenja, da je obravnavanje poslovnih primerov uporabno. Večina nemoderatorjev meni, da je obravnavanje poslovnih primerov zanimivo (64%), malce manj, a vseeno večina, pa jih meni, da so uporabni (60%).

⁵⁴ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnilo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

Pri celotnem vzorcu lahko za vseh 7 trditev ugotovimo statistično značilnost. Celoten vzorec se strinja z vsemi trditvami o koristnosti PP za usvajanje znanja pri AjII, Primerjali smo tudi vrednosti za moderatorje in nemoderatorje (slika 35).

Slika 35: Koristnost poslovnih primerov za pridobivanje in utrjevanje znanja (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

V tabeli (slika 36) povzemamo tiste statistično značilne trditve o koristnosti PP pri AjII za usvajanje znanja, s katerimi se anketiranci najbolj strinjajo.

Slika 36: Koristnost PP pri AjII za usvajanje znanja (tabela)

PP za ZNANJE	CELOTEN VZOREC	MODERATORJI	NEMODERATORJI
1.	Trditev 6: Usvajanje znanja komuniciranja v tujem jeziku (4,12)	Trditev 6: Usvajanje znanja komuniciranja v tujem jeziku (4,19)	Trditev 6: Usvajanje znanja komuniciranja v tujem jeziku (3,92)
2.	Trditev 3: Pridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja in spretnosti v tujem jeziku (3,79).	Trditev 3: Pridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja in spretnosti v tujem jeziku (3,84)	Trditev 3: Pridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja in spretnosti v tujem jeziku (3,64)
3.	Trditev 5: Skupinsko delo v tujem jeziku (3,7)	Trditev 2: Pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja (3,77)	Trditev 5: Skupinsko delo v tujem jeziku (3,56)

Vir: lastni

Ničelno domnevo H_0 lahko ovržemo in potrdimo hipotezo H_6 , saj uporabniki menijo, da je obravnava PP koristna za usvajanje znanja pri AJII. Hipotezo H_6 lahko potrdimo za celoten vzorec in moderatorje, za nemoderatorje pa ne v celoti.

5.4.7 Koristnost obravnave PP: spretnosti

Hipoteza 7: Uporabniki menijo, da je obravnavanje PP koristno za pridobivanje in utrjevanje spretnosti pri predmetu AJII.

Statistični preizkus domneve se je nanašal na stopnjo strinjanja skupine anketirancev z navedenimi trditvami o koristnosti obravnave PP pri AJII za pridobivanje in utrjevanje spretnosti⁵⁵. Za celoten vzorec (slika 37) je statistično značilnih 13 trditev (trditve: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 16 in 18), za 6 trditev pa ne moremo ugotoviti statistične značilnosti (trditve: 10, 11, 13, 14, 17 in 19).

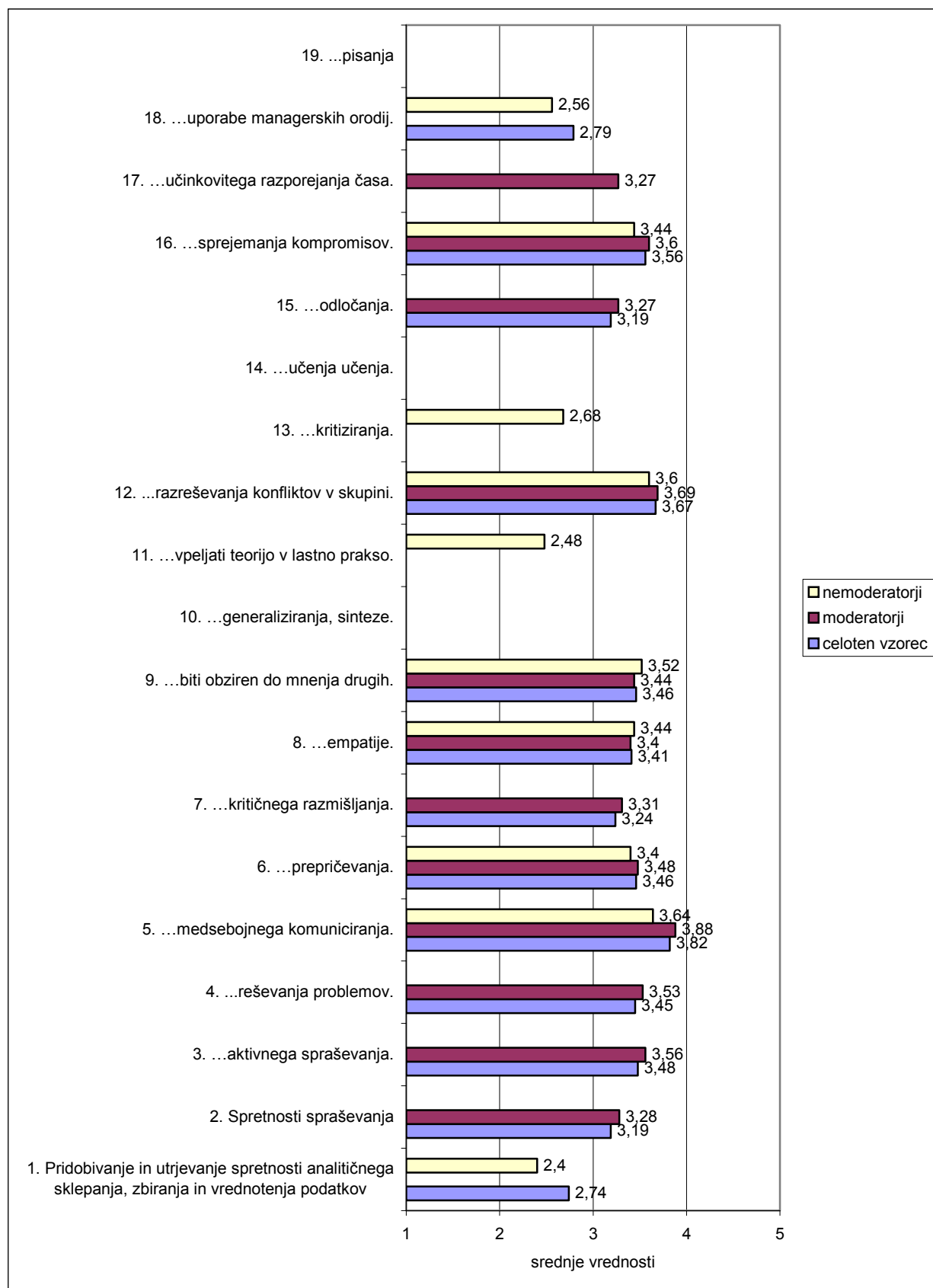
Celoten vzorec se strinja z večino trditev t.j. s trinajstimi statistično značilnimi trditvami, kar je večina, s trditvama 1 in 18 pa se celoten vzorec študentov ne strinja. Ne strinja se s trditvijo 1 (spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov) in trditvijo 18 (uporaba managerskih orodij). Najbolj se strinjajo s trditvijo 5 (spretnost komuniciranja z drugimi, trditvijo 12 (delovanje v skupinah in razreševanje sporov) in trditvijo 16 (sprejemanje kompromisov; slika 38). Primerjali smo tudi vrednosti za skupino moderatorjev in nemoderatorjev posebej (priloga 11, str. 45)⁵⁶.

Za večino trditev lahko ugotovimo, da uporabniki PP večino navedenih trditev razumejo kot trditve o koristnosti za pridobivanje in utrjevanje spretnosti. Ničelno domnevo H_0 lahko ovržemo in potrdimo hipotezo H_7 , saj uporabniki menijo, da je obravnava PP koristna za pridobivanje in utrjevanje večine od navedenih spretnosti. Hipotezo H_7 lahko potrdimo za celoten vzorec in moderatorje, za nemoderatorje pa ne v celoti.

⁵⁵ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

⁵⁶ Pri moderatorjih za 12 trditev ugotovimo statistično značilnost, za 7 pa ne (trditve 1, 10, 11, 13, 14, 18 in 19). Moderatorji se najbolj strinjajo s trditvijo 5: komuniciranje z drugimi (3,88), trditvijo 12: delovanje v skupinah in razreševanje sporov (3,69) ter trditvijo 16: sprejemanje kompromisov (3,60). Nemoderatorji se najbolj strinjajo s trditvijo 5: komuniciranje z drugimi (3,64), trditvijo 12: delovanje v skupinah in razreševanje sporov (3,6) in trditvijo 9: biti obziren do stališč drugih (3,52). Pri nemoderatorjih za deset trditev lahko ugotovimo statistično značilnost (trditve 1, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 16 in 18 – s štirimi od teh se nemoderatorji ne strinjajo), za ostalih 9 pa ne. Ker se nemoderatorji ne strinjajo s trditvami 1, 11, 13 in 18, za večino statistično značilnih trditev ne moremo ugotoviti, da se nemoderatorji strinjajo oz. trditve sprejemajo kot koristne za pridobivanje in utrjevanje spretnosti.

Slika 37: Koristnost poslovnih primerov za pridobivanje in utrjevanje spretnosti (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

Slika 38: Koristnost PP pri AjII za usvajanje spretnosti (tabela)

PP za SPRETNOSTI	SKUPINA	MODERATORJI	NEMODERATORJI
1.	Trditev 5: Spretnost medsebojnega komuniciranja (3,82).	Trditev 5: Spretnost medsebojnega komuniciranja (3,88).	Trditev 5: Spretnost medsebojnega komuniciranja (3,64).
2.	Trditev 12: Spretnost delovanja v skupinah in razreševanje sporov (3,67).	Trditev 12: Spretnost delovanja v skupinah in razreševanje sporov (3,69).	Trditev 12: Spretnost delovanja v skupinah in razreševanje sporov (3,6).
3.	Trditev 16: Spretnost sprejemanja kompromisov (3,56).	Trditev 16: Spretnost sprejemanja kompromisov (3,60).	Trditev 9: Spretnost obzirnosti do stališč drugih (3,52).

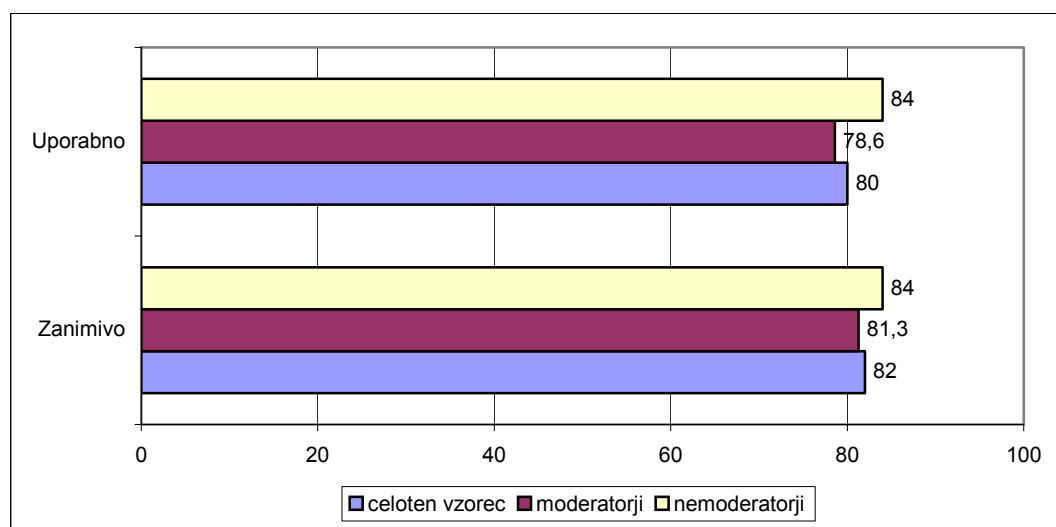
Vir: lastni

5.4.8 Uporabnost in zanimivost obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti

Hipoteza 8: Uporabniki menijo, da je obravnavanje PP pri ostalih strokovnih predmetih (razen pri AjII) zanimivo in uporabno.

Anketiranci so se odločali za eno od štirih kombinacij kategorij +/- uporabno in +/- zanimivo na nominalni lestvici (priloga 12, str. 50). Večina (82%) celotnega vzorca anketirancev se je odločila za kategorijo zanimivo, za kategorijo uporabno pa se jih je odločilo malo manj (80%).

Slika 39: Zanimivost in uporabnost PP pri ostalih strokovnih predmetih (graf)



Vir: lastni

Primerjali smo tudi vrednosti moderatorjev in nemoderatorjev⁵⁷.

Ugotovimo lahko, da lahko zavržemo ničelno domnevo H_0 in potrdimo hipotezo H_8 , saj večina uporabnikov meni, da je obravnavanje PP zanimivo in uporabno (slika 39).

Hipoteza 9: Uporabniki menijo, da ima obravnava PP pozitivno transferno vrednost.

Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja skupine anketirancev z navedenimi trditvami o transferni vrednosti (transfer z AjII na ostale strokovne predmete; z ostalih strokovnih predmetov na AjII; z AjII na poklicno življenje) in povezanostjo PP s strokovnim področjem (umeščenost v strokovni kontekst). Vključili smo tudi transfer lastnih izkušenj in izkušenj drugih (priloga 13, str. 51)⁵⁸. Ugotovili smo, da so za celoten vzorec trditve 1, 4 in 6 statistično značilne, trditvi 2 in 5 pa ne.

Celoten vzorec (slika 40) se strinja s trditvijo 1 (PP, ki ste jih obravnavali pri AjII so s svojo problematiko povezani z vašim strokovnim področjem) trditvijo 4 (izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih, so vam bile v pomoč pri obravnavi PP pri AjII) in trditvijo 6 (znanje, spretnosti in izkušnje, ki ste jih pridobili in utrjevali pri predmetu AjII na Ekonomski fakulteti, vam bodo koristile v poklicnem življenju).

Primerjali smo tudi vrednosti moderatorjev in nemoderatorjev⁵⁹.

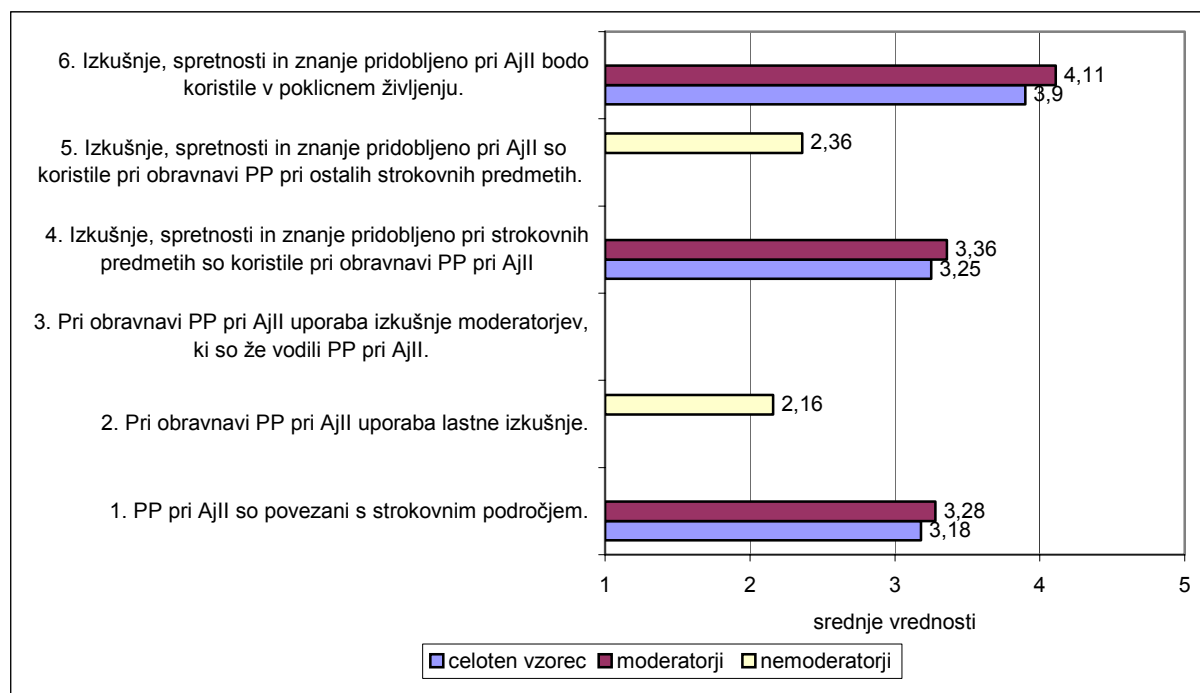
Ničelno domnevo H_0 lahko ovržemo in potrdimo hipotezo H_9 , saj študentje menijo, da ima obravnava PP transferno vrednost z ostalih strokovnih predmetov na AjII in za poklicno življenje in da je problematika PP umeščena v strokovno področje. Hipotezo H_9 lahko potrdimo za celoten vzorec in moderatorje, za nemoderatorje pa ne.

⁵⁷ Večina moderatorjev meni (81,3%), da je obravnavanje poslovnih primerov pri strokovnih predmetih zanimivo, malo manj jih je mnenja (78,6%), da je obravnavanje poslovnih primerov uporabno. Sprejmemo sklep, da moderatorji menijo, da je obravnavanje poslovnih primerov pri ostalih strokovnih primerih zanimivo in uporabno. Večina nemoderatorjev meni, da je obravnavanje poslovnih primerov zanimivo (84%), popolnoma enako število jih meni, da so uporabni (84%). Če primerjamo mnenja o zanimivosti in uporabnosti (hipoteza 5) obravnave poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II in zanimivostjo in uporabnostjo poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih (hipoteza 8) vidimo, da so pri strokovnih predmetih ocene zanimivosti in uporabnosti poslovnih primerov pri celotnem vzorcu za okrog 5% višje od ocen zanimivosti in uporabnosti poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II. Pri moderatorjih je razlika malenkostna pri kategoriji zanimivosti, pri kategoriji uporabnosti PP pa gre celo v škodo ostalih strokovnih predmetov. Preseneča razlika pri skupini nemoderatorjev o uporabnosti in zanimivosti obravnave PP pri AjII in ostalih strokovnih predmetih, kjer je razlika med prvo in drugo kategorijo kar 20 % (v škodo AjII).

⁵⁸ Za vsako stališče, smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0.05$ zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

⁵⁹ Pri moderatorjih so statistično značilne trditve 1, 4 in 6, pri nemoderatorjih pa samo trditvi 2 (uporaba lastnih izkušenj pri obravnavi PP pri AjII) in trditve 4 (izkušnje so bile koristne pri obravnavi PP pri ostalih strokovnih predmetih), s katerima pa se nemoderatorji niso strinjali.

Slika 40: Transferna vrednost poslovnih primerov (graf)



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

Vir: lastni

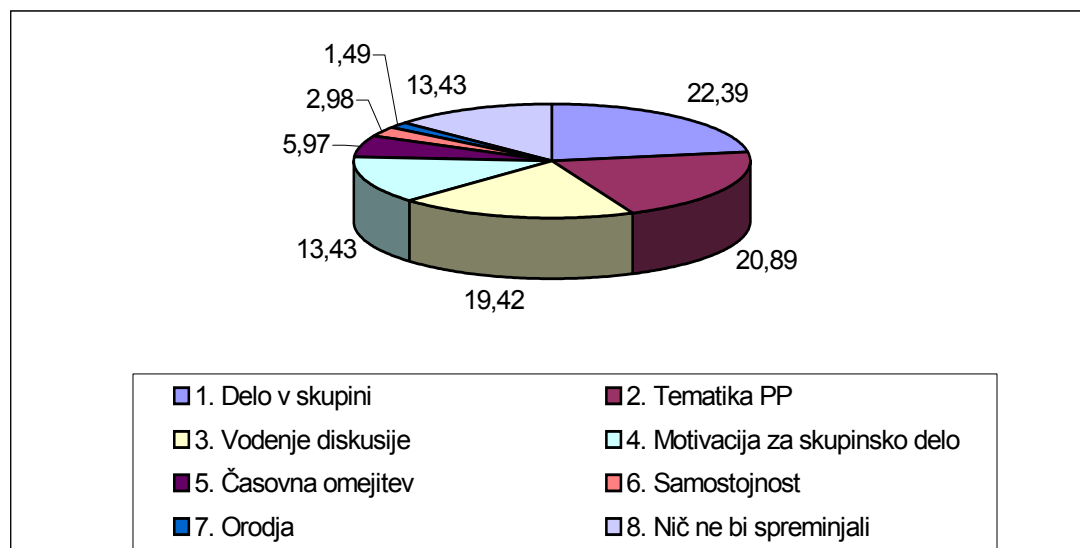
5.5 Kvalitativna analiza vzorca

5.5.1 Priložnosti

V anketnem vprašanju 12, ki je bilo odprtega tipa (priloga 14, str. 56), smo anketirance spraševali, kako bi jim lahko omogočili, da pri obravnavi PP pri Ajll še bolje komunicirali. Na to vprašanje je odgovorilo 67 anketirancev, kar je 67% vseh, ki so sodelovali v anketi. Odgovore smo strnili v 9 najbolj značilnih izjav ki so podani v prilogi 14 (str. 56). Najbolj izstopajo prve tri kategorije, kjer anketiranci vidijo možnosti predvsem v povečanju količine dela v skupini, izkušenj z vodenjem skupine in motivacijo za skupinsko delo (slika 41).

Menijo, da bi bolje vodili razpravo in skupino, če bi z vodenjem imeli več izkušenj in imeli vpliv na motiviranost udeležencev, kot vzrok za nemotiviranost pa navajajo zgodnje ure ali pa preslabo znanje angleščine, ki da je za obravnavo PP še bolj nujno potrebno, kot pri klasični obliki t.j. predavanju. Zanimivo je tudi, da velik delež anketirancev ne bi spreminjal ničesar, Anketiranci se zavedajo izpostavljenosti jeziku in same priložnosti za učenje jezika stroke. V vseh izjavah je prisotna precejšnja kritičnost do lastnega prispevka v obravnavi PP in do prispevka ostalih udeležencev. Anketiranci imajo veliko idej o sami izvedbi PP; ideje so zelo raznovrstne in vsaka na svoj način zanimiva in vredna pozornosti. Opaziti je tudi željo po večji samostojnosti pri nagrajevanju udeležencev, hkrati pa tudi željo po večji količini časa namenjenega za PP.

Slika 41: Predlogi za izboljšanje komuniciranja pri obravnavi PP pri AjII (graf)



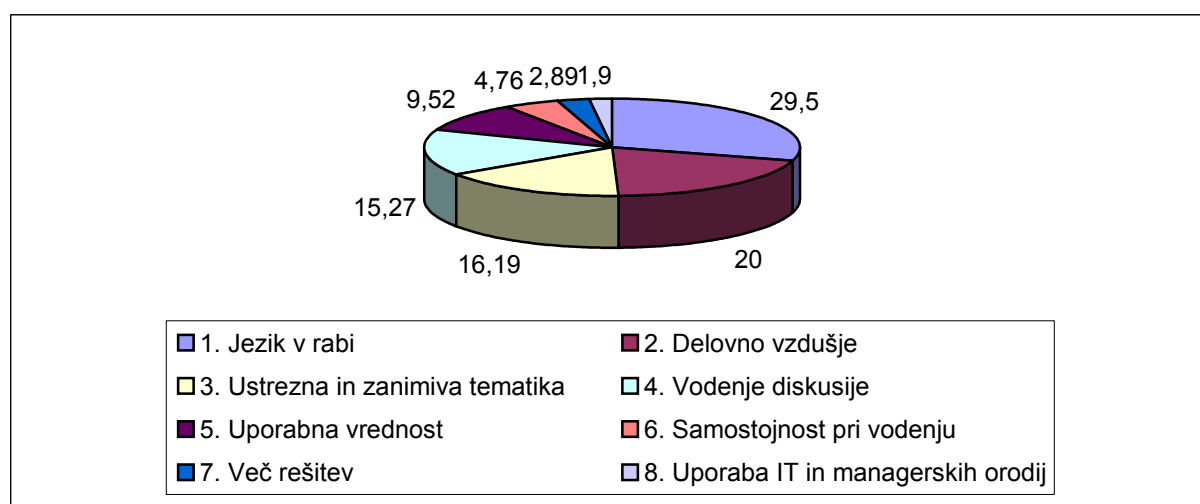
* vrednosti so v odstotkih (%)

Vir: lastni

5.5.2 Prednosti obravnave PP pri AjII

V anketnem **vprašanju 13**, ki je bilo odprtega tipa, smo anketirance spraševali, kaj jim je bilo pri obravnavi PP pri AjII posebej všeč. Na to vprašanje je odgovorilo 100 anketirancev, kar je 100% vseh, ki so sodelovali v anketi. Anketiranci so izrazili 105 pohval, ki jih bomo strnili v 8 najbolj značilnih skupin izjav, ki so podani v prilogi 15 (str. 57). V ospredju navajajo prve tri kategorije (slika 42).

Slika 42: Prednosti obravnave poslovnega primera pri AjII (graf)



* vrednosti so v odstotkih (%)

Vir: lastni

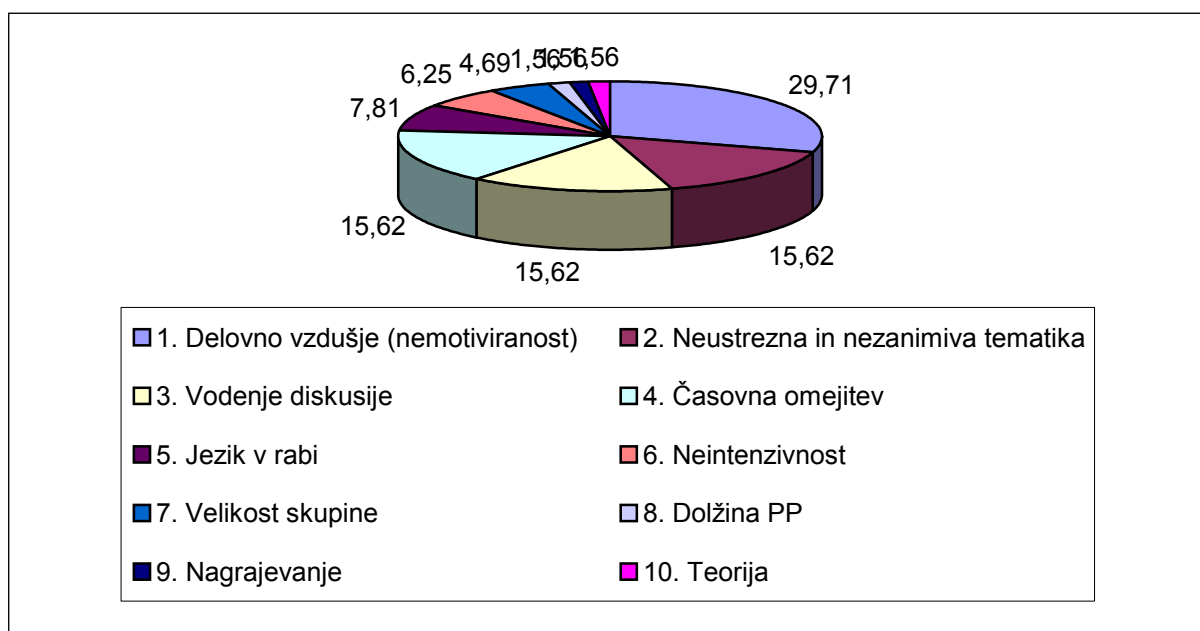
Največjo prednost obravnave PP vidijo v jeziku v rabi, kjer navajajo uporabljanje strokovnega besedišča v situaciji kot pogoj za poznavanje določene strokovne teme in reševanje problema. Pomembna prednost je tudi delovno vzdušje, kjer navajajo sproščenost, odprt odnos s

predavateljem in možnost za izmenjavo mnenj kot najbolj pomembne prednosti. Na tretjem mestu je ustrezna in zanimiva tematika, kjer poudarjajo kratkost in praktičnost PP kot glavna atributa. Zanimivo je, da je velika prednost tudi samostojnost in prosta izbira pri vodenju PP, ki ju navajajo skupaj z dobro opredeljenimi navodili predavatelja.

5.5.3 Slabosti obravnave PP pri AjII

V anketnem vprašanju 14, ki je bilo odprtega tipa, smo anketirance spraševali, kaj jim pri obravnavi PP pri AjII ni bilo všeč. Na to vprašanje je odgovorilo 64 anketirancev, kar je 64% vseh, ki so sodelovali v anketi (slika 43), ostali pa so polje pustili prazno ali ga prečrtali.

Slika 43: Slabosti obravnave poslovnega primera pri AjII (graf)



* vrednosti so v odstotkih (%)

Vir: lastni

Odgovore smo strnili v 10 najbolj značilnih skupin izjav, ki so podane v prilogi 16 (str. 58). Glavna slabost obravnave PP je nemotiviranost študentov, kot vzrok pa navajajo utrujenost in preobremenjenost. Sledi nezanimivost tematike PP, kjer se jim zdijo teme preresne, predolge, preveč ali pa premalo zapletene; predstavitve moderatorjev se delu anketirancev ne zdijo dovolj profesionalno izpeljane ali pa so monotone. Precej v ospredju je tudi navedba, da za razpravo ni dovolj časa, kar bi lahko kazalo na pomembnost izkušnje vsakega posameznika – bolj ko je posameznik v določeni fazi obravnave osebno aktiven, globlja je njegova izkušnja in toliko bolj se mu zdijo uporabne faze obravnave, kjer je sam aktivno udeležen.

5.5.4 Obravnava PP pri ostalih strokovnih primerih

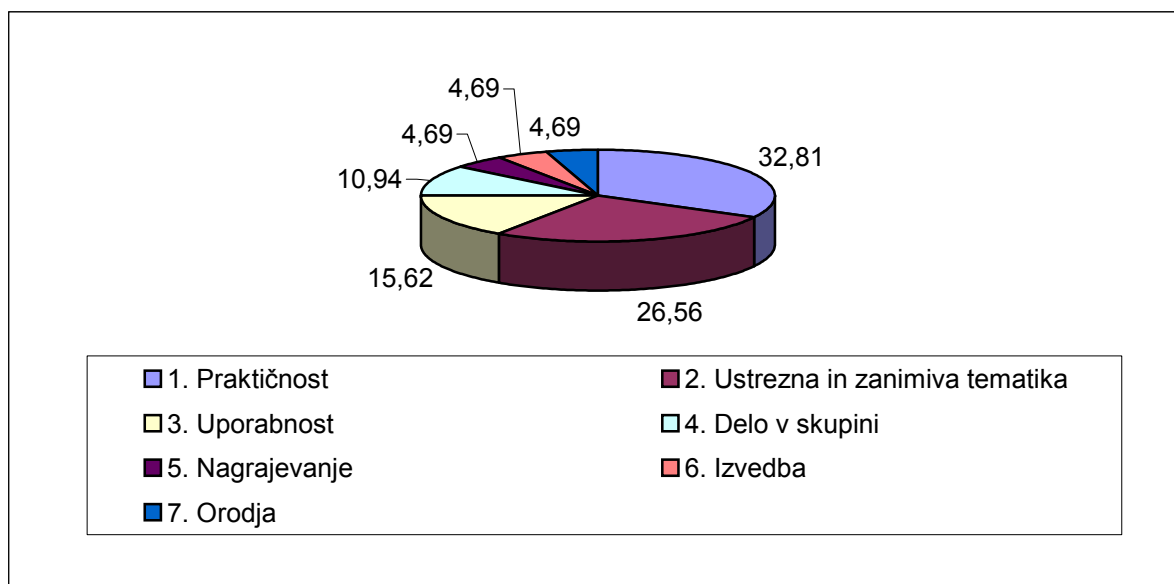
V anketnem vprašanju 16, ki je bilo odprtega tipa, smo anketirance spraševali, kje poleg AjII so še obravnavali PP. Na vprašanje je odgovorilo 100 anketirancev, kar je 100% vseh, ki

so sodelovali v anketi⁶⁰. Vsi anketiranci so PP že obravnavali tudi pri drugih strokovnih predmetih na fakulteti.

5.5.4.1 Prednosti obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti

V anketnem vprašanju 17, ki je bilo odprtega tipa, smo anketirance spraševali, kaj jim je bilo pri obravnavi PP pri ostalih strokovnih predmetih posebej všeč. Na to vprašanje je odgovorilo 75 anketirancev, kar je 75% vseh, ki so sodelovali v anketi. Anketiranci so izrazili 64 pohval. 11 anketirancev je pri tej točki izrazilo splošno nezadovoljstvo (upoštevali jih bomo k slabostim), vse našteje prednosti pa bomo strnili v 7 najbolj značilnih skupin izjav (slika 44), ki so podane v prilogi 17 (str. 59).

Slika 44: Prednosti obravnave poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih (graf)



* vrednosti so v odstotkih (%)

Vir: lastni

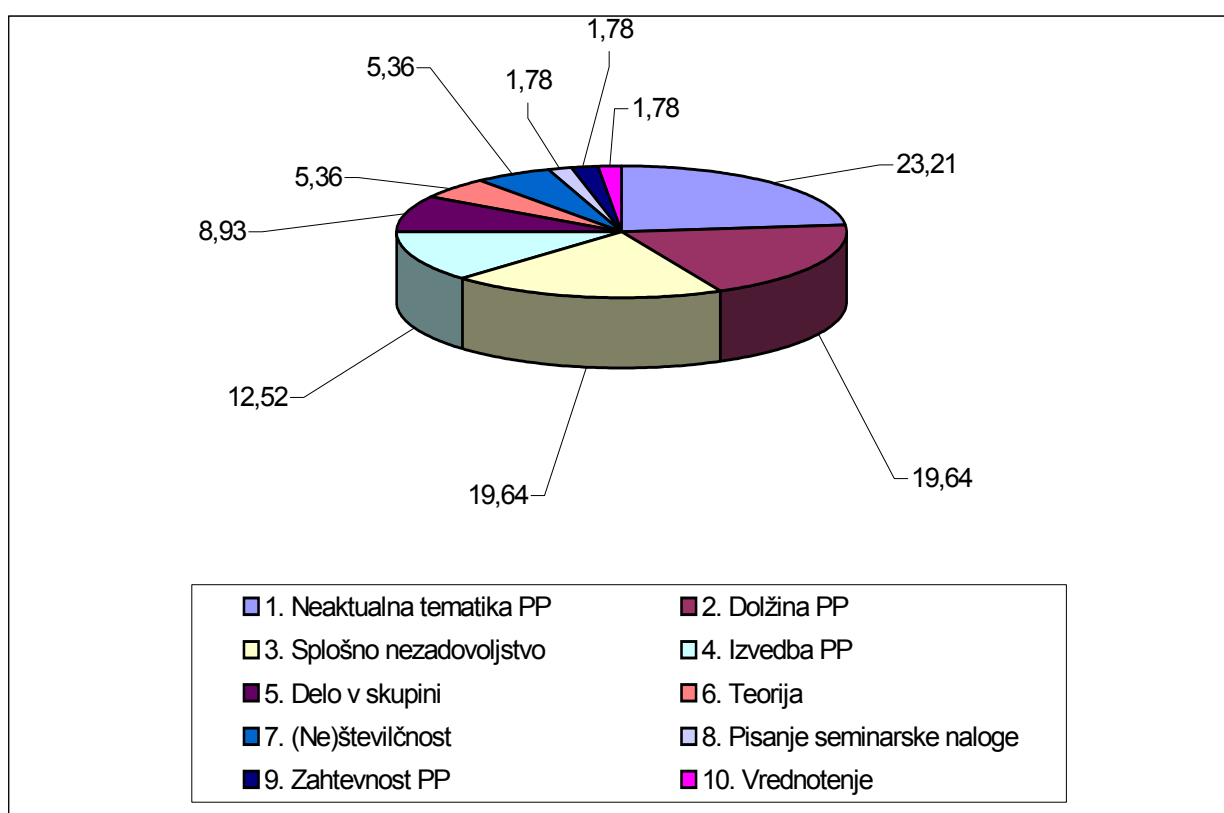
Na prvem mestu navajajo praktičnost, kjer pravilna rešitev ni nepomembna; na drugem mestu je ustrezna in zanimiva tematika, kjer anketiranci kot prednost navajajo uporabo PP iz slovenskega poslovnega okolja; na tretjem mestu je uporabnost za poklicno življenje in splošno razgledanost, kjer anketiranci navajajo predvsem dejstvo, da si tako lažje predstavljajo, kako je v praksi, kjer primerjave delajo predvsem s klasično metodo (predavanje) in poudarjajo, da se jim zdi metoda primera bolj uporabna kot metoda predavanja.

⁶⁰ Vsi našteji strokovni predmeti, kjer so poleg Ajil obravnavali poslovne primere, so: Temelji trženja (60), Metode trženjskega raziskovanja (34), Osnove podjetništva (17), Upravljanje in ravnanje podjetja (9), Obnašanje potrošnikov (4), Finančno računovodstvo (3), Organizacija podjetja (3), Management (3), Politična ekonomija (2), Trženje storitev (2), Osnove vodenja (2).

5.5.4.2 Slabosti obravnave PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti

V anketnem vprašanju 18, ki je bilo odprtega tipa, smo anketirance spraševali, kaj jim pri obravnavi PP pri ostalih strokovnih predmetih ni bilo všeč. Na to vprašanje je odgovorilo 45 anketirancev, kar je 45% vseh, ki so sodelovali v anketi. Upoštevali smo še splošno nezadovoljstvo (11 izjav), ki so ga anketiranci izrazili pri prejšnjem vprašanju (skupaj 56 odgovorov). Odgovore smo strnili v 10 najbolj značilnih skupin izjav (slika 45), ki so podane v prilogi 18 (str. 60).

Slika 45: Slabosti obravnave poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih na EF (graf)



* vrednosti so v odstotkih (%)

Vir: lastni

Anketiranci so na prvem mestu izpostavili neaktualnost PP, kjer poudarjajo zastarelost PP in neraznolikost tem; na drugem mestu so izpostavili dolžino ali pa zgoščenost PP; na tretjem mestu med slabostmi pa navajajo obravnavo PP, kjer gost predava, ostali pa se dolgočasijo (tu sploh ne gre za metodo primera, temveč samo za uporabo primera za popestritev predavanj !), ali pa navajajo dolgočasno predstavitev, kjer pa prav tako ne gre za metodo primera, temveč za predstavitev. Anketiranci spet navajajo preobremenjenost z analizo, ki jo naredijo v obliki seminarskih nalog, ki jih potem predstavljajo ostalim in jih predavatelj strogo oceni. Za razpravo ni ne časa, ne volje.

6. MODEL ZA UČINKOVITO POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S POSLOVNIMI PRIMERI IN PRIPOROČILA

Pri izvajanju poslovnega primera pri pouku poslovnega angleškega jezika v prvi vrsti izhajamo iz značilnosti izkustvenega učenja in metode primera. Stalno upoštevanje vseh konceptov, ki jih navajamo v tem delu, lahko grafično ponazorimo z modelom (slika 46), kjer upoštevamo vse ključne lastnosti in sestavine poučevanja angleščine s poslovnimi primeri.

Model je ciklični in se spiralno prepleta z najpomembnejšimi značilnostmi obravnave poslovnega primera. Je dinamičen in prilagodljiv, saj zmore v svoji verigi zajeti tudi značilnosti in posebnosti, ki jih v tem delu ne navajamo, saj gre pri izkustvenem učenju za zelo kompleksne in subjektivne dejavnike. Model je večdimenzionalen in ne dopušča preproste prostorske umeščenosti v smislu prej-kasneje ali pa spodaj-zgoraj/ levo-desno.

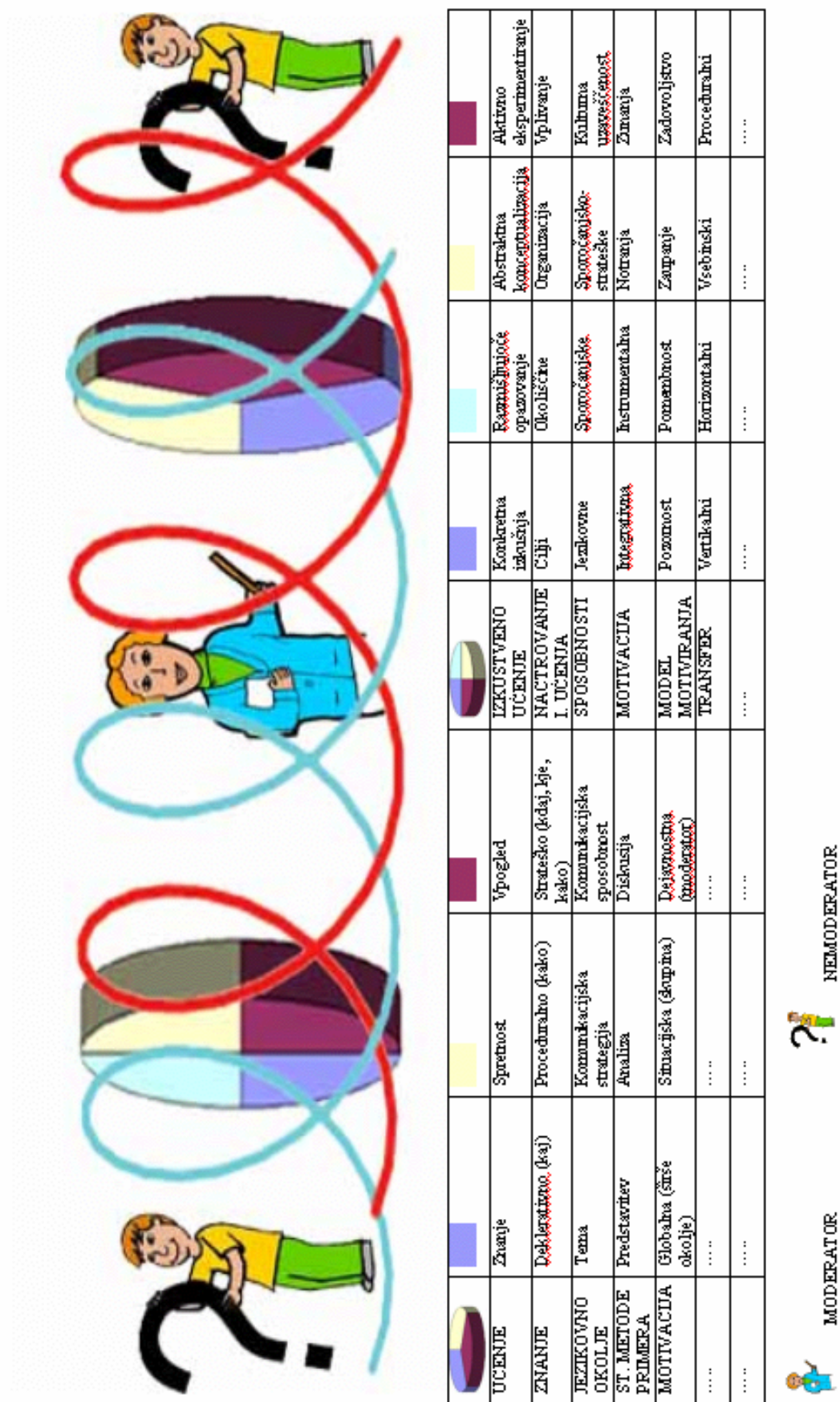
V središče modela smo umestili moderatorja, ki načrtuje in moderira obravnavo poslovnega primera. Ob straneh modela, ki se nadaljuje in nadgrajuje sta nemoderatorja oz. nemoderatorji, t.j. udeleženci obravnave poslovnega primera. Moderator glede na posamične stopnje poslovnega primera (predstavitev, analizo in razpravo), motiviranost udeležencev (integrativno, instrumentalno in notranjo ter zunanjo motivacijo) in jezikovno okolje in komunikacijske sposobnosti načrtuje in izbira komunikacijsko strategijo za omogočanje izkustvenega učenja upoštevajoč cilje, okoliščine, organizacijo in vplivanje posamezne učne izkušnje.

Poslovni primer v modelu služi kot spodbujevalec motiviranja, kar omogoči vertikalne, horizontalne, vsebinske in proceduralne transferje znanja, spretnosti in vpogleda. Proces učenja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri je ciklični zaradi temeljnih značilnosti izkustvenega učenja in metode primera. Poteka po principu spiralnega vgrajevanja, kjer je cilj strateško strokovno-jezikovno znanje, spretnosti in vpogled.

Pri izkustvenem učenju, metodi primera in komunikacijskem pristopu kot strategiji za poučevanje tujega jezika je predvsem potrebno izhajati iz glavnih postavk in posameznih faz izkustvenega kroga učenja, t.j. konkretne izkušnje, razmišljujočega opazovanja, abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja, pri tem pa upoštevati njihovo kompleksnost.

Naš model nakazuje samo nekatere od omenjenih vidikov, ostali so del situacije, ki jo načrtuje vsak moderator sam, kar omogoča tudi sprotne in drugačni priložnosti primerne prereze modela. V modelu smo prav za takšne priložnosti uporabili prazen prostor, trodelni in štiridelni grafikon pa prikazujeta večplastnost modela. Trodelni grafikon je simbol za vse vidike, ki smo jih v delu obravnavali s treh posameznih vidikov (npr. Stopnje PP: predstavitev, analiza in razprava), štiridelni grafikon pa simbolizira vse vidike, ki smo jih obravnavali s štirih vidikov (npr. Načrtovanje poslovnega primera: cilji, okoliščine, vplivanje in organizacija).

Slika 46: Model poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri



7. SKLEPNE UGOTOVITVE

V nalogi smo ocenili, katere možnosti za poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika ponujajo poslovni primeri, t.j. katera znanja in spretnosti s področja komuniciranja v jeziku stroke v angleškem jeziku uporabniki poslovnih primerov pridobivajo in utrjujejo. Potrdili smo našo temeljno tezo, da so poslovni primeri učinkoviti za učenje poslovnega angleškega jezika.

V široki teoretični osnovi smo proučili obširno literaturo o poslovnih primerih in jo organizirali predvsem okrog glavnih točk raziskave: metode primera in izkustvenega učenja ter razvili aplikativen model za učinkovito poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika. Poučevanje s poslovnimi primeri omogoča celostni učni kontekst za pouk tujega jezika in avtentični jezikovni kontekst, ki je ustrezen za heterogene razrede. Omogoča bogat jezikovni vnos, visoko motivacijski kontekst, v okviru katerega se razvija jezik. Uporabnikom omogoča, da ustvarjajo svoja lastna besedila, ki so nasledek praktične dejavnosti, spodbujajo družbeno interakcijo in učenje od drugih; jih spodbuja k uspehu na individualni kognitivni in jezikovni ravni. Spodbuja jih tudi, da tvegajo pri rabi jezika in poiščejo načine, s katerimi bodo res lahko izrazili to, kar res želijo, ne da zgolj ponavljajo, kar so slišali.

Obravnava poslovnih primerov je osredotočena tako na vsebino besedila določenega poslovnega primera, kjer gre za strokovne cilje obravnave, kot tudi na potek obravnave, kjer gre za komunikacijske cilje, kjer nastajajo pisana in govorjena besedila. Ocenili smo možnosti za učenje in urjenje poslovnega angleškega jezika v govorjeni ali pisni obliki. S široko teoretično osnovo smo poslovne primere umestili v model izkustvenega učenja, izpeljali glavne značilnosti ter prednosti in slabosti metode primera, kritične točke v sami metodi in jo aplicirali na poučevanje poslovnega angleškega jezika s strokovno proučitvijo ter analizo stališč uporabnikov poslovnih primerov.

Spremljali smo skupine, ki so se intenzivno učile z metodo primera in se osredotočili na njihov kvalitativni pristop do dela ter razlike od skupin, ki so se učile z drugimi metodami. Svoja spoznanja smo strnili v dobre in kritične točke obravnave poslovnih primerov, ki bi jih veljalo upoštevati, da bo obravnava poslovnih primerov še bolj učinkovita. Metoda primera najbolj razvija spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih; z metodo primera demonstriramo teorijo na primeru in razvijamo ustvarjalno delo z drugimi. Edina empirično potrjena slabost metode primera je možnost neujemanja potreb izvajalca in udeležencev. Uporabniki poslovnih primerov menijo, da je obravnava poslovnih primerov pri jezikovnem pouku (Angleški jezik II) in ostalih strokovnih predmetih zanimiva in tudi uporabna.

Za obravnavo poslovnih primerov smo uporabili komunikacijsko metodologijo obravnave besedila, kjer je cilj učne enote komunikacijska naloga ali spretnost, ki jo uporabnik stopnjuje glede na njeno kognitivno, in ne glede na jezikovno zahtevnost. Poslovne primere smo utemeljili kot jezikovne oz. komunikacijske priložnosti, kjer gre za komunikacijske cilje

vsebine in obravnave poslovnega primera, in hkrati kot strokovne priložnosti, kjer gre za strokovno obravnavo, t.j. vsebina poslovnega primera. Z raziskavo smo ugotovili, da gre pri obravnavi poslovnih primerov tako za pridobivanje in utrjevanje jezikovnega, kot tudi strokovnega znanja, spretnosti in vpogleda. Poslovni primeri uporabnikom omogočajo usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene ekonomske in poslovne stroke kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovitega komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku. Ugotovili smo, da uporabniki menijo, da z obravnavo poslovnih primerov najbolj urijo spretnost komuniciranja, spretnost delovanja v skupini in razreševanja sporov ter spretnost sprejemanja kompromisov.

S proučitvijo stališč uporabnikov smo analizirali stališča uporabnikov o tem, kakšno mesto zavzemajo poslovni primeri pri pouku poslovnega angleškega jezika univerzitetnega študija ekonomije in tudi stališča o tem, v kolikšni meri obravnava poslovnega primera pri predmetu poslovnega angleškega jezika omogoči tako priložnost za usvajanje jezikovnega znanja, spretnosti in vpogleda, kot tudi priložnost za usvajanje strokovnega znanja, spretnosti in vpogleda. Z analizo stališč in strokovno oceno smo ugotovili, da obstajajo pozitivni transferji obravnave poslovnih primerov pri poslovni angleščini predvsem z ostalih strokovnih predmetov na poslovno angleščino (Angleški jezik II); poleg vertikalnih gre torej tudi za horizontalne transferje, poleg splošnih še za specifične in vsebinske. Proučitev stališč uporabnikov je pokazala, katere so prednosti in slabosti metode primera in kakšno mesto predstavlja obravnava poslovnih primerov pri predmetu poslovnega angleškega jezika in ostalih strokovnih predmetih.

Ugotovili smo, katere so tiste značilnosti poslovnih primerov, ki so za uporabnike najpomembnejše in v čem vidijo njihovo uporabnost in učinkovitost pri predmetu poslovne angleščine in ostalih strokovnih predmetih. Največjo prednost obravnave poslovnega primera uporabniki vidijo v izpostavljenosti strokovnemu jeziku t.j. jeziku v rabi, kjer navajajo uporabljanje strokovnega besedišča v situaciji kot pogoj za poznavanje določene strokovne teme in reševanje problema. Pomembna prednost je tudi delovno vzdušje, kjer navajajo sproščenost, odprt odnos s predavateljem in možnost za izmenjavo mnenj kot najbolj pomembne prednosti. Pomembna je ustrezna in zanimiva tematika, kjer kot glavna atributa poudarjajo kratkost in praktičnost poslovnih primerov. Zanimivo je, da je velika prednost tudi samostojnost in prosta izbira vodenja poslovnega primera, ki ju navajajo skupaj z dobro opredeljenimi navodili predavatelja.

Glavna slabost obravnave poslovnega primera je nemotiviranost udeležencev, kot vzrok pa navajajo utrujenost in preobremenjenost. Sledi nezanimivost tematike poslovnega primera, kjer se jim zdijo teme preresne, predolge, preveč ali pa premalo zapletene; predstavitev izvajalcev se nekaterim udeležencem ne zdijo dovolj profesionalne. Precej v ospredju je tudi navedba, da za razpravo ni dovolj časa, kar kaže na pomembnost izkušnje vsakega posameznika – bolj ko je posameznik v določeni fazi obravnave osebno aktiven, globlja je njegova izkušnja in toliko bolj se mu zdijo uporabne faze obravnave, kjer je sam dovolj aktivno udeležen.

Poslovni primer kot besedilo ponuja možnosti in priložnost za poustvarjanje naravnega poslovnega in hkrati komunikacijskega okolja za učenje in poučevanje poslovnega angleškega jezika. Ugotovili smo, v kolikšni meri zares izrabljamo te možnosti na področju komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku in obravnavi poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih. Možnosti vidijo predvsem v povečanju količine dela v skupini, izkušenj z vodenjem skupine in motivacije za skupinsko delo. Zavedajo se izpostavljenosti jeziku in same priložnosti za učenje jezika stroke. V vseh izjavah je prisotna precejšnja kritičnost do lastnega prispevka v obravnavi poslovnega primera in do prispevka ostalih udeležencev. Opaziti je tudi željo po večji samostojnosti pri nagrajevanju udeležencev, hkrati pa tudi željo po večji količini časa namenjenega za poslovni primer. Menijo, da bi (še) bolje vodili razpravo in skupino, če bi z vodenjem imeli več izkušenj in imeli vpliv na motiviranost udeležencev, hkrati pa kot vzrok za svojo neaktivnost navajajo neustrezne termine ali pa preslabo znanje angleščine, ki je za obravnavo poslovnega primera še bolj nujno potrebno, kot za klasično obliko t.j. predavanje. Zanimivo je tudi, da velik delež uporabnikov ne bi spreminjal ničesar.

V raziskavi smo ugotovili, da bi veljalo predvsem: razvrstiti udeležence po znanju; omejiti dolžino in količino poslovnih primerov, nameniti več pozornost poslovnim primerom iz poslovne prakse, ki je uporabnikom blizu, uporabnike še naprej vzpodbujati k čim večji samostojnosti pri predstavljanju in analiziranju poslovnega primera ter hkrati povečati količino dela in samostojnosti v skupini, nadaljevati z delom v manjših skupinah, uporabnike pritegniti k sodelovanju z obravnavo raznolikih poslovnih primerov in tem, ki se ne bi navezovala samo na ekonomijo in bi jih lahko sami poiskali; uvajati in uporabljati raznovrstno IT tehnologijo in orodja; načrtovati in nameniti poslovnim primerom več časa za razprave, povečati interaktivnost in ob upoštevanju načel metode primera več pozornosti nameniti razvijanju razprave, kot pisanju pisnih vzorcev vedno istega tipa (seminarska naloga), uvajati raznolike pisne vzorce, uskladiti ocenjevanje/ točkovanje in nagraditi izjemne predstavitve in sodelovanje.

V nalogi smo potrdili izjemno vlogo vpliva osebne izkušnje in globine te izkušnje, ki se jasno odraža v sami motiviranosti in odločitvi za vlogo izvajalca PP pri pouku poslovnega angleškega jezika; ta je odvisna predvsem od (jezikovne) uspešnosti v preteklosti in stika z jezikom v sedanjosti. Najodločilnejšo vlogo ima izpopolnjevanje v tujini.

Poučevanje jezika s poslovnimi primeri zahteva jezikovno samozavestnega in odlično usposobljenega izvajalca, dejavnosti morajo biti premišljeno izbrane, potrebno je tudi sodelovanje z drugimi izvajalci. Zahteva veliko časa za pripravo, izvajalec pa tvega izgubo discipline. Poučevanje jezika s poslovnimi primeri je lahko časovno zelo potratno, tako da ostane manj časa za jezikovne dejavnosti in vadbo, vendar pa le poučevanje in učenje tujega jezika, ki temelji na dejavnosti, zagotovi stalen napredek in razvoj.

8. LITERATURA

1. Abell Derek: What makes a good Case, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1997, št. 17, str. 16-19.
2. Argyris Chris: Some Limitations on the Case Method, San Francisco, Academy of Management Review, vol. 8, 1980, št. 2, str. 291-298.
3. Argyris Chris: Reasoning, learning and action, San Francisco, CA Jossey-Bass, 1982 (xxvi), 499 str.
4. Barnes Louis, Christensen Carl Roland in Hansen, Abby J.: Teaching and the Case Method. Instructors Guide, Boston, Harvard Business School Press, 1994 (xiii), 333 str.
5. Barnes, Louis: The more I teach, the less I use the chalkboard, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1997, št. 17, str. 10-13.
6. Bateson John E.G., Hoffman Douglas K.: Managing Services Marketing, Fort Worth, The Dryden Press, 1999, 471 str.
7. Berry Leonard L.: Discovering the Soul of Service, New York, The Free Press, 1999, 269 str.
8. Bolton Michele Kremen: The Role of Coaching in Student Teams, B.k., Journal of Management Education, vol. 23, 1999, št. 3, str. 233-250.
9. Brečko Daniela: Metode izobraževanja odraslih: metode za spodbujanje večsmerne komunikacije, Andragoška spoznanja, Ljubljana, Filozofska fakulteta, 1999, št. 1, str. 64-69.
10. Bruns Bill: Leading a Good Case Discussion, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1996, št. 15, str. 14-17.
11. Brown Douglas H.: Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1994, 298 str.
12. Burgoyne John, Mumford Alan: Learning from the Case Method, Cranfield, European Case Clearing House, 2001, 99 str.
13. Chamot Anna, O'Malley Michael J.: Learning Strategies in Second Language, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 260 str.
14. Christensen Carl Roland, Garvin David A., Sweet Ann: Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership, Boston, Harvard Business School Press, 1991, 312 str.
15. Cinneide Barra O.: Teaching Notes Should Be »Front Loaded«, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1998, št. 18, str. 4-6.
16. Cohen David K.: Teaching practice; Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice, Berkeley, McCutchan, 1989, str. 27-84.
17. Conway Patric: Using Cases and Activity Learning with Undergraduate Economics Classes, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1998, št. 26, 2001, str. 16-18.
18. Cotton David, Falvey David, Kent Simon: Market Leader, Upper-Intermediate Business English, Harlow, Pearson Education Limited, 2001, 182 str.

19. Crainer Stuart, Dearlove Dez: Gravy Training: Inside the World's Top Business Schools,
Oxford, Capstone, 1998 (xv), 278 str.
20. Čok Lucija et al: Učenje in poučevanje tujega jezika, Ljubljana, Pedagoška fakulteta;
1999, 210 str.
21. Dowling Michael: Pioneering Teaching by the Case Method in Germany, Cranfield,
European Case Clearing House, Eccho, 1998, št. 18, str. 16-18.
22. Easton Geoff: Learning from Case Studies, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice
Hall (2nd ed.), 1992 (xvii), 222 str.
23. Erskine James: Cases Don't Travel Well and Need to Be Locally Engineered,
Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1998, št. 20, str. 8-11.
24. Erskine James A., Leenders Michiel R., Mauffette-Leenders Luise A.: Teaching with
Cases (2nd ed.), Ontario, School of Business Administration, The University of
Western Ontario, 1998, 334 str.
25. Ewing David W.: Inside the Harvard Business School, New York, Times Books, 1990
(ix), 292 str.
26. Farris Paul et al.: Darden School Adds Action, Colour, Sound and Speech to Its Cases,
Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 2000, št. 23, str. 17-19.
27. Farmoohand Ali: Distinctive Case Development at the University of Hong Kong,
Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1999, št. 22, str.15 - 16.
28. Gallagher Jim, Stevensen David: Four Cases and a Simulation, Cranfield, European
Case Clearing House, Eccho, 1998, št. 19, str. 20-22.
29. Gragg Charles I.: Teachers Also Must Learn, Boston, Harvard Educational Review, št.
10, 1940, str. 30-47.
30. Griffith William: The Reflecting Team as an Alternative Case Teaching Model,
Cranfield, Management learning, vol. 30, 1999, št. 3, str. 343-362.
31. Harmer Jeremy: The Practice of English Language Teaching, London, Longman,
1992, 296 str.
32. Heath John, Roberts Ken: Case Teaching and Case Writing, Workshop Notes,
University of Ljubljana, 1997, 152 str.
33. Heath John: Teaching and Writing Case Studies: a Practical Guide, Bedford, European
Case Clearing House, 1998, 177 str.
34. Hill Linda, Bruns Bill, Rangan Kash: Leading a Good Case Discussion, Cranfield,
European Case Clearing House, Eccho, 1996, št. 15, str. 14 - 16.
35. Hofstede Geert: Cultures' Consequences: International Differences in Work Related
Values, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1980, 474 str.
36. Hofstede Geert: Cultural Differences in Teaching and Learning, London, International
Journal of Intercultural Relations, vol. 10, 1986, št. 3, str. 301-320.
37. Honey Peter, Mumford Alan: The Manual of Learning Styles, Berkshire, 1992, 88 str.
38. Howat Anthony P.R.: A History of English Language Teaching, Oxford, Oxford
University Press, 1985, 394 str.
39. Hymes Dell H.: Competence and Performance in Linguistic Theory, Language
Acquisition – Models and Methods, London: Huxley and Elisabeth Ingram, AP, 1971,
278 str.

40. Hymes Dell H.: On Communicative Competence, Sociolinguistics: Selected Readings, Harmondsworth, Penguin Books, 1972, 278 str.
41. Jelenc Zoran: Terminologija izobraževanja odraslih, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana, 1991, 104 str.
42. Klein Hans E.: Interactive Teaching and Learning: Case Method and Other Techniques, Omni Press, Madison, 2001, 650 str.
43. Kolb David A.: Experimental Learning, New Jersey, Prentice Hall, 1984, 256 str.
44. Košmelj Blaženka, Rovan Jože: Statistično sklepanje, Ljubljana, Ekonomska fakulteta, 2000, 312 str.
45. Kranjc Ana: Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika, DE, Ljubljana, 1979, 284 str.
46. Kranjc Ana: Evalvacija stališč o stanju in politiki izobraževanja odraslih v Sloveniji; Eurodelphi projekt 1994-1995; Ljubljana, Andragoški center, 1996, 55 str.
47. Lipičnik Bogdan: Učenje hitrejše od izobraževanja, Kranj, Organizacija, letnik 34, 2001, št. 6, str. 338-341.
48. Lipičnik Bogdan: Sodelovalno učenje in reševanje problemov: študijska gradiva, Koper, Visoka šola za management, 2003, 55 str.
49. Mailick Sidney, Stumpf Stephen A.: Learning Theory in the Practice of Management Development: Evolution and Applications, Westport, Quorum Books, 1998, 173 str.
50. Marentič-Požarnik Barica: Psihologija učenja in pouka, Ljubljana, DZS, 2000, 299 str.
51. Marentič-Požarnik Barica: Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1992, št 1-2, str. 1-22.
52. Marentič-Požarnik Barica: Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja zkusnega učenja, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1992, št 3-4, str. 101-118.
53. Marsick Victoria J.: Case Study, Adult Learning, Malabar, Krieger Publishing, 1998, 457 str.
54. Marton Ference M., Dall'Alba Gloria: Conceptions of Learning, Lancaster, International Journal of Educational Research, 1993, št. 3, str. 277-300.
55. Mauffette-Leenders Louise A., Erskine James A.: Learning with Cases, Ivey, University of Western Ontario, Richard Ivey School of Business, 2001, 135 str.
56. McNair James: Harvard Business School, Boston, Harvard Business School, Bulletin July/ August, 1971, 27 str.
57. Mijoč Nena: Izkustveno učenje-enakovredna pot do znanja, Ljubljana, Andragoška spoznanja, 1995, št. 1-2, str. 39-41.
58. Mijoč Nena: Izkustveno učenje, Ljubljana, Sodobna pedagogika, 1992, št. 3-4, str. 182 – 186.
59. Mijoč Nena: Metoda primera in njena uporaba v izobraževanju odraslih, Kranj, Vzgoja in izobraževanje, 1997, str. 9-14.
60. Mintzberg Henry: Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations, New York, Free Press, 1989, 418 str.
61. Mintzberg Henry: The Complex Case of Management Education, Boston, Harvard Business Review, vol. 70, 1992, št. 5, str. 16-18.

62. Morano Miran: Od predavatelja do moderatorja, Ljubljana, Andragoški center, 2003, 28 str.
63. Možina Stane et al: Poslovno komuniciranje, Maribor, Obzorja, 1995, 511 str.
64. Mumford Alan: Learning at the Top, London, Mc-Graw-Hill Book Company, 1995, 612 str.
65. Mumford Alan: When to Use the Case Method, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1997, št. 17, str.16 – 18.
66. Naisbitt John: Global Paradox, London, N Brealy, 1995, 403 str.
67. Newman Peter: The Use of Case Studies in the People's Republic of China, Cranfield, European Case Clearing House, Eccho, 1997, št. 16, str. 3-5
68. Nonaka Ikujiro, Takeuchi Hirotaka: The Knowledge-Creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation, Oxford, Oxford University Press: 1995, 284 str.
69. Nunan David, Lamb Clarice: The Self-directed Teacher, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 178 str.
70. Osigweh Ng: Using the Case Approach in Management Development, B.k., Journal of Management Education, vol. 22, 1989, št. 4, str. 17-25.
71. Pečjak Vid: Psihologija spoznavanja, Ljubljana, DZS, 1975, 437 str.
72. Reay David G.: Understanding How People Learn, London, Kogan Page, 1997, 93 str.
73. Reynolds John: Case Method: Management Development - a Guide for the Profession, Geneva, International Labour Office, 1998, 197 str.
74. Robinson Peter: Snapshots from Hell: the Making of an MBA, London, Nicholas Brealey, 1995, 286 str.
75. Rogelj Roman: Statistika 2, Ljubljana, Ekonomska fakulteta, 2003, 294 str.
76. Romm Celia T., Mahler Walter R: Case Study Challenge – a New Approach to an Old Method, Lancaster, Management, education and development, vol. 22, 1991, št. 4, str. 257-273.
77. Rovan Jože, Turk Tomaž: Analiza podatkov s SPSS za Windows, Ljubljana, Ekonomska fakulteta, 2001, 262 str.
78. Sagadin Janez: Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera, Ljubljana, Sodobna pedagogika, 1993, št. 3-4, str. 115-123
79. Silberman Mel: Active Learning: 101 Strategies to Teach any Subject, Temple University, Needham Heights, Massachusetts, 1996, 189 str.
80. Smith George: The Use of Effectiveness of the Case Teaching Method in Management Education – a Critical Review, Lancaster, Management, education and development, vol. 18, 1987, št. 1, str. 114-126.
81. Vail Peter B.: Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Perminent White Water, San Francisco, Jossey-Bass, 1996 (xii), 218 str.
82. Vale David, Feunteun Anne: Teaching Children English, a Training Course for Teachers of English to Children, Cambridge teacher training and development, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 223 str.
83. Vrbinc France: Slovar tujk, Ljubljana, Cankarjeva založba, 1987, 770 str.

84. Walter Gordon A., Marks Stephen E.: Experiential Learning and Change, Theory Design and Practice, JW&Sons, New York, 1981, 382 str.
85. Williams Marion, Burden Robert: Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach, Cambridge, Cambridge University Press, 1997 (ix), 240 str.
86. Zaman Maja, Poslovni študijski primeri, Ljubljana, Pedagoški center Ekonomske fakultete, Mentor, 2002, 32 str.
87. Zeithaml Valarie A.: Services Marketing, The McGraw-Hill Companies, 1996, 700 str.
88. Zupan Nada: Organizacija podjetja, Ljubljana, Ekonomska fakulteta, 2003, 151 str.

VIRI

1. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1991, št. 1.
2. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1991, št. 2.
3. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1992, št. 3.
4. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1992, št. 4.
5. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1993, št. 5.
6. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1993, št. 6.
7. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1993, št. 7.
8. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1994, št. 8.
9. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1994, št. 9.
10. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1994/95, št. 10.
11. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1995, št. 11.
12. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1995, št. 12.
13. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1995/96, št. 13.
14. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1996, št. 14.
15. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1996/ 97, št. 15.
16. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1997, št. 16.
17. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1997, št. 17.
18. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1998, št. 18.
19. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1998, št. 19.
20. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1998/ 99, št. 20.

21. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1999, št. 21.
22. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 1999, št. 22.
23. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2000, št. 23.
24. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2000, št. 24.
25. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2000, št. 25.
26. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2001, št. 26.
27. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2001, št. 27.
28. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2002, št. 28.
29. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2002, št. 29.
30. Eccho, The house journal of the European Case Clearing House, Cranfield, European Case Clearing House, 2003, št. 30.
31. Gradivo z delavnice: Pisanje poslovnih primerov, Center za poslovne primere, izvajalec Schmenner, R.W, Ljubljana, Ekonomska fakulteta v Ljubljani, 92 str.
32. Gradivo z delavnice Od predavatelja do moderatorja, Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije, 2003, 28 str.
33. Gradivo z delavnice Centra za poslovne primere, Case Method Workshops and seminar programmes, Case teaching and case writing, Ljubljana, Ekonomska fakulteta v Ljubljani, 5-7 november, 1997, 106 str.
34. Poročilo o pripravljenih in izvedenih poslovnih projektih, poslovnih študijskih primerih in ekskurzijah v poletnem semestru študijskega leta 2002/2003, Ljubljana, Pedagoški center Ekonomske fakultete, Center za poslovne primere, 2003, 24 str.
35. Slovar slovenskega knjižnega jezika, Ljubljana, DZS, 1994, 1714 str.
36. <http://www.crg-hrder.com>
37. <http://www.drustvo-moderatorjev.si>
38. <http://www.ecch.cranfield.ac.uk>
39. <http://www.ef.uni-lj.si>
40. <http://www.market-leader.net>

PRILOGE

Priloga 1 – modeli izkustvenega učenja

1. Deweyev model izkustvenega učenja

Dewey je natančno opredelil pojem izkušnje, za katero ugotovi, da je dvojna: na eni strani povsem subjektivna (npr. čustvena izkušnja) na drugi pa objektivna, izzvana od okolja (npr. izkušnja na delovnem mestu), obe pa sta v stalnem sovplivanju ali transakciji: subjektivna izkušnja preoblikuje razmere v okolju, objektivna pa vpliva na doživljanje, obe pa sta si v enakopravnem odnosu (Kolb, 1984: 35). Dewey poudarja, da je pri učenju odločilno prepoznavanje in uporabljanje izkušenj iz preteklosti saj je »...spretnost, ki je pridobljena brez razmišljanja in ni povezana z namenom, za katerega se bo uporabljala...informacija, ki je osamljena in oddvojena od miselnega procesa in je brez pomena.« Vendar pa potrebujejo udeleženci dodatne podatke, če se želijo spoprijemati z novimi problemi. Ker »...razmišljamo samo takrat, ko se sami spopademo s problemom, ko iščemo in najdemo svojo pot do rešitve. Čeprav obstaja želja po uporabi naučenih idej, je zanjo v praksi najprej potrebna intelektualna podlaga.« (Barnes, Christensen in Hansen 1994: 65). Deweyjev model temelji na spoznanju da:

- Učenec potrebuje **prave** izkušnje, da bi se lahko ukvarjal z aktivnostjo, ki ga zanima.
- Problem se v določeni situaciji **razvije kot stimulant** za razmišljanje.
- Učenec **obvladuje** informacije in **zna** primerno **oceniti**, kako se z njimi spopasti.

2. Knowlesov model

Malcolm Knowles je bil prvi, ki se je izpostavil razliko med učenjem in izobraževanjem. Ugotovil je, da se odrasli učijo, mlajši pa izobražujejo. Njegov model je naslednji: Učenec dela samostojno, vendar ima pogojeno pričakovanje, da ga bo nekdo vodil in učil, odrasli pa drug drugemu predstavljajo najbogatejši vir izkušenj. Učne skupine jim predstavljajo celo paleto različnih izkušenj. Odrasli so se pripravljani učiti, ko začutijo potrebo, da se še bolj izkažejo na določenem področju svojega življenja.

Odrasli se v večini primerov ne učijo zaradi učenja samega. Učijo se, da bodo lahko opravili neko nalogo, rešili problem ali pa zaživeti bolj polno. Navaja, da se odrasli sicer odzivajo na določene zunanje spodbude (boljša služba, višja plača), pa so vseeno bolj učinkovite notranje spodbude - samospoštovanje, identificiranje, večja samozavest in samoizpolnitev.

3. Lewinov model izkustvenega učenja

Lewin je ugotovil, kakšen pomen ima analiza skupinskega dogajanja s perspektive vodje in udeležencev ter povratna informacija (feedback) udeležencem.

Po Lewinu je učenje integriran proces rasti, spreminjanje človeka, ki se odvija v štirih fazah: Začne se s konkretno izkušnjo (tu in sedaj), sledi ji zbiranje podatkov in opažanj o izkušnji, ti podatki se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve in se v obliki povratne informacije povrnejo avtorjem izkušnje. Posameznik tako lahko načrtuje novo, drugačno akcijo, ki vodi do nove izkušnje. Pomembno je spiralno vgrajevanje povratne informacije v naslednje faze akcije. Temelji na osebnotnem razvoju in izboljšanju lastnega delovanja v skupini. Krog izkustvenega učenja po Kurtu Lewinu (Kolb, 1984:21)

Konkretna izkušnja

Preverjanje pojmov
v novih situacijah

Opazovanje,
razmišljanje

Oblikovanje abstraktnih pojmov

S svojimi ugotovitvami je vplival na razcvet skupinsko-dinamičnih in interaktivnih metod in pripadajoče tehnologije (npr. interaktivni video za izobraževanje managementa v načrtovanju, vodenju, trženju).

4. Argyris in učenje kot enojna in kot dvojna zanka

Učenje kot enojna zanka definira kot učenje, kjer popravljamo napake, tako da spremenimo rutinirano vedenje. To učenje je prilagodljivo in ljudem omogoča razvijati znanja in spretnosti, ki jih določa okoliščine, v katerih se nahajajo. V nasprotju pa pri učenju kot dvojna zanka preverjamo osnovne vrednote in politiko organizacije, enote ali posameznika. Vsebuje ponovno določitev narave problema, s katerim se sooča posameznik ali organizacija, in uči, kako se spoprijeti z novo preoblikovanim razumevanjem – tako, da sprejme novo preoblikovano obnašanje, vedenje. Znotraj tradicionalnih metod izgleda, da metoda primera lahko omogoči vsaj začetno fazo učenja kot dvojne zanke. Ta je npr. pripravljenost izzvati obstoječe ideje, ravnanja, vrednote in prepričanja.

5. Nonaka in Takeuchi

Delo Nonake in Takeuchija zanimivo zaradi prikaza možnosti učinkovite uporabe metode primera. Čeprav govori model o znanju in ne obravnava učenja, je zelo pomemben tudi za vidik učenja. Znanje razložita kot dinamično socialno dejanje, kjer posameznik zagovarjanja svoja prepričanja v povezavi z resnico. Marsikdo sicer meni, da je ta definicija nerazumljiva in morda manj pomembna kot njuno ločevanje posameznikova tiha znanja (ki so zakopana v njegova prepričanja, stališča in sistem vrednot) in eksplicitna znanja, ki ga izrazimo

sistematično in uradno z vsemi slovničnimi navedbami, matematičnimi izrazi, podrobnimi opisi, priročniki, ki se lahko z lahkoto prenaša na posameznika. V njunem modelu se znanje ustvari tako, da spremeni:

- tiho znanje v eksplicitno znanje
- eksplicitno znanje v tiho znanje
- tiho znanje v tiho znanje
- eksplicitno znanje v eksplicitno znanje

Če je ta model primeren za metodo primera, bo moč ugotoviti iz priprave na razpravo o primeru, kasneje pa naj vključevanje v razpravo vsebuje vse 4 faze tega modela. Priznavanje te možnosti in njenega učinkovitega uresničevanja lahko prispeva tako k povečanju tega, česar se naučimo med procesom in izboljša razumevanje udeležencev o tem, kar se dogaja – učijo se učiti. V literaturi o metodi primera tega modela ne zasledimo.

6. Honey and Mumford

Honey in Mumford sta predstavila prirejeno različico cikla učenja, ki temelji na metodi primera. Njuna različica cikla učenja je prikazana na sliki .

Honeyjev in Mumfordov cikel učenja



Proces učenja, proces dela in individualne stile učenja lahko povežemo v dragocen model, ki izraža medsebojno povezanost teh konceptov. Proces učenja sestavljajo štiri faze: izkušnja, opazovanje, povzemanje in načrtovanje (Mumford, 1995: 209). Vse se povezujejo v nepretrgani spirali, kjer se vsaka izkušnja nadaljuje in nadgrajuje. Proces učenja je lahko povezan s procesom dela, ki poteka vzporedno. Proces dela ima naslednje faze: ko začnemo z delom, ko opazimo rezultate, ko razmišljamo o rezultatih in ko načrtujemo za naprej (Mumford, 1995: 98). Ker je učenje ponavadi osredotočeno na delo, je povezanost med procesom dela in procesom učenja predpogoj za nadaljnje učenje in razvoj. Torej je učinkovita povezanost dela in učenja ena od predpogojev za učenje. Za celoten model je pomembno, da vključimo tudi individualne stile učenja. Posamezniki se glede na svoj stil učenja razlikujejo po zanimanju in sposobnosti v štirih stopnjah procesa učenja. Proces učenja in stili učenja skupaj zagotavljajo model za načrtovanje učenja izkušenj. Model je koristen, če povežemo vse tri koncepte, saj njegovo razumevanje zagotavlja značilnosti, ki dodatno olajšajo učenje. Te značilnosti so doslednost procesa učenja z bolj znanim procesom dela, nepretrganost učenja iz nedelavnih in delavnih izkušenj, sodelovanje med posamezniki, ki obvladajo proces učenja in pa stile učenja, povezanost med prednostnim stilom učenja in izbiro možnosti učenja ter poguma v odkrivanju dodatnih metod učenja (Mumford, 1995:155).

Od Kolbove različice se ločita po dveh značilnostih. Uporabita *fazo povzemanja* namesto *faze abstraktne konceptualizacije*, saj menita, da ta izraz bolje opisuje, kaj se dogaja v tej fazi učenja; delno tudi zato, ker je ta faza bolj jasno povezana z managerji, ki bodo proučevali in razmišljali o svojem običajnem delu in se na podlagi te faze odločali o tem, kaj je potrebno storiti. Druga značilnost pa je, da Honey in Mumford menita, da obstajajo v Kolbovi zamisli o *aktivnem eksperimentiranju* kot ločeni fazi določene nejasnosti. Zdi se, da gre le za drugačno vrsto dejavnosti, predstavljeni drugače kot konkretna izkušnja. Honey in Mumford sta zato četrto fazo cikla učenja identificirala bolj jasno in neodvisno ter fazo poimenovala *načrtovanje prihodnjih korakov*. Če metodo primera ocenimo s Honeyjevim in Mumfordovim modelom učenja, je jasno, da v principu metoda primera poskrbi za ocenjevanje izkušenj, povzemanje izkušenj in načrtovanje prihodnjih korakov – vendar pa v nasprotju s Kolbovim ciklom učenja, metoda primera ne poskrbi za t.i. fazo »imeti izkušnje«.

Do sedaj smo govorili le o uporabi cikla učenja pri obravnavi vsebine primera. Vendar pa lahko obstaja tudi drugi spremljajoči cikel, kjer nas zanima, kaj se dogaja znotraj analize primera in kasnejših razprav. Ta cikel učenja ima vse možnosti za popoln cikel – ker obstaja izkušnja, s katero lahko posameznik in skupine vodijo analize in ocene, skozi katere lahko povlečejo zaključke o tem, kaj točno se je zgodilo v procesu razprave o primeru, in se tako lahko odločijo, kaj bi lahko naredili v kasnejših odločitvah – kar lahko načrtujejo – in tako se njihovo načrtovanje prenaša na nove, naslednje primere, kar lahko služi kot faza »imeti izkušnjo«. Oba modela učnega cikla sta uporabna za načrtovanje poučevanja s PP in za notranjo analizo dela. Kot smo že nakazali, pa je o tem zelo malo napisanega.

Priloga 2: Klasifikacija metod izkustvenega učenja

Walter in Marks (1981: 121) navajata naslednjo klasifikacijo metod izkustvenega učenja:

1. OSREDNJE metode

- simulacije in igre kot modeli ali predstavitve posameznih izsekov človekove izkušnje (*npr. simulacija odločanja v podjetju*). Izkušnjo oblikuje serija pravil, ki vsebuje element tekmovalnosti.
- Strukturirane naloge oz. aktivnosti, ki udeležence neposredno vpletejo v izkušnjo s problemom ali drugega z drugim. Gre za jasno opredeljene postopke, ki korak za korakom določajo vsebino in način interakcije udeležencev (*npr. brainstorming*).
- Skupinska interakcija (kot osrednja izkušnja ali kot sestavina drugih; *npr. razne oblike komunikacijskih treningov, uporaba metod za spodbujanje večsmerne komunikacije*).
- Igra vlog z opredeljenimi načini in pravili vedenja (*direktor in kandidat za službo*).
- Telesno gibanje, vključno z metodami sproščanja.

2. PRILAGOJENE metode izkustvenega učenja:

- Opazovanje procesa (*npr. komunikacije v podjetju*).
- Čas za razmislek.
- Fantaziranje in vizualizacija (*npr. avdio in video posnetki posameznika ali skupine v poslovnem okolju med poslovnim sestankom*).
- Vprašalniki in drugi instrumenti za spodbujanje samo-opazovanja in skupinske razprave.
- Samostojni projekti.
- Prilagojena metoda primera.
- Metoda projektov.

3. KLASIČNE metode izkustvenega učenja

- Predavanje kot dopolnilo izkustvene aktivnosti (kratko, osredotočeno na nekaj bistvenih vidikov, na katere želimo opozoriti udeležence).
- Branje krajših besedil pred in še bolje po izkustveni aktivnosti stabilizira naučeno, ponudi udeležencem nove pojme in modele.
- Pisanje kot dokumentacija naučenega, spominsko utrjevanje, povzemanje vtisov ali sredstvo sistematične refleksije (*zapiski, pisanje pisnih izdelkov*).
- Klasična metoda primera (*predstavitve, analiza, razprava*).

Priloga 3:

Ugotovitve po končanem 1.letu obravnave PP (2000/ 2001)

UGOTOVITVE	TEMATSKO PODROČJE
1. Študentje redno obiskujejo predavanja.	PRILOŽNOST
2. Med obravnavo PP so aktivni in se jih veselijo,	STOPNJA AKTIVNOSTI; ZADOVOLJSTVO S KLASIČNO METODO IN METODO PRIMERA.
3. Pri obravnavanju PP uporabljajo besedišče aktualne strokovne teme.	JEZIKOVNO ZNANJE, SPRETNOSTI IN IZKUŠNJE.
4. Z obravnavo PP imamo več fizičnih dokazov učenja in boljši vpogled v jezikovno znanje študentov kot s klasično metodo.	VPOGLED V ZNANJE.
5. Študentje po vsaki obravnavi PP napišejo pisne izdelke, ki jih predavatelj sproti popravlja, vsak študent pa ga spravi v osebno mapo oz. listovnik. Število slovničnih, skladenjskih in sporočilnih napak se zmanjšuje, študentje pa uporabljajo vedno bolj zahtevne paradigme.	FIZIČNI DOKAZ UČENJA; PRAVILNOST JEZIKA IN TEKOČNOST JEZIKA.
6. Več in bolj kakovostne povratne informacije o zadovoljstvu, jezikovnem znanju in stopnji aktivnosti.	POVRATNA INFORMACIJA.
7. Kakovost pisnih in ustnih izpitov se izboljša (manj napak).	PRAVILNOST IN TEKOČNOST JEZIKA
8. Študentje si želijo voditi PP in jih predstaviti.	PRILOŽNOST

Ugotovitve po končanem 2.letu obravnave PP (2000/ 2001)

UGOTOVITVE	TEMATSKO PODROČJE
1. Vsi moderatorji uspešno predstavijo in vodijo PP in povejo, da je bil poskus vodenja razprave pozitivna izkušnja, ob kateri so se veliko naučili. Svoja opažanja in izkušnjo zapišejo v listovniku izkušenj moderatorjev	USPEŠNOST IZVEDBE PP IZKUSTVENO UČENJE FIZIČNI DOKAZ- LISTOVNIK IZKUŠENJ TRANSFERNA VREDNOST IZKUŠNJE...
2. Študentje pri predstavitvi PP pogosto uporabijo IT (posnamejo video posnetek v vlogi oseb iz PP; predstavitve z IT.). Skupine se morda učijo iz izkušenj predhodnikov.	UPORABA IT IZKUSTVENO UČENJE UČENJE UČENJA
3. Vsaka skupina moderatorjev svojo	IZKUSTVENO UČENJE

izkušnjo zapiše, njihovi nasledniki pa si jo preberejo in se iz tega naučijo. O izkušnjah drugega morda razmišljajo in nasvete uporabijo pri svoji predstavitvi. Pregled listovnika potrdi, da se ima vsak posameznik lastno izkušnjo, iz katere se je nečesa naučil, morda tudi od drugih. .	UČENJE UČENJA TRANSFERJI
4. Osebni listovniki (mapa pisnih izdelkov) študentov postanejo bolj izpopolnjeni, študentje jih bolj vestno organizirajo (tako jezik, kot vsebino)	JEZIKOVNI LISTOVNIK JEZIKOVNO ZNANJE, SPRETNOSTI IN IZKUŠNJE
5. Študentje morda pridobivajo in utrjujejo jezikovne spretnosti (predstavitev, pogajanja, argumentiranja stališč...) tudi eden od drugega. Postajajo bolj spretni, hkrati pa se je tekočnost govora izboljša. Ker komunicirajo več, se njihove komunikacijske strategije izostrijo, opaziti je več prvin vljudnostnega govora	USVAJANJE SPRETNOSTI, ZNANJA IN VPOGLEDA IZKUSTVENO UČENJE UČENJE UČENJA
6. Študentje se na moja vprašanja o tem, česa so se naučili, najprej odzivajo z molkom, sčasoma pa vedno bolj kritično organizirajo svoja spoznanja in morda oblikujejo samokritičen pogled na usvajanje jezikovne spretnosti, znanja in vpogleda v lastno znanje	UČENJE UČENJA
7. Študentje se morda bolj zavedajo svojega znanja, saj označijo PP kot odlično metodo za pridobivanje in utrjevanje uporabnega znanja.	ZAVEST IN VPOGLED.

**Vprašalnik POUČEVANJE IN UČENJE POSLOVNEGA ANGLEŠKEGA
JEZIKA S POSLOVNIMI PRIMERI**

sploh ne.....popolnoma

10. Obkrožite, v kolikšni meri se strinjate z navedenimi trditvami. Pri obravnavi poslovnega primera pri predmetu Angleški jezik II ste pridobivali in utrjevali spretnosti:

	sploh ne.....popolnoma				
	1	2	3	4	5
a) analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov.					
b) spraševanja.			1	2	3 4 5
c) aktivnega poslušanja.			1	2	3 4 5
d) reševanja problemov.			1	2	3 4 5
e) medsebojnega komuniciranja .			1	2	3 4 5
f) prepričevanja.			1	2	3 4 5
g) kritičnega razmišljanja.			1	2	3 4 5
h) empatije.			1	2	3 4 5
i) biti obziren do stališči drugih.			1	2	3 4 5
j) generaliziranja, sinteze.	1	2	3	4	5
k) vpeljati teorijo v lastno prakso.			1	2	3 4 5
l) razreševanja konfliktov v skupini .	1	2	3	4	5
m) kritiziranja.			1	2	3 4 5
n) učenja učenja.			1	2	3 4 5
o) odločanja.			1	2	3 4 5
p) sprejemanja kompromisov.			1	2	3 4 5
r) učinkovitega razporejanja časa .			1	2	3 4 5
s) uporabe managerskih orodij.			1	2	3 4 5
t) pisanja.			1	2	3 4 5

11. Obkrožite, v kolikšni meri se strinjate z navedenimi trditvami:

	sploh ne.....popolnoma				
	1	2	3	4	5
a) Pri predmetu Angleški jezik II ste aktivno sodelovali, kadar niste obravnavali poslovnega primera (predavanje).			1	2	3 4 5
b) Pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II ste aktivno sodelovali.			1	2	3 4 5
c) S svojim sodelovanjem pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II ste zadovoljni.			1	2	3 4 5
d) Pri obravnavi poslovnega primera pri predmetu Angleški jezik II ste lahko uporabljali lastne izkušnje.			1	2	3 4 5
e) Pri obravnavi poslovnih primerov ste uporabili izkušnje moderatorjev, ki so že vodili poslovni primer pri predmetu Angleški jezik II			1	2	3 4 5

12. Navedite, kako bi vam lahko omogočili, da pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II še bolj aktivno komunicirate. Tako da, _____

_____.

13. Navedite, kaj vam je bilo pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II všeč:_____

_____.

14. Navedite, kaj vam pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II ni bilo všeč:_____

_____.

IV. POSLOVNI PRIMERI PRI OSTALIH STROKOVNIH PREDMETIH NA EF

15. Navedite, pri katerih predmetih ste poleg predmeta Angleški jezik II še obravnavali poslovne primere :

16. Obravnavanje poslovnih primerov pri teh predmetih je (obkrožite eno samo trditev):

- | | | | |
|----|------------------------------|----|------------------------------|
| a) | zanimivo in uporabno. | c) | dolgočasno, vendar uporabno. |
| b) | zanimivo, vendar neuporabno. | d) | dolgočasno in neuporabno. |

17. Navedite, kaj vam je bilo pri obravnavanju poslovnih primerov pri teh strokovnih predmetih všeč.

_____.

18. Navedite, kaj vam pri obravnavanju poslovnih primerov pri teh predmetih ni bilo všeč. _____

_____.

V. 19. Obkrožite, v kolikšni meri se strinjate z navedenimi trditvami:

	Sploh ne.....popolnoma					
a)	Poslovni primeri, ki ste jih obravnavali pri predmetu Angleški jezik II so povezani z vašim strokovnim področjem.	1	2	3	4	5
b)	Izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam koristile pri obravnavi poslovnih primerov pri predmetu Angleški jezik II.	1	2	3	4	5
c)	Izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri predmetu Angleški jezik II so vam koristile pri obravnavi poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih.	1	2	3	4	5
d)	Znanje, spretnosti in izkušnje, ki ste jih s poslovnimi primeri pridobili in utrjevali pri predmetu Angleški jezik II na EF vam bodo koristile v poklicnem življenju.	1	2	3	4	5

Najlepša hvala za sodelovanje.

Priloga 5

Prevodi angleških statističnih izrazov v slovenščino

Angleški izrazi uporabljeni v prilogah	Slovenske ustreznice za angleške izraze v prilogah
1. T- test	T-preizkus
2. Group statistics	Opisne statistike za posamezno skupino
3. N	Število enot
4. Mean	Ocena aritmetične sredine
5. Std. Deviation	Ocena standardnega odklona
6. Std. Error Mean	Ocena standardne napake aritmetične sredine
7. Independent Samples Test	Preizkus domneve o razliki med aritmetičnima sredinama za neodvisna vzorca
8. Equal variances assumed	Predpostavka o enakosti varianc
9. Levene's Test for Equality of Variances	Levenov preizkus predpostavke o enakosti varianc
10. t-test for Equality of Means	T-preizkus enakosti aritmetičnih sredin
11. F	F preizkus
12. Sig.	Točna stopnja značilnosti
13. Df	Stopinje prostosti
14. Sig. (2-tailed)	Dvostranska točna stopnja značilnosti
15. Mean difference	Ocena razlike aritmetičnih sredin
16. Std. Error Difference	Ocena standardne napake razlike med aritmetičnima sredinama
17. 95% Confidence Interval of the Difference	95% interval zaupanja za razliko aritmetičnih sredin
18. Lower	Spodnja meja
19. Upper	Zgornja meja
20. Equal variances not assumed	Predpostavka o neenakosti varianc
21. One-sample Test	Preizkus o vrednosti ene aritmetične sredine
22. Frequency	Frekvenca
23. Percent	Relativna frekvenca (v %)
24. Cumulative Percent	Kumulativa relativnih frekvenc (v %)

Vpliv moderatorskega statusa na stališča uporabnikov poslovnih primerov (preizkus skupin)

T-Test

Notes		
Output Created		09-FEB-2004 12:01:10
Comments		
Input	Data	C:\Documents and Settings\matejad\My Documents\vpr1.sav
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	100
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=apred(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=spol matura izpit st1 p1 p2 p3 p4 p5 p6 p7 p8 p9 p10 p11 p12 s1 s2 s3 s4 s5 s6 s7 s8 s9 s10 akor k1 k2 k3 k4 k5 k6 k7 spr1 spr2 spr3 spr4 spr5 spr6 spr7 spr8 spr9 spr10 spr11 spr12 spr13 spr14 spr15 spr16 spr17 spr18 spr19 i1 i2 i3 i4 i5 dkor po1 po2 po3 po4 /CRITERIA=CIN(.95) .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,09

Group Statistics					
	AKTIVNA PREDSTAVITEV PP PRI AJII; 1: da; 2: ne;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SPOL: 1: M; 2: Ž	1	75	1,57	,498	,057
	2	25	1,68	,476	,095
OCENA IZ ANGLEŠČINE NA MATURI (1 - 6)	1	75	3,87	,905	,105
	2	25	3,92	,909	,182
ocena 6 - 10	1	75	6,69	,915	,106
	2	25	6,56	,917	,183
STIK S POSLOVNO ANGLEŠČINO POLEG AJI	1	75	3,45	,905	,104

IN AJII 1: tečaj poslovne angleščine na jezikovni šoli 2: študijsko izpopolnjevanje v tujini; 3: stik s tujci, s katerimi poslovno sodeluje 4: nikjer (drugo)	2	25	3,64	,700	,140
PREDNOSTI (p), 1: sploh se ne strinjam/ 5. popolnoma se strinjam: ni ene same rešitve	1	75	3,59	,807	,093
	2	25	3,72	,843	,169
preprosta osnova za razpravo	1	75	3,53	,844	,097
	2	25	3,44	,870	,174
izveš, kar je zate pomembno	1	75	3,21	,977	,113
	2	25	2,76	,926	,185
uporaba orodij, ki si jih že pridobil	1	75	3,64	,925	,107
	2	25	3,44	,870	,174
poistovetenje z junaki poslovnega primera	1	75	3,61	,884	,102
	2	25	2,96	1,098	,220
ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša	1	75	3,72	,815	,094
	2	25	3,20	1,080	,216
razvija samozavest	1	75	3,53	1,004	,116
	2	25	3,04	,935	,187
razvijajo se spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih	1	75	4,09	,873	,101
	2	25	3,88	,927	,185
študentje se učijo drug od drugega	1	75	3,60	,944	,109
	2	25	3,16	1,106	,221
teorijo demonstriramo na primeru	1	75	3,95	,751	,087
	2	25	3,32	1,030	,206
razvija usvarjalno delo z drugimi	1	75	3,83	,844	,097
	2	25	3,56	,917	,183
drugo	1	0(a)	,	,	,
	2	0(a)	,	,	,
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5: popolnoma se strinjam: pogosto gre za izmenjavanje nevednosti;	1	75	2,61	,837	,097
	2	25	3,08	1,187	,237
neujemanje potreb vodje pp in potreb študentov	1	75	3,31	,900	,104
	2	25	3,24	,779	,156
preveč navdušujoča	1	75	2,47	,859	,099
	2	25	2,12	,781	,156
prevelik poudarek na analizi, hkrati pa nobene izvedbe v realnosti	1	75	3,09	,873	,101
	2	25	3,48	,918	,184
iluzija realnosti	1	75	3,03	,972	,112
	2	25	2,84	1,106	,221

metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje	1	75	2,96	,907	,105
	2	25	3,56	,821	,164
časovno premalo omejena in resnična	1	75	3,11	1,021	,118
	2	25	3,12	1,130	,226
težko je vzpostaviti uporabne posplošitve	1	75	3,05	,914	,106
	2	25	3,24	,879	,176
poudarek je na odločanju in ne na izvedbi	1	75	3,01	,830	,096
	2	25	3,24	,831	,166
drugo	1	0(a)	,	,	,
	2	0(a)	,	,	,
ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP pri AJII: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno	1	75	1,57	,825	,095
	2	25	2,12	,971	,194
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	1	75	3,64	,880	,102
	2	25	3,36	1,114	,223
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	1	75	3,77	,847	,098
	2	25	3,32	1,108	,222
komuniciranje v tujem jeziku	1	75	4,19	,630	,073
	2	25	3,92	,702	,140
analiziranje v tujem jeziku	1	75	3,65	,726	,084
	2	25	3,28	,891	,178
skupinsko delo v tujem jeziku	1	75	3,75	,856	,099
	2	25	3,56	,768	,154
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	1	75	3,84	,736	,085
	2	25	3,64	,907	,181
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	1	75	3,41	,946	,109
	2	25	2,72	,936	,187
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	1	75	2,85	,881	,102
	2	25	2,40	,913	,183
...spraševanja	1	75	3,28	,938	,108
	2	25	2,92	,862	,172
...aktivnega spraševanja	1	75	3,56	,740	,085
	2	25	3,24	1,128	,226
...reševanja problemov	1	75	3,53	,777	,090
	2	25	3,20	1,000	,200
...komuniciranja z drugimi	1	75	3,88	,854	,099

	2	25	3,64	,810	,162
...vplivanja na druge, prepričevanja	1	75	3,48	,921	,106
	2	25	3,40	,866	,173
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	1	75	3,31	,805	,093
	2	25	3,04	,889	,178
...empatije, biti objektiven ob upoštevanju mnenja drugih	1	75	3,40	,697	,081
	2	25	3,44	,961	,192
...biti obziren do stališč drugih	1	75	3,44	,775	,090
	2	25	3,52	,823	,165
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	1	74	3,03	,758	,088
	2	25	2,80	,816	,163
...vpeljati teorijo v lastno prakso	1	75	3,05	,971	,112
	2	25	2,48	1,046	,209
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	1	75	3,69	,972	,112
	2	25	3,60	,913	,183
...kritičnega mišljenja	1	75	2,95	,943	,109
	2	25	2,68	,802	,160
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	1	75	3,11	,894	,103
	2	25	2,72	,936	,187
...odločanja	1	75	3,27	,977	,113
	2	25	2,96	,889	,178
...sprejemanja kompromisov	1	75	3,60	,771	,089
	2	25	3,44	,917	,183
...učinkovitega razporejanja časa	1	75	3,27	1,018	,118
	2	25	2,68	1,180	,236
...uporabe managerskih orodij	1	75	2,87	,905	,105
	2	25	2,56	,917	,183
...pisanja	1	75	3,11	1,122	,130
	2	25	2,64	1,114	,223
IZKUŠNJE (i): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam)...uporaba lastnih izkušenj pri obravnavi pp pri AJII	1	75	3,13	1,223	,141
	2	25	2,16	,943	,189
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	1	75	3,67	1,018	,118
	2	25	3,12	,971	,194
uporabne izkušnje predhodnikov, ki so že predstavili pp pri AJII	1	75	3,11	1,181	,136
	2	25	2,56	1,193	,239
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	1	75	3,15	,968	,112
	2	25	2,96	,676	,135

splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	1	75	3,52	,906	,105
	2	25	2,72	1,021	,204
ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP PRI OSTALIH PREDMETIH: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno; ZANIMIVOST IN UPORABNOST PP - DRUGI PREDMETI	1	75	1,59	1,001	,116
	2	25	1,48	,872	,174
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	1	75	3,28	,980	,113
	2	25	2,88	1,092	,218
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	1	75	3,36	,939	,108
	2	25	2,92	1,038	,208
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	1	75	3,13	1,004	,116
	2	25	2,36	,952	,190
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	1	75	4,11	,709	,082
	2	25	3,28	1,100	,220
a t cannot be computed because at least one of the groups is empty.					

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SPOL: 1: M; 2: Ž	Equal variances assumed	4,880	,029	-,938	98	,351	-,11	,114	-,332	,119
	Equal variances not assumed			-,959	42,844	,343	-,11	,111	-,331	,118
OCENA ANGLEŠČINE MATURI (1 - 6)	IZ NA Equal variances assumed	,008	,930	-,255	98	,799	-,05	,209	-,469	,362

	Equal variances not assumed			-,254	41,036	,801	-,05	,210	-,477	,370
ocena 6 - 10	Equal variances assumed	,034	,855	,631	98	,530	,13	,211	-,286	,553
	Equal variances not assumed			,630	41,122	,532	,13	,212	-,294	,561
STIK S POSLOVNO ANGLEŠČINO POLEG AJI IN AJII 1: tečaj poslovne angleščine na jezikovni šoli 2: študijsko izpopolnjevanje v tujini; 3: stik s tujci, s katerimi poslovno sodeluje 4: nikjer (drugo)	Equal variances assumed	4,684	,033	-,941	98	,349	-,19	,198	-,580	,207
	Equal variances not assumed			- 1,069	52,861	,290	-,19	,175	-,537	,164
PREDNOSTI (p), 1: sploh se ne strinjam/ 5. popolnoma se strinjam: ni ene same rešitve	Equal variances assumed	,173	,678	-,708	98	,481	-,13	,188	-,507	,241
	Equal variances not assumed			-,692	39,714	,493	-,13	,193	-,523	,256
preprosta osnova za razpravo	Equal variances assumed	,094	,760	,475	98	,636	,09	,196	-,296	,483
	Equal variances not assumed			,468	40,129	,642	,09	,199	-,310	,496
izveš, kar je zate pomembno	Equal variances assumed	,036	,849	2,035	98	,045	,45	,223	,011	,895
	Equal variances not assumed			2,091	43,192	,042	,45	,217	,016	,890
uporaba orodij, ki si jih že pridobil	Equal variances assumed	,000	,986	,950	98	,344	,20	,211	-,218	,618
	Equal variances not assumed			,980	43,487	,333	,20	,204	-,212	,612

poistovetenje z junaki poslovnega primera	Equal variances assumed	,332	,566	3,007	98	,003	,65	,217	,222	1,085
	Equal variances not assumed			2,697	34,944	,011	,65	,242	,162	1,145
ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša	Equal variances assumed	3,559	,062	2,538	98	,013	,52	,205	,113	,927
	Equal variances not assumed			2,207	33,575	,034	,52	,236	,041	,999
razvija samozavest	Equal variances assumed	5,327	,023	2,163	98	,033	,49	,228	,041	,946
	Equal variances not assumed			2,243	43,932	,030	,49	,220	,050	,937
razvijajo se spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih	Equal variances assumed	1,066	,304	1,042	98	,300	,21	,205	-,193	,620
	Equal variances not assumed			1,011	39,151	,318	,21	,211	-,214	,640
študentje se učijo drug od drugega	Equal variances assumed	,840	,362	1,931	98	,056	,44	,228	-,012	,892
	Equal variances not assumed			1,784	36,386	,083	,44	,247	-,060	,940
teorijo demonstramo na primeru	Equal variances assumed	6,593	,012	3,276	98	,001	,63	,191	,247	1,006
	Equal variances not assumed			2,805	32,943	,008	,63	,223	,172	1,081
razvija usvarjalno delo z drugimi	Equal variances assumed	1,953	,165	1,339	98	,184	,27	,199	-,129	,662
	Equal variances not assumed			1,284	38,498	,207	,27	,208	-,153	,687

SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5: popolnoma se strinjam: pogosto gre za izmenjavanje nevednosti;	Equal variances assumed	6,101	,015	- 2,162	98	,033	-,47	,216	-,895	-,038
	Equal variances not assumed			- 1,820	32,311	,078	-,47	,256	-,989	,055
neujemanje potreb vodje pp in potreb študentov	Equal variances assumed	,696	,406	,331	98	,741	,07	,201	-,333	,466
	Equal variances not assumed			,356	47,094	,723	,07	,187	-,310	,443
preveč navdušujoča	Equal variances assumed	2,040	,156	1,785	98	,077	,35	,194	-,039	,732
	Equal variances not assumed			1,873	44,914	,068	,35	,185	-,026	,719
prevelik poudarek na analizi, hkrati nobene izvedbe v realnosti	Equal variances assumed	,902	,345	- 1,894	98	,061	-,39	,204	-,792	,018
	Equal variances not assumed			- 1,846	39,461	,072	-,39	,209	-,810	,037
iluzija realnosti	Equal variances assumed	1,570	,213	,803	98	,424	,19	,232	-,275	,648
	Equal variances not assumed			,752	37,155	,456	,19	,248	-,316	,689
metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje	Equal variances assumed	,083	,774	- 2,930	98	,004	-,60	,205	-1,006	-,194
	Equal variances not assumed			- 3,082	45,104	,004	-,60	,195	-,992	-,208
časovno premalo omejena in resnična	Equal variances assumed	,009	,924	-,055	98	,956	-,01	,242	-,494	,467
	Equal variances not assumed			-,052	37,932	,959	-,01	,255	-,529	,503

težko je vzpostaviti uporabne posplošitve	Equal variances assumed	,490	,486	-,893	98	,374	-,19	,209	-,602	,228
	Equal variances not assumed			-,910	42,594	,368	-,19	,205	-,600	,227
poudarek je na odločanju in ne na izvedbi	Equal variances assumed	,257	,613	- 1,182	98	,240	-,23	,192	-,607	,154
	Equal variances not assumed			- 1,182	41,157	,244	-,23	,192	-,614	,161
ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP pri AJII: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, uporabno; 4: dolgočasno neuporabno	Equal variances assumed	,559	,457	- 2,743	98	,007	-,55	,199	-,942	-,151
	Equal variances not assumed			- 2,527	36,247	,016	-,55	,216	-,985	-,108
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	Equal variances assumed	3,243	,075	1,287	98	,201	,28	,218	-,152	,712
	Equal variances not assumed			1,144	34,542	,261	,28	,245	-,217	,777
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	Equal variances assumed	4,897	,029	2,138	98	,035	,45	,212	,033	,874
	Equal variances not assumed			1,872	33,864	,070	,45	,242	-,039	,946
komuniciranje v tujem jeziku	Equal variances assumed	,031	,861	1,780	98	,078	,27	,150	-,031	,564
	Equal variances not assumed			1,686	37,726	,100	,27	,158	-,054	,587
analiziranje v tujem jeziku	Equal variances assumed	,273	,603	2,101	98	,038	,37	,178	,021	,726

	Equal variances not assumed			1,896	35,241	,066	,37	,197	-,026	,773
skupinsko delo v tujem jeziku	Equal variances assumed	,040	,842	,968	98	,335	,19	,193	-,196	,569
	Equal variances not assumed			1,022	45,443	,312	,19	,183	-,181	,554
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	Equal variances assumed	4,565	,035	1,108	98	,270	,20	,180	-,158	,558
	Equal variances not assumed			,998	35,132	,325	,20	,200	-,207	,607
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	Equal variances assumed	,233	,630	3,182	98	,002	,69	,218	,261	1,126
	Equal variances not assumed			3,198	41,541	,003	,69	,217	,256	1,131
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	Equal variances assumed	,592	,443	2,209	98	,030	,45	,205	,046	,861
	Equal variances not assumed			2,169	39,952	,036	,45	,209	,031	,876
...spraševanja	Equal variances assumed	1,278	,261	1,694	98	,093	,36	,212	-,062	,782
	Equal variances not assumed			1,768	44,435	,084	,36	,204	-,050	,770
...aktivnega spraševanja	Equal variances assumed	7,054	,009	1,627	98	,107	,32	,197	-,070	,710
	Equal variances not assumed			1,326	31,159	,194	,32	,241	-,172	,812

...reševanja problemov	Equal variances assumed	2,143	,146	1,724	98	,088	,33	,193	-,050	,717
	Equal variances not assumed			1,521	34,180	,138	,33	,219	-,112	,779
...komuniciranja drugimi	Equal variances assumed	,133	,716	1,232	98	,221	,24	,195	-,146	,626
	Equal variances not assumed			1,265	43,124	,213	,24	,190	-,143	,623
...vplivanja na druge, prepričevanja	Equal variances assumed	,321	,572	,382	98	,704	,08	,210	-,336	,496
	Equal variances not assumed			,394	43,486	,696	,08	,203	-,330	,490
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	Equal variances assumed	,053	,819	1,397	98	,165	,27	,191	-,112	,645
	Equal variances not assumed			1,329	37,995	,192	,27	,201	-,139	,673
...empatije, objektiven upoštevanju drugih	Equal variances assumed	3,450	,066	-,225	98	,823	-,04	,178	-,393	,313
	Equal variances not assumed			-,192	32,842	,849	-,04	,208	-,464	,384
...biti obziren do stališč drugih	Equal variances assumed	,072	,789	-,440	98	,661	-,08	,182	-,441	,281
	Equal variances not assumed			-,427	39,202	,672	-,08	,187	-,459	,299
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	Equal variances assumed	,766	,384	1,270	97	,207	,23	,179	-,128	,582
	Equal variances not assumed			1,223	38,927	,229	,23	,186	-,148	,602

...vpeljati teorijo v lastno prakso	Equal variances assumed	1,115	,294	2,508	98	,014	,57	,229	,120	1,027
	Equal variances not assumed			2,416	38,746	,020	,57	,237	,093	1,053
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	Equal variances assumed	,013	,911	,422	98	,674	,09	,221	-,346	,532
	Equal variances not assumed			,435	43,560	,665	,09	,214	-,339	,525
...kritičnega mišljenja	Equal variances assumed	,479	,491	1,268	98	,208	,27	,210	-,151	,684
	Equal variances not assumed			1,375	47,906	,175	,27	,194	-,123	,656
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	Equal variances assumed	,207	,650	1,851	98	,067	,39	,209	-,028	,801
	Equal variances not assumed			1,808	39,618	,078	,39	,214	-,046	,819
...odločanja	Equal variances assumed	1,581	,212	1,389	98	,168	,31	,221	-,132	,745
	Equal variances not assumed			1,456	44,874	,152	,31	,211	-,117	,731
...sprejemanja kompromisov	Equal variances assumed	,830	,364	,856	98	,394	,16	,187	-,211	,531
	Equal variances not assumed			,785	36,012	,438	,16	,204	-,253	,573
...učinkovitega razporejanja časa	Equal variances assumed	,445	,506	2,397	98	,018	,59	,245	,101	1,072
	Equal variances not assumed			2,225	36,641	,032	,59	,264	,052	1,121

...uporabe managerskih orodij	Equal variances assumed	,349	,556	1,462	98	,147	,31	,210	-,110	,723
	Equal variances not assumed			1,453	40,757	,154	,31	,211	-,120	,733
...pisanja	Equal variances assumed	,075	,785	1,804	98	,074	,47	,259	-,047	,980
	Equal variances not assumed			1,811	41,450	,077	,47	,258	-,053	,987
IZKUŠNJE (i): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam)...uporaba lastnih izkušenj pri obravnavi pp pri AJII	Equal variances assumed	2,694	,104	3,631	98	,000	,97	,268	,441	1,505
	Equal variances not assumed			4,130	53,020	,000	,97	,236	,501	1,446
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	Equal variances assumed	1,122	,292	2,352	98	,021	,55	,232	,085	1,008
	Equal variances not assumed			2,408	42,923	,020	,55	,227	,089	1,005
uporabne izkušnje predhodnikov, ki so že predstavili pp pri AJII	Equal variances assumed	,183	,670	2,000	98	,048	,55	,273	,004	1,089
	Equal variances not assumed			1,989	40,816	,053	,55	,275	-,008	1,102
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	Equal variances assumed	3,911	,051	,893	98	,374	,19	,209	-,228	,602
	Equal variances not assumed			1,064	59,114	,292	,19	,175	-,164	,538
splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	Equal variances assumed	,191	,663	3,703	98	,000	,80	,216	,371	1,229
	Equal variances not assumed			3,486	37,399	,001	,80	,230	,335	1,265

ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP PRI OSTALIH PREDMETIH: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno neuporabno; ZANIMIVOST IN UPORABNOST PP - DRUGI PREDMETI	Equal variances assumed	,891	,347	,476	98	,635	,11	,224	-,338	,552
	Equal variances not assumed			,510	46,811	,613	,11	,209	-,314	,528
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	Equal variances assumed	,506	,478	1,717	98	,089	,40	,233	-,062	,862
	Equal variances not assumed			1,626	37,734	,112	,40	,246	-,098	,898
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	Equal variances assumed	,044	,834	1,976	98	,051	,44	,223	-,002	,882
	Equal variances not assumed			1,879	37,981	,068	,44	,234	-,034	,914
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	Equal variances assumed	,020	,888	3,376	98	,001	,77	,229	,319	1,228
	Equal variances not assumed			3,468	43,181	,001	,77	,223	,324	1,223
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	Equal variances assumed	11,168	,001	4,356	98	,000	,83	,190	,450	1,203
	Equal variances not assumed			3,522	30,905	,001	,83	,235	,348	1,305

Priloga 6

Klasična metoda in metoda primera (T-preizkus)

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	5,149	99	,000	,53	,33	,73
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	1,106	99	,272	,10	-,08	,28
splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	3,220	99	,002	,32	,12	,52

Moderatorji

aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2,7	2,7	2,7
2	6	8,0	8,0	10,7
3	25	33,3	33,3	44,0
4	24	32,0	32,0	76,0
5	18	24,0	24,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1,3	1,3	1,3
2	9	12,0	12,0	13,3
3	24	32,0	32,0	45,3
4	32	42,7	42,7	88,0
5	9	12,0	12,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IZKUŠNJE (i): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam)...				
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	75	3,67	1,018	,118
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	75	3,15	,968	,112
splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	75	3,52	,906	,105

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
IZKUŠNJE (i): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam)...						
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	5,672	74	,000	,67	,43	,90
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	1,312	74	,194	,15	-,08	,37
splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	4,971	74	,000	,52	,31	,73

Nemoderatorji

aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	8,0	8,0	8,0
	2	3	12,0	12,0	20,0
	3	11	44,0	44,0	64,0
	4	8	32,0	32,0	96,0
	5	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	24,0	24,0	24,0
	3	14	56,0	56,0	80,0
	4	5	20,0	20,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	12,0	12,0	12,0
	2	7	28,0	28,0	40,0
	3	10	40,0	40,0	80,0
	4	4	16,0	16,0	96,0
	5	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
IZKUŠNJE (i): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam)...						
aktivno sodelovanje pri obravnavi pp pri AJII	,618	24	,543	,12	-,28	,52
aktivno sodelovanje, kadar ni obravnave pp pri AJII	-,296	24	,770	-,04	-,32	,24
splošno zadovoljstvo s svojim sodelovanjem pri obravnavi pp pri AJII	-1,371	24	,183	-,28	-,70	,14

Priloga 7

Stopnja strinjanja s prednostmi metode primera (T-preizkus).

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
PREDNOSTI (p), 1: sploh se ne strinjam/ 5. popolnoma se strinjam: ni ene same rešitve	7,619	99	,000	,62	,46	,78
preprosta osnova za razpravo	6,023	99	,000	,51	,34	,68
izveš, kar je zate pomembno	1,021	99	,310	,10	-,09	,29
uporaba orodij, ki si jih že pridobil	6,475	99	,000	,59	,41	,77
poistovetenje z junaki poslovnega primera	4,600	99	,000	,45	,26	,64
ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša	6,475	99	,000	,59	,41	,77
razvija samozavest	4,076	99	,000	,41	,21	,61
razvijajo se spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih	11,729	99	,000	1,04	,86	1,22
študentje se učijo drug od drugega	4,900	99	,000	,49	,29	,69
teorijo demonstriramo na primeru	9,101	99	,000	,79	,62	,96
razvija usvarjalno delo z drugimi	8,776	99	,000	,76	,59	,93

Moderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREDNOSTI (p), 1: sploh se ne strinjam/ 5. popolnoma se strinjam: ni ene same rešitve	75	3,59	,807	,093
preprosta osnova za razpravo	75	3,53	,844	,097
izveš, kar je zate pomembno	75	3,21	,977	,113
uporaba orodij, ki si jih že pridobil	75	3,64	,925	,107
poistovetenje z junaki poslovnega primera	75	3,61	,884	,102
ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša	75	3,72	,815	,094
razvija samozavest	75	3,53	1,004	,116
razvijajo se spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih	75	4,09	,873	,101
študentje se učijo drug od drugega	75	3,60	,944	,109
teorijo demonstriramo na primeru	75	3,95	,751	,087
razvija usvarjalno delo z drugimi	75	3,83	,844	,097
drugo	0 ^a ,	,	,	,

a. t cannot be computed because the sum of caseweights is less than or equal 1.

b. t cannot be computed. There are no valid cases for this analysis because all caseweights are not positive.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREDNOSTI (p), 1: sploh se ne strinjam/ 5. popolnoma se strinjam: ni ene same rešitve	25	3,72	,843	,169
preprosta osnova za razpravo	25	3,44	,870	,174
izveš, kar je zate pomembno	25	2,76	,926	,185
uporaba orodij, ki si jih že pridobil	25	3,44	,870	,174
poistovetenje z junaki poslovnega primera	25	2,96	1,098	,220
ugotoviš, da se vsaka situacija lahko izboljša	25	3,20	1,080	,216
razvija samozavest	25	3,04	,935	,187
razvijajo se spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih	25	3,88	,927	,185
študentje se učijo drug od drugega	25	3,16	1,106	,221
teorijo demonstriramo na primeru	25	3,32	1,030	,206
razvija usvarjalno delo z drugimi	25	3,56	,917	,183
drugo	0 ^{a.}	,	,	,

a. t cannot be computed because the sum of caseweights is less than or equal 1.

b. t cannot be computed. There are no valid cases for this analysis because all caseweights are not positive.

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
PREDNOSTI (p), 1:						
sploh se ne strinjam/ 5.	4,272	24	,000	,72	,37	1,07
popolnoma se strinjam:						
ni ene same rešitve						
preprosta osnova za	2,529	24	,018	,44	,08	,80
razpravo						
izveš, kar je zate	-1,297	24	,207	-,24	-,62	,14
pomembno						
uporaba orodij, ki si jih	2,529	24	,018	,44	,08	,80
že pridobil						
poistovetenje z junaki	-,182	24	,857	-,04	-,49	,41
poslovnega primera						
ugotoviš, da se vsaka	,926	24	,364	,20	-,25	,65
situacija lahko izboljša						
razvija samozavest	,214	24	,832	,04	-,35	,43
razvijajo se spretnosti						
razločne izgovorjave,	4,745	24	,000	,88	,50	1,26
poslušanja in						
prepričevanja drugih						
študentje se učijo drug	,723	24	,476	,16	-,30	,62
od drugega						
teorijo demonstramo	1,554	24	,133	,32	-,10	,74
na primeru						
razvija usvarjalno delo z	3,055	24	,005	,56	,18	,94
drugimi						

Priloga 8

Stopnja strinjanja s slabostmi metode primera

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5:						
popolnoma se strinjam:	-2,836	99	,006	-,27	-,46	-,08
pogosto gre za						
izmenjavanje nevednosti;						
neujemanje potreb vodje	3,341	99	,001	,29	,12	,46
pp in potreb študentov						
preveč navdušujoča	-7,292	99	,000	-,62	-,79	-,45
prevelik poudarek na						
analizi, hkrati pa nobene	2,122	99	,036	,19	,01	,37
izvedbe v realnosti						
iluzija realnosti	-,199	99	,843	-,02	-,22	,18
metoda ni interaktivna,						
čeprav zahteva	1,196	99	,235	,11	-,07	,29
sodelovanje						
časovno premalo						
omejena in resnična	1,054	99	,294	,11	-,10	,32
težko je vzpostaviti						
uporabne posplošitve	1,106	99	,272	,10	-,08	,28
poudarek je na odločanju						
in ne na izvedbi	,841	99	,402	,07	-,10	,24

Moderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5:				
popolnoma se strinjam:	75	2,61	,837	,097
pogosto gre za				
izmenjavanje nevednosti;				
neujemanje potreb vodje	75	3,31	,900	,104
pp in potreb študentov				
preveč navdušujoča	75	2,47	,859	,099
prevelik poudarek na				
analizi, hkrati pa nobene	75	3,09	,873	,101
izvedbe v realnosti				
iluzija realnosti	75	3,03	,972	,112
metoda ni interaktivna,				
čeprav zahteva	75	2,96	,907	,105
sodelovanje				
časovno premalo	75	3,11	1,021	,118
omejena in resnična				
težko je vzpostaviti	75	3,05	,914	,106
uporabne posplošitve				
poudarek je na odločanju	75	3,01	,830	,096
in ne na izvedbi				

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5:						
popolnoma se strinjam:	-4,003	74	,000	-,39	-,58	-,19
pogosto gre za izmenjavanje nevednosti;						
neujemanje potreb vodje pp in potreb študentov	2,951	74	,004	,31	,10	,51
preveč navdušujoča	-5,374	74	,000	-,53	-,73	-,34
prevelik poudarek na analizi, hkrati pa nobene izvedbe v realnosti	,926	74	,357	,09	-,11	,29
iluzija realnosti	,238	74	,813	,03	-,20	,25
metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje	-,382	74	,704	-,04	-,25	,17
časovno premalo omejena in resnična	,905	74	,369	,11	-,13	,34
težko je vzpostaviti uporabne posplošitve	,505	74	,615	,05	-,16	,26
poudarek je na odločanju in ne na izvedbi	,139	74	,890	,01	-,18	,20

Nemoderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5:				
popolnoma se strinjam:	25	3,08	1,187	,237
pogosto gre za izmenjavanje nevednosti;				
neujemanje potreb vodje pp in potreb študentov	25	3,24	,779	,156
preveč navdušujoča	25	2,12	,781	,156
prevelik poudarek na analizi, hkrati pa nobene izvedbe v realnosti	25	3,48	,918	,184
iluzija realnosti	25	2,84	1,106	,221
metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje	25	3,56	,821	,164
časovno premalo omejena in resnična	25	3,12	1,130	,226
težko je vzpostaviti uporabne posplošitve	25	3,24	,879	,176
poudarek je na odločanju in ne na izvedbi	25	3,24	,831	,166

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SLABOSTI (s). 1 (sploh se ne strinjam) - 5:						
popolnoma se strinjam:	,337	24	,739	,08	-,41	,57
pogosto gre za						
izmenjavanje nevednosti;						
neujemanje potreb vodje	1,541	24	,136	,24	-,08	,56
pp in potreb študentov						
preveč navdušujoča	-5,634	24	,000	-,88	-1,20	-,56
prevelik poudarek na						
analizi, hkrati pa nobene	2,613	24	,015	,48	,10	,86
izvedbe v realnosti						
iluzija realnosti	-,723	24	,476	-,16	-,62	,30
metoda ni interaktivna,						
čeprav zahteva	3,412	24	,002	,56	,22	,90
sodelovanje						
časovno premalo	,531	24	,600	,12	-,35	,59
omejena in resnična						
težko je vzpostaviti	1,365	24	,185	,24	-,12	,60
uporabne posplošitve						
poudarek je na odločanju	1,445	24	,161	,24	-,10	,58
in ne na izvedbi						

Priloga 9

Zanimivost in uporabnost obravnave PP pri AJII

ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP pri AJII: 1: zanimivo, a uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	55	55,0	55,0	55,0
2	22	22,0	22,0	77,0
3	20	20,0	20,0	97,0
4	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Moderatorji

ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP pri AJII: 1: zanimivo, a uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	47	62,7	62,7	62,7
2	14	18,7	18,7	81,3
3	13	17,3	17,3	98,7
4	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Nemoderatorji

ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP pri AJII: 1: zanimivo, a uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3: dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	8	32,0	32,0	32,0
2	8	32,0	32,0	64,0
3	7	28,0	28,0	92,0
4	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Priloga 10

Koristnost obravnave PP: znanje

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	6,028	99	,000	,57	,38	,76
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	7,063	99	,000	,66	,47	,85
komuniciranje v tujem jeziku	17,082	99	,000	1,12	,99	1,25
analiziranje v tujem jeziku	7,155	99	,000	,56	,40	,72
skupinsko delo v tujem jeziku	8,385	99	,000	,70	,53	,87
Prid. in utrj. jez. znanja in spretnosti v tujem jeziku	10,098	99	,000	,79	,63	,95
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	2,434	99	,017	,24	,04	,44

Moderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	75	3,64	,880	,102
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	75	3,77	,847	,098
komuniciranje v tujem jeziku	75	4,19	,630	,073
analiziranje v tujem jeziku	75	3,65	,726	,084
skupinsko delo v tujem jeziku	75	3,75	,856	,099
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	75	3,84	,736	,085
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	75	3,41	,946	,109

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	6,300	74	,000	,64	,44	,84
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	7,903	74	,000	,77	,58	,97
komuniciranje v tujem jeziku	16,308	74	,000	1,19	1,04	1,33
analiziranje v tujem jeziku	7,795	74	,000	,65	,49	,82
skupinsko delo v tujem jeziku	7,557	74	,000	,75	,55	,94
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	9,885	74	,000	,84	,67	1,01
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	3,785	74	,000	,41	,20	,63

Nemoderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	25	3,36	1,114	,223
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	25	3,32	1,108	,222
komuniciranje v tujem jeziku	25	3,92	,702	,140
analiziranje v tujem jeziku	25	3,28	,891	,178
skupinsko delo v tujem jeziku	25	3,56	,768	,154
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	25	3,64	,907	,181
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	25	2,72	,936	,187

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
KORISTNOST (k) : zapridobivanje in utrjevanje jezikovnega znanja	1,616	24	,119	,36	-,10	,82
pridobivanje in utrjevanje strokovnega znanja v tujem jeziku	1,445	24	,161	,32	-,14	,78
komuniciranje v tujem jeziku	6,549	24	,000	,92	,63	1,21
analiziranje v tujem jeziku	1,572	24	,129	,28	-,09	,65
skupinsko delo v tujem jeziku	3,645	24	,001	,56	,24	,88
pridobivanje in utrjevanje spretnosti v tujem jeziku	3,527	24	,002	,64	,27	1,01
reševanje kompleksnih situacij v tujem jeziku	-1,495	24	,148	-,28	-,67	,11

Koristnost obravnave PP: spretnosti

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	-2,870	99	,005	-,26	-,44	-,08
...spraševanja	2,046	99	,043	,19	,01	,37
...aktivnega spraševanja	5,591	99	,000	,48	,31	,65
...reševanja problemov	5,323	99	,000	,45	,28	,62
...komuniciranja z drugimi	9,699	99	,000	,82	,65	,99
...vplivanja na druge, prepričevanja	5,091	99	,000	,46	,28	,64
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	2,891	99	,005	,24	,08	,40
...empatije, biti objektivni ob upoštevanju mnenja drugih	5,348	99	,000	,41	,26	,56
...biti obziren do stališč drugih	5,868	99	,000	,46	,30	,62
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	-,389	99	,698	-,03	-,18	,12
...vpeljati teorijo v lastno prakso	-,886	99	,378	-,09	-,29	,11
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	7,023	99	,000	,67	,48	,86
...kritiziranja	-1,314	99	,192	-,12	-,30	,06
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	,109	99	,913	,01	-,17	,19
...odločanja	1,978	99	,051	,19	,00	,38
...sprejemanja kompromisov	6,930	99	,000	,56	,40	,72
...učinkovitega razporejanja časa	1,106	99	,271	,12	-,10	,34
...uporabe managerskih orodij	-2,299	99	,024	-,21	-,39	-,03
...pisanja	-,088	99	,930	-,01	-,23	,21

Moderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	75	2,85	,881	,102
...spraševanja	75	3,28	,938	,108
...aktivnega spraševanja	75	3,56	,740	,085
...reševanja problemov	75	3,53	,777	,090
...komuniciranja z drugimi	75	3,88	,854	,099
...vplivanja na druge, prepričevanja	75	3,48	,921	,106
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	75	3,31	,805	,093
...empatije, biti objektivni ob upoštevanju mnenja drugih	75	3,40	,697	,081
...biti obziren do stališč drugih	75	3,44	,775	,090
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	75	3,03	,758	,088
...vpeljati teorijo v lastno prakso	75	3,05	,971	,112
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	75	3,69	,972	,112
...kritiziranja	75	2,95	,943	,109
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	75	3,11	,894	,103
...odločanja	75	3,27	,977	,113
...sprejemanja kompromisov	75	3,60	,771	,089
...učinkovitega razporejanja časa	75	3,27	1,018	,118
...uporabe managerskih orodij	75	2,87	,905	,105
...pisanja	75	3,11	1,122	,130

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	-1,442	74	,153	-,15	-,35	,06
...spraševanja	2,585	74	,012	,28	,06	,50
...aktivnega spraševanja	6,557	74	,000	,56	,39	,73
...reševanja problemov	5,945	74	,000	,53	,35	,71
...komuniciranja z drugimi	8,928	74	,000	,88	,68	1,08
...vplivanja na druge, prepričevanja	4,515	74	,000	,48	,27	,69
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	3,299	74	,001	,31	,12	,49
...empatije, biti objektiven ob upoštevanju mnenja drugih	4,967	74	,000	,40	,24	,56
...biti obziren do stališč drugih	4,915	74	,000	,44	,26	,62
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	,307	73	,760	,03	-,15	,20
...vpeljati teorijo v lastno prakso	,476	74	,636	,05	-,17	,28
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	6,176	74	,000	,69	,47	,92
...kritičnega mišljenja	-,490	74	,626	-,05	-,27	,16
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	1,033	74	,305	,11	-,10	,31
...odločanja	2,363	74	,021	,27	,04	,49
...sprejemanja kompromisov	6,739	74	,000	,60	,42	,78
...učinkovitega razporejanja časa	2,269	74	,026	,27	,03	,50
...uporabe managerskih orodij	-1,275	74	,206	-,13	-,34	,07
...pisanja	,823	74	,413	,11	-,15	,36

Nemoderatorji

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	25	2,40	,913	,183
...spraševanja	25	2,92	,862	,172
...aktivnega spraševanja	25	3,24	1,128	,226
...reševanja problemov	25	3,20	1,000	,200
...komuniciranja z drugimi	25	3,64	,810	,162
...vplivanja na druge, prepričevanja	25	3,40	,866	,173
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	25	3,04	,889	,178
...empatije, biti objektivni ob upoštevanju mnenja drugih	25	3,44	,961	,192
...biti obziren do stališč drugih	25	3,52	,823	,165
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	25	2,80	,816	,163
...vpeljati teorijo v lastno prakso	25	2,48	1,046	,209
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	25	3,60	,913	,183
...kritiziranja	25	2,68	,802	,160
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	25	2,72	,936	,187
...odločanja	25	2,96	,889	,178
...sprejemanja kompromisov	25	3,44	,917	,183
...učinkovitega razporejanja časa	25	2,68	1,180	,236
...uporabe managerskih orodij	25	2,56	,917	,183
...pisanja	25	2,64	1,114	,223

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SPRETNOSTI (spr): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam):...pridobivanje in utrjevanje spretnosti analitičnega sklepanja, zbiranja in vrednotenja podatkov; SPRETNOSTI	-3,286	24	,003	-,60	-,98	-,22
...spraševanja	-,464	24	,647	-,08	-,44	,28
...aktivnega spraševanja	1,063	24	,298	,24	-,23	,71
...reševanja problemov	1,000	24	,327	,20	-,21	,61
...komuniciranja z drugimi	3,949	24	,001	,64	,31	,97
...vplivanja na druge, prepričevanja	2,309	24	,030	,40	,04	,76
...sposobnosti kritičnega razmišljanja	,225	24	,824	,04	-,33	,41
...empatije, biti objektiven ob upoštevanju mnenja drugih	2,290	24	,031	,44	,04	,84
...biti obziren do stališč drugih	3,161	24	,004	,52	,18	,86
...posploševanja na osnovi specifičnega, sinteze	-1,225	24	,233	-,20	-,54	,14
...vpeljati teorijo v lastno prakso	-2,487	24	,020	-,52	-,95	-,09
...delovanja v skupinah in razreševanja sporov	3,286	24	,003	,60	,22	,98
...kritičnega mišljenja	-1,995	24	,058	-,32	-,65	,01
...vzajemnega učenja, učiti se eden od drugega	-1,495	24	,148	-,28	-,67	,11
...odločanja	-,225	24	,824	-,04	-,41	,33
...sprejemanja kompromisov	2,400	24	,024	,44	,06	,82
...učinkovitega razporejanja časa	-1,355	24	,188	-,32	-,81	,17
...uporabe managerskih orodij	-2,400	24	,024	-,44	-,82	-,06
...pisanja	-1,616	24	,119	-,36	-,82	,10

Priloga 12

Zanimivost in uporabnost poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih

**ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP PRI OSTALIH
PREDMETIH: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3:
dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno; ZANIMIVOST IN
UPORABNOST PP - DRUGI PREDMETI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	70	70,0	70,0	70,0
2	12	12,0	12,0	82,0
3	10	10,0	10,0	92,0
4	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Moderatorji

**ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP PRI OSTALIH
PREDMETIH: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3:
dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno; ZANIMIVOST IN
UPORABNOST PP - DRUGI PREDMETI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	52	69,3	69,3	69,3
2	9	12,0	12,0	81,3
3	7	9,3	9,3	90,7
4	7	9,3	9,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Nemoderatorji

**ZANIMIVOST IN UPORABNOST OBRAVNAVE PP PRI OSTALIH
PREDMETIH: 1: zanimivo in uporabno; 2: zanimivo, a neuporabno; 3:
dolgočasno, a uporabno; 4: dolgočasno in neuporabno; ZANIMIVOST IN
UPORABNOST PP - DRUGI PREDMETI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	18	72,0	72,0	72,0
2	3	12,0	12,0	84,0
3	3	12,0	12,0	96,0
4	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Priloga 13

Transferna vrednost poslovnih primerov

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	1,767	99	,080	,18	-,02	,38
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	2,555	99	,012	,25	,06	,44
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	-,575	99	,566	-,06	-,27	,15
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	10,075	99	,000	,90	,72	1,08

Moderatorji

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	75	1	5	3,28	,980
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	75	1	5	3,36	,939
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	75	1	5	3,13	1,004
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	75	3	5	4,11	,709
Valid N (listwise)	75				

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	75	3,28	,980	,113
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	75	3,36	,939	,108
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	75	3,13	1,004	,116
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	75	4,11	,709	,082

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	2,473	74	,016	,28	,05	,51
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	3,319	74	,001	,36	,14	,58
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	1,150	74	,254	,13	-,10	,36
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	13,527	74	,000	1,11	,94	1,27

Nemoderatorji

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	25	1	5	2,88	1,092
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	25	1	5	2,92	1,038
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	25	1	4	2,36	,952
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	25	2	5	3,28	1,100
Valid N (listwise)	25				

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
POVEZAVE IN TRANSFERJI (po): 1 (sploh se ne strinjam) - 5 (popolnoma se strinjam): pp pri AJII so povezani z vašim strokovnim področjem	-,549	24	,588	-,12	-,57	,33
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri ostalih strokovnih predmetih so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri AJII	-,385	24	,703	-,08	-,51	,35
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII so vam bile v pomoč pri obravnavi pp pri ostalih strokovnih predmetih	-3,361	24	,003	-,64	-1,03	-,25
izkušnje, spretnosti in znanje, ki ste jih pridobili pri AJII vam bodo koristile v poklicnem življenju.	1,273	24	,215	,28	-,17	,73

Priloga 14

Predlogi za aktivno komuniciranje med obravnavo poslovnega primera pri AjII

PREDLOGI	PREDLOGI PO TEMATIKI	Pogo st. Nav. (X)
Povečali količino dela v skupini (4x); da bi bili ostali v skupini še bolj zainteresirani (3x); manjše skupine, da lahko vsak pride na vrsto (3x); skupine bi morale biti razporejene po znanju, tako da tisti, ki ne obvladajo preveč, nimajo strahu pred nastopanjem, da vsi sodelujejo, tako da prisilimo študente k sodelovanju, da vsak izrazi svoje mnenje (2x); da bi študente kaznovali, če kaj rečejo po slovensko (2x);	1. Delo v skupini	15
Da bi bila predstavitev pp brez teorije, le praksa (4x); večji poudarek na pp, obravnava pp iz slovenskih podjetij v angleščini (npr prevzem Leka) (3x); vključene tudi manj zahtevne in zanimivejše teme, ki se ne bi navezovalle samo na ekonomijo (2x); bolj aktualni problemi (2x); še bolj raznoliki primeri (1x); da bi si sami poiskali pp (1x); več možnih tem (1x).	2. Tematika poslovnih primerov	14
Več individualnih pogovorov (3x); da bi komunicirali 2 nasprotujoči si strani (kot npr. oddaja Trenja) (3x); vodja povabi študenta k pogovoru, ne čaka, da bo sam odgovoril (2x); še več interaktivnosti (1x); ena skupina diskutira, ostali pa poslušajo (1x); da bi se vsak član skupine moderatorjev pomešal v manjšo skupino in tam vodil diskusijo (1x); da bi vsak moral prispevati k debati (1x); še več komunikacije (1x).	3. Vodenje diskusije	13
Študentje prisiliti k sodelovanju (4x); dodatne točke pri izpitu (3x); da bi se sodelovanje sproti nadzorovalo in progresivno nagrajevalo (2x).	4. Motivacija za skupinsko delo	9
Več časa za razprave, saj bi poiskali še več rešitev (4x).	5. Časovna omejenost	4
Še več samostojnega dela za študente (2x)	6. Samostojnost	2
Da bi imeli na voljo več orodij (računalnik) in malo več časa (1x)	7. Orodja	1
Maksimalno sem bil aktiven (5x); moja angleščina je preslaba, da bi bila bolj aktivna (3x); nemogoče, pri tako zgodnji uri in ker so tako velike skupine (1x)	8. Nemogoče (jezik, čas, velikost skupine)	9

Priloga 15

Prednosti obravnave poslovnega primera pri AjII

PREDLOGI	PREDLOGI PO TEMATIKI	Pogost. Nav. (X)
Naučili smo se uporabljati novo besedišče (9x); strokovno besedišče (5x); pridobljene izkušnje v pogajanjih (3x); pridobili strokovno znanje v tujem jeziku (2x); seznanjanje z novo temo in novim besediščem (3x); pridobivanje izkušenj z nastopom in uporaba jezika v situaciji (2x); postavljeni v resnično situacijo (1x); drugačen pristop k poučevanju tujega jezika (1x); utrjevanje jezikovnega znanja (1x); poglobimo se v obravnavano temo (1x); diskusija med študenti v angleščini (1x); pisni izdelki (1x); uporaba angleškega jezika pri reševanju problemov (1x).	1. Jezik v rabi	31
Sproščenost (8x); občutek, ko deliš svoja spoznanja s kolegi (5x); možnost za izmenjavo mnenj (2x); odprtost s profesorjem (2x); ni represije (1x); preprostost (1x); mnogo rešitev (1x); rešitve so bile odvisne od nas (1x).	2. Delovno vzdušje	21
Primeri iz prakse (5x); zanimivi in kratki primeri (3x); približanje realnosti, ne le teoretiziranje (4x); realni primere, ki so povezani z našim strokovnim področjem, pa še nove besede smo se naučili prav uporabljati (3x), aktualne teme (2x), spoznaš tuje managerje in podjetja (1x),	3. Tematika (ustreznost in zanimivost)	17
Prosta izbira načina izdelave in predstavitve (9x); problem predstavili študentje, na način, ki nam je blizu (3x); omejen čas za predstavitev (2x); dobro opredeljena navodila, oporne točke in naloge (1x); študentje so se zelo potrudili za predstavitev (1x)	Vodenje diskusije	16
Praktični primeri (2x); praktično delo (1x); resničnost (1x); bolj praktično delo kot predavanja (1x); poslovne situacije in življenjski primeri (1x); obravnava konkretnih primerov (1x); preprostost (1x); učinkovitost (1x).	5. Uporabna vrednost	10
Primer predstavili in pomagali voditi naši vrstniki (5x).	6. Samostojnost pri vodenju skupine	5

	7. Več rešitev	3
Uporaba AV sredstev in IT (1x); prosta izbira načina predstavitve v okviru tematike (1x)	8. Uporaba IT in orodij	2

Z mastnim tiskom smo označili tiste kategorije, ki so se pojavile tako pri prednostih, kot tudi slabostih metode primera.

Priloga 16

Slabosti obravnave poslovnih primerov pri AjII

PREDLOGI	PREDLOGI PO TEMATIKI	Po gv. (X)
Utrujenost sošolcev (10x); nezainteresiranost sošolcev (6); nekoliko prevelika pasivnost poslušalcev(3); študentje se niso dovolj vživeli, ker so imeli druge skrbi (izpiti, kolokviji...) (1x)	Delovno vzdušje oz. nemotiviranost študentov	20
Razvlečenost (3x); nekateri so dolgočasni (2x); preveč zapleteni pp (2x); preveč resne teme (2x), ni bilo dovolj podatkov za analizo (premalo števil) (1x).	Tematika poslovnih primerov	10
Predstavitve bi morale biti bolj profesionalne (4x); nekatere predstavitve so bile predolge (4x); monotone predstavitve (2x).	Vodenje diskusij	10
Včasih premalo časa zaradi časovne omejitve diskusij (10x).	Časovna omejen	10
Če si primera nisi dobro prebral in preštudiral nisi vedel za kaj gre (2x); če se nisem pripravila, nisem razumela za kaj gre (1x); določenih pp nisem razumel zaradi strokovnih besed (1x); preveč zapletene rešitve (1x).	Jezik v rabi	5
Premalo intenzivno zaradi predolge izvedbe (4x); niso vsi enako sodelovali (1x).	Neintenzivnost	4
Prevelike skupine	Velikost skupine	3
Bili so predolgi	Dolžina	1
Da nima bistvenega vpliva na oceno	Nagrajevanje	1
Teorija	Teorija	1

Z mastnim tiskom smo označili tiste kategorije, ki so se pojavile tako pri prednostih, kot tudi slabostih metode primera.

Priloga 17

Prednosti obravnave poslovnega primera pri ostalih strokovnih predmetih

PREDLOGI	PREDLOGI PO TEMATIKI	Pogost. Nav. (X)
S pomočjo PP znaš bolje reševati probleme v praksi in se znaš situacijam bolje prilagoditi (12x); teorija uporabljena v praksi (4x); uporabnost idej, resničnost (2x); praktično delo na konkretnih primerih (1x); praktičnost (1x); izvedeli smo tudi za rešitev, ki jo je podjetje uporabilo (1x).	1. Uporabna vrednost – praktičnost	21
Slovenski PP (9x); to da so celotna predavanja in vaje temeljila predvsem na primerih in ne toliko na teoriji (2x); obravnavali smo primere iz slovenske prakse (3x); s tistega področja ekonomije, ki jo študiramo (2x); podrobno spoznavanje tematike (1x).	2. Tematika – ustreznost, zanimivost	17
Laže si predstavljam kako se stvari odvijajo v podjetju kot iz knjig (2x); primerne rešitve, ki so uporabne v praksi (2x); konkretna situacija (1x); uporabnost v prihodnosti (1x); dobiš občutek za realnost; realni podatki za analizo (1x); za prenovo poslovnih procesov (1x); za spreminjanje struktur organizacije (1x); spoznaš poslovanje različnih podjetij in s kakšnimi problemi se ukvarjajo, kar je dobro za splošno razgledanost.(1x)	3. Uporabna vrednost – uporabnost	10
Naučiš se praktičnega timskega dela (5x); delo z vrstniki (2x).	4. Delo v skupini	7
Upoštevanje pri skupni oceni pri predmetu;	5. Nagrajevanje	3
Izbral sem jih sam 2x; da si prepuščen sam sebi;	6. Izvedba	3
Multimedijska predstavitev; predstavitev; uporaba računalnika.	7. Orodja	3

Z mastnim tiskom smo označili tiste kategorije, ki so se pojavile tako pri prednostih, kot tudi slabostih metode primera.

Priloga 18

Slabosti obravnave poslovnih primerov pri ostalih strokovnih predmetih

PREDLOGI	PREDLOGI PO TEMATIKI	Pogost. Nav. (X)
1. Da so le delno in včasih uporabni (4x); izgubljena situacija, kjer res ne moreš nič (3x); neraznolikost tem (3x); dokaj zastareli (2x); treba najpomembnejše informacije (3, 4) povleči iz 10 do 20 podatkov (1x).	1. Tematika poslovnih primerov (neaktualnost)	13
2. Predolgi, saj vzame preveč časa (7x); preveč zgoščeni (2x); preobsežni (2x).	2. Dolžina	11
3. Nič mi ni všeč.	3. Splošno nezadovoljstvo	11
4. Če je gost predaval v veliki predavalnici, je premalo komunikacije s študenti (2x); predstavitve, ker se večina študentov medtem dolgočasi (2x); dolgočasne predstavitve (1x); zguba časa, predstavitve, bolje bi bil zagovor, saj bi morali teme obravnavati že na vajah samih (1x); premalo zanimanja pri profesorjih in asistentih za pp, da je bila rešitev pp le ena (1x).	4. Izvedba poslovnih primerov	7
5. Dogovarjanje med člani v skupini (1x); spori v skupinah (1x); veliko dela v skupinah z nekaterimi pasivnimi sošolci (1x); neaktivnost občinstva (1x); neresnost študentov in nesodelovanje (1x).	5. Delo v skupini	5
6. Poudarek na teoriji, ne na praksi, preveč teorije, veliko teorije in malo prakse	6. Teorija	3
7. Da jih je preveč (2x), da tega na fakulteti močno primanjkuje (1x).	7. Številčnost	3
8. Preveč strogosti glede oblike in obsega pisanja (2x); veliko dela s pisanjem seminarske naloge (1x)	8. Pisni izdelki	1
9. Zahtevnost pp	9. Zahtevnost poslovnih primerov	1

10. Različno vrednotenje truda za delo na pp	10. Nagrajevanje	1
--	-------------------------	---

Z masnim tiskom smo označili tiste kategorije, ki so se pojavile tako pri prednostih, kot tudi slabostih metode primera.