



SLOVENSKO  
DRUŠTVO  
UČITELJEV  
TUJEGA  
STROKOVNEGA  
JEZIKA

# RAZISKOVANJE TUJEGA JEZIKA STROKE V SLOVENIJI





SLOVENSKO  
DRUŠTVO  
UČITELJEV  
TUJEGA  
STROKOVNEGA  
JEZIKA

# RAZISKOVANJE TUJEGA JEZIKA STROKE V SLOVENIJI

**Urednici**

*Violeta Jurkovič  
Slavica Čepon*

Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke  
Ljubljana

<b>Urednici</b>	<i>Doc. dr. Violeta Jurkovič Doc. dr. Slavica Čepon</i>
<b>Recenzenti</b>	<i>Prof. dr. Karmen Erjavec Prof. dr. Vojko Gorjanc Izr. prof. dr. Gašper Ilc Izr. prof. dr. Agnes Pisanski Peterlin Izr. prof. dr. Frančiška Trobevšek Drobnak Doc. dr. Brigita Kacjan Doc. dr. Darja Mertelj Doc. dr. Eva Podovšovnik Axelsson Doc. dr. Urška Sešek Doc. dr. Alenka Vrbinc Doc. dr. Ana Zwitter Vitez Asist. dr. Damjan Popič</i>
<b>Jezikovni pregled</b>	<i>Doc. dr. Slavica Čepon</i>
<b>Tehnični urednik</b>	<i>Aleksi Vičič</i>
<b>Naslovnica</b>	<i>Aleksi Vičič</i>
<b>Založba</b>	<i>Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, Kardeljeva ploščad 4, Ljubljana</i>
<b>Leto izida</b>	<i>2015</i>
<b>URL</b>	<i><a href="http://www.sdutsj.edus.si/">http://www.sdutsj.edus.si/</a> RaziskovanjeTJSvSloveniji</i>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

81'243:37.091(497.4)(0.034.2)

RAZISKOVANJE tujega jezika stroke v Sloveniji [Elektronski vir]  
/ urednici Violeta Jurkovič, Slavica Čepon. - El. knjiga. - Ljubljana :  
Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, 2015

Način dostopa (URL): <http://www.sdutsj.edus.si/>  
RaziskovanjeTJSvSloveniji

ISBN 978-961-91069-4-5 (pdf)  
1. Jurkovič, Violeta  
279783424



## **Kazalo**

<b>1</b>	Uvodnik	<i>1</i>
1.1	Viri	<i>9</i>
<b>2</b>	(Ne)Stalnost v tujejezikovnem poučevanju/učenju ob prehodu na visokošolsko ustanovo	<i>11</i>
2.1	Uvod	<i>12</i>
2.2	Teoretična izhodišča	<i>14</i>
2.3	Metodologija	<i>21</i>
2.4	Rezultati	<i>22</i>
2.5	Diskusija in zaključek	<i>39</i>
2.6	Viri	<i>45</i>
2.7	Summary	<i>49</i>
<b>3</b>	Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke – da ali ne?	<i>53</i>
3.1	Uvod	<i>54</i>
3.2	Teoretična izhodišča	<i>55</i>
3.3	Metodologija	<i>65</i>
3.4	Rezultati	<i>69</i>
3.5	Diskusija in zaključek	<i>74</i>
3.6	Viri	<i>77</i>
3.7	Summary	<i>82</i>
<b>4</b>	Informacijska in komunikacijska tehnologija pri pouku tujega jezika stroke	<i>85</i>
4.1	Uvod	<i>86</i>
4.2	Teoretična izhodišča	<i>87</i>

4.3 Metodologija	94
4.4 Rezultati	98
4.5 Diskusija in zaključek	112
4.6 Viri	115
4.7 Summary	119

## 5 Vloga, učni cilji in izzivi uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke na visokošolski ravni 123

5.1 Uvod	124
5.2 Teoretična izhodišča	125
5.3 Metodologija	131
5.4 Rezultati	133
5.5 Diskusija in zaključek	147
5.6 Viri	153
5.7 Summary	157

## 6 Modalni glagoli in njihovi modalni pomeni v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih 161

6.1 Uvod	162
6.2 Teoretična izhodišča	163
6.3 Metodologija	169
6.4 Rezultati	172
6.5 Diskusija in zaključek	183
6.6 Viri	187
6.7 Summary	189

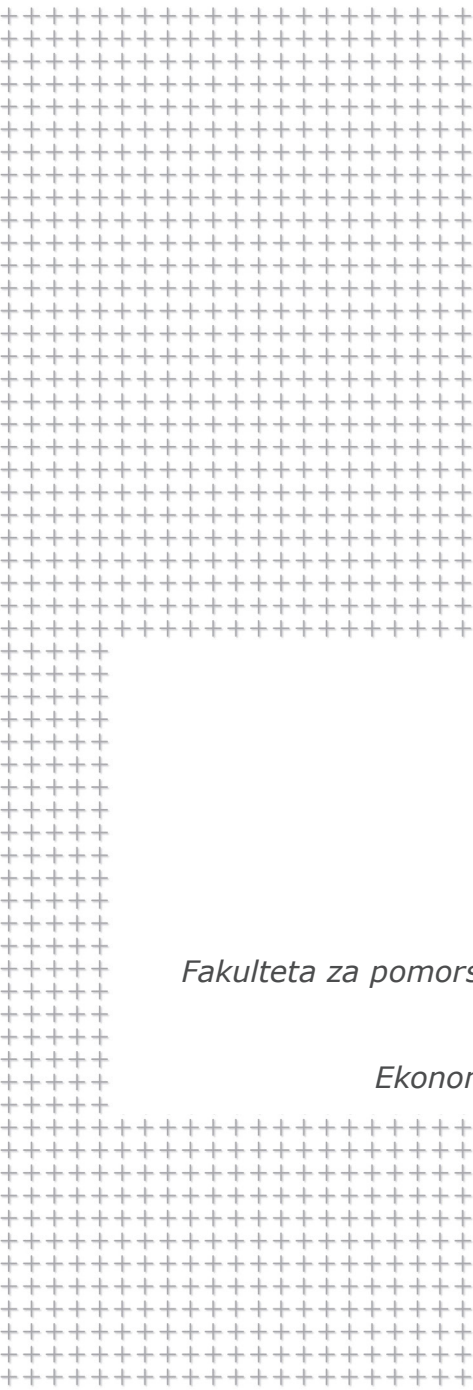
## 7 Gradnja govornega učnega korpusa simulacij poslovnih sestankov za raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku 193

7.1 Uvod	194
7.2 Teoretična izhodišča	196
7.3 Raziskava o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku	202
7.4 Gradnja korpusa SAPS	206
7.5 Diskusija in zaključek	215
7.6 Viri	217
7.7 Summary	221

<b>8</b> Imensko kazalo	225
-------------------------	-----

<b>9</b> Stvarno kazalo	235
-------------------------	-----





# 1 UVODNIK

**Violeta Jurkovič**

*Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani*

**Slavica Čepon**

*Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke (SDUTSJ) je bilo ustanovljeno leta 1997 z namenom spodbujanja večje kakovosti poučevanja tujega jezika stroke in profesionalne rasti učiteljev. Med poučevanjem in jezikoslovjem ter raziskovanjem nedvomno obstaja sinergičen odnos (Mourlhon-Dallies v Jarc in Zorko, 2013, str. 105). Osveščen in na znanju utemeljen pouk tujega jezika stroke tako ne more obstajati in se razvijati izolirano od raziskovanja tistih prvin, ki so zanj – v primerjavi s poukom splošnega jezika – tipične. Na redni letni skupščini SDUTSJ leta 2009 smo zato sprejeli sklep, da se statutarno opredeljene dejavnosti društva dopolnijo z raziskovalno dejavnostjo, med cilje društva pa smo dodali spodbujanje raziskav na področju jezika stroke.

Eden vidnejših rezultatov tako zastavljene politike SDUTSJ je monografija *Raziskovanje tujih jezikov stroke v Sloveniji*. V obsežnem kronološkem pregledu razvoja potreb po znanju tujih jezikov stroke in stanja na področju raziskovanja in poučevanja tujih jezikov stroke sta Jarc in Zorko leta 2013 ugotavljali, da celovite monografske predstavitve raziskovanja na področju tujih jezikov stroke v Sloveniji še nimamo, četudi se večina učiteljev posveča raziskovanju ter svoja dela objavlja v slovenskih in tujih znanstvenih ali strokovnih revijah. Danes lahko zatrdimo, da smo v društvu s pričujočo monografijo naredili prvi korak k temu, da slovenski strokovni in širši javnosti predstavimo poučevanje tujih jezikov stroke tudi kot celovito in zaokroženo raziskovalno področje.

Namen monografije je predstaviti nekatere teme in raziskovalne metodologije, s katerimi se ukvarjamo visokošolski učitelji-raziskovalci na področju tujih jezikov stroke v Sloveniji. Vsebina bo nedvomno zanimiva za izkušene učitelje in raziskovalce, saj prinaša spoznanja iz lokalnega okolja, obenem pa tudi za tiste, ki se šele podajajo na pot samostojnega raziskovanja ali poučevanja tujih jezikov stroke. Skela (2008) v Uvodu k zborniku *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* meni, da se pri nas širša raziskovalna in znanstvena javnost še vedno ni



zedinila o tem, ali je glotodidaktika znanost. Na SDUTSJ se zavedamo, da znanstvena monografska publikacija predstavlja ključen prispevek k uveljavitvi določenega raziskovalnega področja, v našem primeru poučevanja tujih jezikov stroke. Z monografijo želimo v društvu predstaviti področje poučevanja tujih jezikov stroke kot na raziskavah utemeljeno raziskovalno poddisciplino znotraj širšega področja poučevanja tujih jezikov.

Vsi prispevki v monografiji so objavljeni prvič in prinašajo originalne raziskovalne rezultate ali natančno zastavljeno metodologijo, ki vodi k takim rezultatom. Kot vsi raziskovalci v globalnem okolju smo tudi slovenski učitelji tujih jezikov stroke vpeti v potrebo po objavljanju v mednarodnih revijah in monografijah v tujem jeziku. Pri pisanju prispevkov, ki večinoma temeljijo na tuji literaturi in globalnih raziskovalnih tokovih, smo se avtorice nemalokrat znašle v težavah pri iskanju ustreznih v slovenskem jeziku, saj za marsikateri »terminološki orešček« v slovenščini še nimamo splošno uveljavljenih ustreznih. Pri tem nam je bilo v veliko pomoč dejstvo, da zaradi narave svojega dela med poučevanjem/učenjem tujih jezikov stroke redno uporabljamo in razvijamo terminologijo področja, s katerim je tuji jezik stroke posameznega učitelja povezan – tako v tujem kot slovenskem jeziku. Zaradi tega smo mnenja, da ta monografija predstavlja tudi prispevek k skrbi za slovenski jezik in k razvoju znanstvene terminologije tega področja v slovenskem jeziku.

Poučevanje tujih jezikov stroke ima nedvomno veliko skupnega s poučevanjem splošnih tujih jezikov, hkrati pa se od te krovne discipline tudi znatno razlikuje. To dejstvo je pogojevalo začetek razvoja poučevanja tujih jezikov stroke v mednarodnem okolju v šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Ruiz-Garrido idr., 2013) oziroma v slovenskem okolju vsaj od osemdesetih let dalje, morda pa že veliko prej (Jarc in Zorko, 2013). Cilj učencev pri pouku tujih jezikov stroke je naučiti se tiste jezikovne spretnosti, prvine in žanre, ki so ustrezni za delo na določenem strokovnem (ali študijskem) področju, na čemer temeljijo vsebina in cilji predmeta tujega jezika

stroke (Paltridge in Starfield, 2013). Ruiz-Garrido idr. (2013) menijo celo, da poznamo toliko tujih jezikov stroke, kolikor je strok, s katerimi so povezani. Tukaj naštejmo le nekaj izmed izredno raznolikih področij poučevanja tujega jezika stroke v Sloveniji: management, gradbeništvo, sociologija, izobraževanje, turizem, uprava, pomorstvo, mednarodni odnosi, logistika, ekonomija, zdravstvo, geografija, etnologija, teologija, farmacija itd.

Učitelj, ki želi suvereno delovati na svojem področju, mora tudi sam raziskovati ali spremljati izsledke glotodidaktičnih raziskav v mednarodni in domači literaturi. Johns (2013) v kronološkem pregledu zgodovinskih trendov na področju raziskovanja in objavljanja raziskav tujih jezikov stroke v mednarodnem okolju izpostavi raziskave žanrov kot danes prevladujoče teme, osrednjo vlogo pa jim dodeli tudi v prihodnje. Kot drugo področje raziskovanja navaja korpusne raziskave, predvsem na področju analize žanrov in tudi govornega jezika. Avtor poudari temo angleščine kot *lingue france* in z njo povezanih tem medkulturnosti in meddiskurzivnosti. V sodobnem času so pogoste tudi raziskave na področju metodologij in pristopov k poučevanju, ki se osredinjajo na dogajanje v razrednem okolju in s pomočjo akcijskega raziskovanja iščejo empirično podkovanе rešitve za probleme posameznih strokovnih jezikov in kontekstov rabe. V središču raziskovalne pozornosti tako ostaja učenec s svojimi jezikovnimi in učnimi potrebami, ki jih učitelji poskušamo zadovoljiti tudi z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT).

V slovenskem okolju smo učitelji, kot navaja Skela (2008), običajno upoštevali trende v mednarodni didaktični skupnosti, smo pa za njimi velikokrat tudi zaostajali ali jih (tudi neuspešno) poskušali presaditi v svoje lokalno okolje. Zorko in Jarc (2014) ugotavljata, da raziskovanje tujih jezikov stroke v Sloveniji prevladujoče zasleduje štiri tematske sklope, ki so jezik (vključno z npr. terminologijo, frazeologijo, diskurzom in žanri), korpusne raziskave (korpusi strokovnih besedil, korpusi znanstvenih besedil, korpusi jezika usvajanja, IKT), raziskave, kjer je v središču pozornosti učenec tujega jezika stroke s svojimi

potrebami (potrebe in strategije, kompleksne potrebe deležnikov, načrtovanje gradiv, metode, ocenjevanje, oblikovanje programov) in pa vprašanja statusa učiteljev in predmetov tujih jezikov stroke v sklopu tujejezikovne politike (ali v odsotnosti le-te).

Ugotavljamo torej, da prihaja med mednarodnim in slovenskim prostorom do nekaterih razlik glede prevladujočih raziskovalnih tem in njihove umeščenosti v določeno časovno obdobje. V Sloveniji tudi ni kronološke razvrstitve tem, ki prevladujejo v posameznem časovnem obdobju tako kot v mednarodnem prostoru (glej Johns, 2013). Kot ugotavljata Zorko in Jarc (prav tam), so raziskovalne teme v slovenskem prostoru zelo podobne ali enake tistim, ki se jih lotevajo raziskovalci v mednarodnem prostoru, videti pa je, da o prevladujočih temah ne moremo govoriti, ker se s kronološkega vidika prepletajo in združujejo. Avtorici menita, da gre to dejstvo verjetno pripisati majhnosti okolja, nezrelosti raziskovalne skupnosti in pomanjkljivi povezanosti z mednarodnim okoljem.

Prispevki v monografiji *Raziskovanje tujih jezikov stroke v Sloveniji* potrjujejo raznolikost obravnavanih tematik, ki bodo podrobneje predstavljene v kratkem pregledu vsakega prispevka. Veseli nas, da sta kljub prevladujoči vlogi angleščine kot tujega jezika stroke v svetovnem in domačem okolju (Zorko in Jarc, 2014), v monografiji dva prispevka avtoric-visokošolskih učiteljic nemščine kot tujega jezika stroke. Z vsebinskega vidika želimo poudariti, da se vsi prispevki zaključujejo s predlogi za uspešno vključevanje izsledkov predstavljenih raziskav v pedagoško delo v razredu, vse z namenom razvijanja kakovosti poučevanja. V našem okolju, kjer habilitacijska merila spodbujajo predvsem raziskovalno in v znatno manjši meri pedagoško odličnost, na kar ni imuna niti mednarodna raziskovalna skupnost (Johns, 2013), je prav, da na lestvici pomembnosti pedagoškemu delu prisodimo vsaj enako visoko mesto kot raziskovalnemu.

Ali bomo v prihodnje učitelji-raziskovalci tujih jezikov stroke v Sloveniji sledili svetovnim trendom, bomo morda lahko ugotovili iz vsebine naslednje monografije, v kateri

bi svoj prostor našle tudi nekatere v svetovnem merilu prevladujoče teme, ki jih v teh monografiji ni. Prihodnost na tem področju po mnenju Johnsove (2013) prinaša predvsem štiri stvari: *raznolikost* vsebin in uporabljenih metodologij, lokalno raznoliki *konteksti*, v katerih se uporabljajo in poučujejo tuji jeziki stroke, *zapletenost*, ki se bo izkazala preko uporabe metodološke triangulacije, in (samo)reflektivno *vrednotenje* uporabljenih didaktičnih in raziskovalnih pristopov.

Monografijo *Raziskovanje tujih jezikov stroke v Sloveniji* odpira prispevek Slavice Čepon z naslovom *(Ne)stalnost v tujejezikovnem poučevanju/učenju ob prehodu na visokošolsko ustanovo*. Avtorica ugotavlja, da na nekaterih evropskih in slovenskih visokošolskih ustanovah ni tujejezikovnega poučevanja v prvem letniku, zato po koncu poučevanja/učenja splošnega tujega jezika v srednji šoli ter pred pričetkom tujega jezika stroke na visokošolskih ustanovah lahko pride do posledične izgube/obrabe splošnega tujega jezika. Raziskava prinaša mnenja učiteljev tujega jezika stroke glede različnih pristopov za obvladovanje jezikovnih posledic nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika na poznejši tuji jezik stroke. Rezultati potrjujejo, da sta zaradi nestalnosti najbolj prizadeti govorna in pisna spretnost v tujem jeziku. Učitelji tujega jezika stroke poskušajo lažje posledice nestalnosti premagovati indirektno, in sicer po naravni poti z izboljšanjem privzema tujega jezika, direktno pa z dodatno obravnavo besedišča in slovnice, pri čemer prevladuje implicitna obravnava slovnice.

Z obravnave teme s področja jezika se v drugem prispevku avtorici Alenka Plos in Nada Puklavc premakneta v prostor razredne stvarnosti in uporabe materinščine v njej. Prispevek z naslovom *Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke – da ali ne?* avtorici utemeljita s trditvijo, da o vlogi materinščine pri učenju tujega jezika (stroke) poteka po svetu živahna diskusija. Za slovenski prostor se zdi, da predstavlja ta tema tabu za učitelje tujega jezika ter za didaktike in metodike. V času, ko je pri učenju tujih jezikov prevladovala slovnično-prevajalna metoda, sta imeli

materinščina in prevajanje pomembno vlogo, poznejša direktna metoda pa je praktično prepovedala uporabo materinščine pri pouku tujega jezika. V prispevku avtorici raziskujeta uporabo materinščine s strani učitelja pri pouku tujega jezika stroke na visokošolski ravni s pomočjo dveh kvalitativnih metod, in sicer z opazovanjem in polstrukturiranim intervjujem. Rezultati izvedene raziskave kažejo, da je materinščina prisotna pri pouku tujega jezika stroke in da učitelji tujega jezika stroke prisegajo na uravnoteženo in fleksibilno uporabo materinščine.

V tretjem prispevku, ki sega na področje uporabe IKT pri poučevanju tujega jezika stroke, o čemer jasno priča tudi naslov *Informacijska in komunikacijska tehnologija pri pouku tujega jezika stroke*, avtorica Saša Podgoršek predstavlja kvantitativno neeksperimentalno empirično raziskavo, katere namen je ugotoviti, kako in v kolikšni meri učitelji tujega jezika stroke v slovenskem visokoškolskem prostoru uporabljajo IKT pri poučevanju. Glavne ugotovitve raziskave so, da je infrastruktura za poučevanje z IKT razmeroma dobra, vendar je še veliko možnosti za izboljšavo. Učitelji-anketiranci so večinoma naklonjeni poučevanju z IKT, veliko med njimi pa jih celo meni, da sodijo med inovatorje na tem področju. Glavne ovire pri rabi IKT so velika poraba časa in nedostopna ali nedelujoča tehnologija, glavne prednosti pa večja motivacija študentov ter hitrejši in lažji dostop do avtentičnih gradiv. Najpogosteje se IKT uporablja za organizacijske namene ter za iskanje informacij na spletu in uporabo referenčnih virov. Kompetence učiteljev za poučevanje z IKT so dobre, vendar so izražene tudi potrebe po dodatnem izobraževanju.

Tudi četrti prispevek *Vloga, učni cilji in izzivi uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke na visokošolski ravni*, avtorice Violete Jurkovič, se posredno dotika področja IKT. Avtorica meni, da v slovenskem in širšem evropskem prostoru manjkajo podatki o tem, kako se uporaba avtentičnih video gradiv umešča v poučevanje tujega jezika stroke na splošno in specifično na visokošolski ravni. Namen njene raziskave je predstaviti vlogo, učne cilje in izzive uporabe avtentičnih

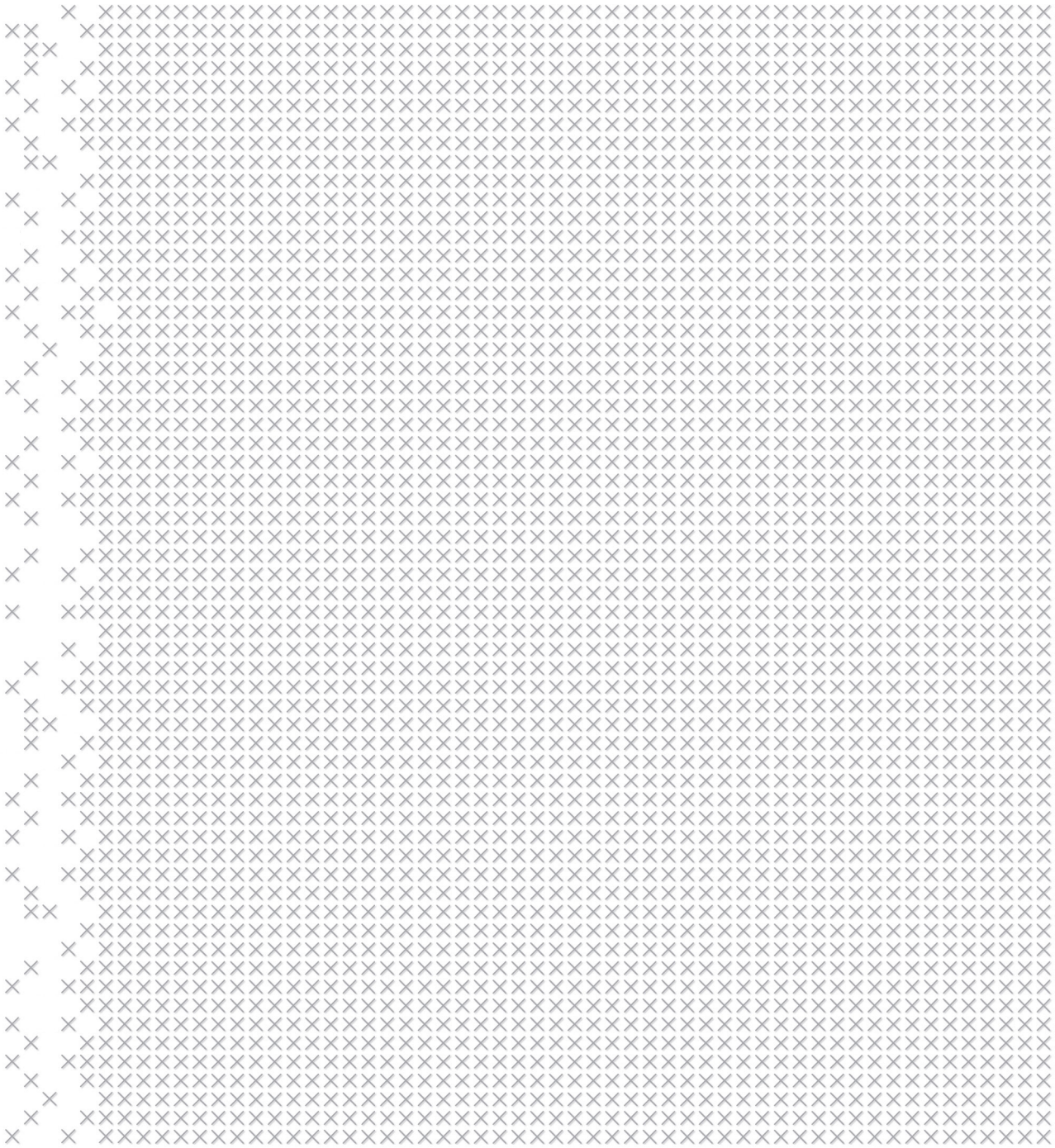
video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru. Podatki za raziskavo temeljijo na dveh kvalitativnih metodah, in sicer na tekstovni analizi učnih načrtov in opisov predmetov za angleški jezik ter na pol-strukturiranih intervjujih z visokošolskimi učitelji angleščine kot tujega jezika stroke. Rezultati kažejo, da je uporaba avtentičnih video gradiv v tem okolju prisotna in v večini analiziranih primerov zelo preiščena in utemeljena. Kljub temu je videti, da bi lahko bila v nekaterih primerih bolj osmišljena in bolj varna pred medlim eklekticizmom, kar pa lahko učitelji dosežejo le z več raziskavami in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem.

Peti prispevek sega na področje korpusnih raziskav. Pod naslovom *Modalni glagoli in njihovi modalni pomeni v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih* avtorici Polona Vičič in Klementina Jurančič v znanstvenih in strokovnih besedilih s področja logistike raziščeta modalne glagole in tipe modalnosti, ki jih ti glagoli izražajo. Avtorici rezultate svoje kvalitativne semantične in kvantitativne analize umeščata v kontekst raziskav širšega mednarodnega okolja, da bi ugotovili, kateri modalni glagoli in kateri tipi modalnosti prevladujejo v raziskovalnih žanrih na področju logistike. S tem namenom raziščeta dve reprezentativni besedili, eno znanstvene, drugo strokovne narave. Izsledki raziskave kažejo na obstoj pomembnih razlik v pojavnosti modalnih glagolov ter na dejstvo, da je epistemična modalnost prevladujoči tip modalnosti pri polisemičnih modalnih glagolih.

Monografijo zaključuje prispevek Mateje Dostal z naslovom *Gradnja govornega učnega korpusa simulacij poslovnih sestankov za raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku*, ki se ravno tako umešča na področje korpusnih raziskav, vendar gre za metodologijo na področju govornih in ne pisnih korpusov. Prispevek obravnava gradnjo specializiranega učnega korpusa simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku, ki bo temeljni empirični vir za izvedbo obsežne raziskave. Primerjava rezultatov analize jezikovnih,









## **2 (NE)STALNOST V TUJEJEZIKOVNEM POUČEVANJU/UČENJU OB PREHODU NA VISOKOŠOLSKO USTANOVO**

**Slavica Čepon**

*Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
slavica.cepon@ef.uni-lj.si*



## 2.1 UVOD

Sodobne študije s področja stalnosti učenja tujega jezika potrjujejo, da prekinitev poučevanja/učenja tujega jezika, do katere praviloma prihaja v obdobjih med osnovno in srednjo šolo ter med srednješolskim in visokošolskim poučevanjem/učenjem tujega jezika, negativno vpliva na stopnjo pozabljanja tujega jezika in zmožnost priklica tujega jezika (Purvis in Ranaldo, 2003; Schmid in dr., 2006; Cunningham, 2010). Stalnost učenja tujega jezika, pogosta raba in izpostavljanje tujejezikovnemu vnosu, zlasti v okoljih, kjer tuji jezik ni naravno prisoten, so temeljne postavke uspešnega učenja tujega jezika (Hansen, 2001; Scarino, 2003; Schmitt, 2010).

Ideja o omejeni sposobnosti učencev tujega jezika za procesiranje tujega jezika in od tod izvirajoči potrebi po stalnosti je temelj več pristopov k poučevanju/učenju tujega jezika (Pienemann, 2003). Večji napredek boljših učencev tujega jezika je moč pripisati večjemu izpostavljanju jezikovni interakciji v tujem jeziku ali večji iznajdljivosti pri iskanju priložnosti za uporabo tujega jezika (DeKeyser, 2007). Nekatere študije nakazujejo, da po daljši prekinitvi v poučevanju/učenju tujega jezika posamezniki z notranjo motivacijo za hitrejši ponoven začetek ponavljanja in učenja tujega jezika izkazujejo manjše pozabljanje ter boljši priklic (angl. *recall*) (Hansen, 2001; Ecke, 2004). Hipoteza o aktivacijskem pragu (angl. *Activation Threshold Hypothesis/ATH*) predpostavlja, da stalna in pogosta raba tujega jezika določa vrsto priklica (Schmitt, 2010). Podobna ideja je podlaga teorijam o pozitivnih učinkih pogostosti rabe tujega jezika in ponavljanja (angl. *repetition*) na posameznikove kognitivne predstave (angl. *Usage-Based Theories*) (Bybee, 2008). Nadalje, paradigma

o ohranjanju tujega jezika (angl. *savings paradigm*) poudarja prednosti vnovičnega učenja že naučenega tujega jezika pred učenjem novih struktur tujega jezika (de Bot idr., 2000; Hansen, 2001).

Ne glede na zgoraj omenjeno, na nekaterih evropskih in slovenskih visokošolskih ustanovah ni omogočeno poučevanje/učenje tujega jezika na prehodu iz splošnega tujega jezika na tuji jezik stroke, torej v prvem letniku. Precejšen odstotek slovenskih visokošolskih ustanov namreč ne omogoča stalnosti v tujejezikovnem poučevanju/učenju ali ponuja zgolj angleščino kot tuji jezik (Djurić idr., 2008; Rižnar, 2010), čeprav raziskave kažejo, da je med najbolj perečimi problemi v visokem šolstvu postopna izguba/obraba tujega jezika, ki je najbolj opazna kot izguba slovničnega znanja in pisne spretnosti (Yoshitomi, 1992; Ecke, 2004; Klapper, 2006).

Kot zlasti problematična se je izkazala med učenci tujega jezika splošno razširjena domneva, da v prvem letniku na visokošolskih ustanovah še vedno ohranjajo dobro znanje splošnega tujega jezika, na osnovi katerega bodo učitelji tujega jezika stroke zgolj nadgradili specializirano besedišče tujega jezika stroke in spodbudili sporazumevalno zmožnost kot končni cilj poučevanja/učenja tujega jezika (Räisänen in Fortanet-Gomez, 2008a). Izsledki analize jezikovnih potreb študentov ekonomije na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani (Čepon, 2006) temu nasprotujejo. Pri tej ciljni skupini je izgubo/obrabo splošne angleščine moč pripisati dvema vzrokoma, in sicer nedokončanosti procesa učenja splošnega tujega jezika iz srednje šole ter nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika ob prehodu na tuji jezik stroke na Ekonomski fakulteti (prav tam).

Obstoječe študije v Sloveniji in širše so zanemarile proučevanje nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika med prehajanjem iz splošnega tujega jezika na tuji jezik stroke, zato smo skušali s to študijo zapolniti raziskovalno vrzel in odgovoriti na raziskovalno vprašanje, kakšna stališča imajo učitelji različnih tujih jezikov stroke do obvladovanja nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika ob prehodu iz srednješolskega splošnega tujega

jezika v poučevanje/učenje tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi.

Namen tega prispevka je predstaviti mnenja učiteljev tujih jezikov stroke o tem, na kakšne načine lajšajo negativne učinke obdobja nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika, s katerimi se spopadajo učenci tujega jezika na visokošolski ustanovi ob začetku učenja tujega jezika stroke. Podatke smo pridobili z anketo, ki je bila poslana učiteljem tujega jezika stroke na vseh štirih slovenskih univerzah (UL, UM, UP, UNG). Naslednja poglavja so posvečena temeljnim teoretičnim izhodiščem na področju pozabljanja tujega jezika, uporabljeni metodologiji ter stališčem anketiranih učiteljev glede omogočanja lažjega prehoda v poučevanje/učenje tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi.

## 2.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Pojav postopnega izgubljanja zmožnosti uporabe jezika, ki nam pomaga razumeti različne pojavne oblike spreminjanja jezika, predstavlja le eno področje znotraj razumevanja celotne dinamike jezikovnega spreminjanja, tj. jezikovnega napredovanja in nazadovanja (angl. *language progression; language regression*) (Hyltenstam in Viberg, str. 1993). V Sloveniji trenutno ni enotnega poimenovanja za angleški izraz 'language attrition' – pojav, ki ga v pričujočem članku prevajamo kot izguba/ obraba tujega jezika. Raziskave pozabljanja jezika so pravzaprav sestavni deli večje slike o procesih jezikovne izgube/ obrabe. Le-te so se kot zadnje leta 1980 pridružile sistematično-empiričnemu raziskovanju pojava izgube/ obrabe tujega jezika, za katerega Weltens (1989, str. 4) opozarja, da gre za »fenomen, ki zasluži posebno pozornost zaradi ogromne investicije denarja v poučevanje/učenje tujega jezika«, Weltens in Cohen (1989, str. 127) pa



dodajata, da gre za pojav, za katerega »se zdi, da ga vsi poznajo, toda zelo malo znanstvenikov ga je raziskalo«.

Raziskovanje pozabljanja jezika je zelo raznoliko, saj je ta disciplina spodbudila združitev znanstvenikov z več različnih področij – jezikoslovce, psiho-, nevro- in sociolingviste, sociologe in antropologe. Prav tako so zelo raznoliki tudi dejavniki in situacije, ki izzovejo pozabljanje jezika, in sicer psihološki (inteligenca, splošne značilnosti pomnjenja), družbeno-psihološki (posameznikova motivacija in nagnjenja) in jezikovni (razmerje/odnos oziroma oddaljenost med dvema jezikovnima sistemoma) (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999). Vsa ta očitna nasprotja so pogojena tudi še z dejstvom, da strokovnjaki ne poznajo zanesljivega načina za merjenje pozabljanja jezika, zato so v uporabi različne vrste študij in merilnih instrumentov. Prav zaradi tega ne sme posebej presenetiti dejstvo, da rezultati raziskav na določenih področjih raziskovanja jezikovne izgube/obrabe nasprotujejo rezultatom drugih, saj so tudi področja raziskovanja zelo raznolika. Težišče raziskav izgube/obrabe jezika je bilo do danes na izginevanju skladnje in besedišča jezika, ni pa še zadovoljivih instrumentov za opazovanje pozabljanja glasoslovnih, pragmatičnih in diskurzivnih jezikovnih sposobnosti.

Poglavitna področja raziskovanja jezikovne izgube/obrabe so naslednja:

- vprašanje morebitnega obstoja prave učne metode, ki bi preprečila poznejše pozabljanje jezika (angl. *method effect*) ter te še dodatno:

- a) pomen stopnje zrelosti posameznika;
- b) stopnja dosežene pismenosti v tujem jeziku;
- c) pravi poudarek na posameznih jezikovnih zmožnostih;
- d) intenzivnost programa poučevanja/učenja tujega jezika, znotraj tega pa:

- vprašanje različnega vpliva pozabljanja tujega jezika na jezikovne zmožnosti (angl. *skills effect*);

- vprašanje začetka krivulje pozabljanja tujega jezika (angl. *typical forgetting curve effect*) in

- vprašanje obstoja tipičnega vrstnega reda pozabljanja tujega jezika (angl. *typical attrition order effect*).

V strokovni literaturi o pozabljanju jezika (Weltens, 1989; Hansen in Reetz-Kurashige, 1999; Ecke, 2004) je zaslediti tudi poskuse, da bi naravo pozabljanja tujega jezika opisali kot kombinacijo treh procesov in treh spremenljivk. Procesni so zajeti v teorijah o regresijski hipotezi (angl. *regression hypothesis*), hipotezi o jezikovnih značilnostih (angl. *linguistic feature hypothesis*) in nezmožnosti priklica tujega jezika (angl. *retrieval failure*), spremenljivke pa so starost učencev tujega jezika, stopnja že usvojenega znanja tujega jezika pred začetkom pozabljanja (angl. *levels effect*) in odnos/motivacija do učenja tujega jezika (angl. *affective variable hypothesis*) (Weltens, 1989). V nadaljevanju bomo predstavili le tista glavna področja, ki so posebnega pomena za pričujočo raziskavo.

Obstoj metode za učenje tujega jezika, ki bi onemogočala pozabljanje, je eno najbolj izmikajočih se vprašanj raziskovanja izgube/obrabe jezika. Ali je torej splošno uveljavljena metoda formalnega poučevanja tujega jezika učinkovita? Jezikovno poučevanje je po tradiciji naklonjeno eksplicitnemu poučevanju jezika in je bilo do pojava komunikacijskega pristopa osredotočeno na poučevanje oblikovnih značilnosti jezika. Šele komunikacijski pristop, ki je kot skupek pristopov in ne ena sama metodologija danes splošno sprejeta norma, je z zahtevo po poučevanju tujega jezika za sporazumevalne namene ter po naravni poti med sporazumevanjem v tujem jeziku izničil pomen poučevanja formalnih značilnosti jezika (Ellis, 1997; Skela, 2000). Ali je torej komunikacijski pristop prava učna metoda proti pozabljanju tujega jezika? Morda pa je to metoda, ki temelji na razvoju tvorbnih jezikovnih zmožnosti (angl. *productive skills*) ali pa na sprejemniških jezikovnih zmožnostih (angl. *receptive skills*) oziroma na njihovi kombinaciji? Raziskave sicer dosledno potrjujejo manjše pozabljanje sprejemniških jezikovnih zmožnosti ter logično domnevo, da je priklic bolj podvržen pozabljanju kot prepoznavanje (angl. *recognition*), toda pravih odgovorov na ta vprašnja še ni (Weltens, 1989; Weltens in Cohen, 1989; Spolsky, 1998; Hansen in Reetz-

Kurashige, 1999). Izsledki raziskav so nasprotujoči, jasnih odgovorov ni, prav tako pa tudi nobenih empiričnih dokazov, da je pozabljanje tujega jezika manjše zaradi katerekoli metode poučevanja tujega jezika (Weltens in Cohen, 1989). Kljub temu Hansen in Reetz-Kurashige (1999, str. 15) zaključujeta, da »eksplicitno poučevanje razvija bolj trajne sposobnosti kot zgolj izpostavljanje jeziku«.

Najbolj uporabljana teorija za opis pozabljanja tujega jezika na ravni jezikovnih zmožnosti (angl. *interlinguistic skills*) ter na ravni oblikoslovja, skladnje in besedišča (angl. *intralinguistic skills*) je regresijska teorija/hipoteza, ki predpostavlja, da je pozabljanje zrcalna slika usvajanja jezika oziroma da se jezikovne razlike izgubljajo v obratnem zaporedju, kot smo jih usvajali (Weltens, 1989; Ecke, 2004). Omenjeno teorijo intuitivno zagovarjajo nekateri strokovnjaki, čeprav je bilo v tej smeri le malo raziskav (Weltens, 1989). Obstajale naj bi tudi številne različice regresijske hipoteze, kot na primer 'best learned - last forgotten', ki upošteva kakovost naučenega in ne vrstnega reda kot različica 'last in - first out' (Freed, 1991). Trditev o regresiji se izkaže za pravilno v primeru sprejemniških jezikovnih zmožnosti, ki ju posamezniki usvojijo najprej, pozabijo pa nazadnje (Hansen in Retz-Kurashige, 1999). Po drugi strani je regresijsko hipotezo veliko težje dokazati na ravni oblikoslovja, skladnje in besedišča, čeprav je videti, da je nekaterim avtorjem uspelo. Slednji zaključujejo, da se najprej usvojeni osnovni sintaktični vzorci ohranijo najdlje časa ter ugotavljajo pozabljanje jezika, ki so se ga govorniki naučili nazadnje, ko se ne nahajajo več v tujejezikovnem okolju (Kuhberg, 1992; Cohen, 1975).

Teorija pozabljanja kot nezmožnost priklica tujega jezika (angl. *the retrieval failure theory of language loss*) predpostavlja, da so pozabljene informacije le začasno nedostopne, ker posamezniki ne najdejo pravega ključa za dostop do njih (Loftus in Loftus, 1976). Eden zgodnjih znakov pozabljanja tujega jezika je naraščanje časa za priklic prave informacije v tujem jeziku, drugi znaki pa uporaba različnih tehnik dolgoveznega opisovanja

v tujem jeziku (angl. *circumlocution*), obotavljanja in popravljanja (angl. *hesitation and repair behaviours*) ter t. i. progresivni priklic (angl. *progressive retrieval*), ko posameznik na začetku priključuje napačno obliko, pozneje pa pravilno (Olshtain in Barzilay, 1994).

Nekatere raziskave nakazujejo, da ima poučevanje tujega jezika vpliv na njegovo usvajanje oziroma na učenčev vmesni jezik. Pienemann (1989) je postavil hipotezo o učljivosti (angl. *teachability hypothesis*), po kateri poučevanje pospešuje usvajanje/učenje jezika, vendar le, če je posameznikov vmesni jezik na stopnji, ko bo jezikovni vnos oziroma poučevana jezikovna oblika (angl. *input*) privzeta po naravni poti (angl. *intake*), njen iznos (angl. *output*) pa bo znanje tujega jezika. Obstajajo tudi drugačne raziskave, po katerih poučevanje nima dolgotrajnega vpliva na oblikovanje vmesnega jezika v tujem jeziku, in sicer zaradi neke vrste vgrajenega vnaprejšnjega načrta (angl. *built-in syllabus*), ki naj bi vplival na to, kako in kdaj bodo posamezniki usvajali določene slovnične oblike v tujem jeziku (prav tam).

Raziskave dodatnih vprašanj znotraj področja raziskovanja prave učne metode nakazujejo hitro pozabljanje znanja slovnice in besedišča tujega jezika ter dejstvo, da je eden največjih pokazateljev pozabljanja jezika negotovost posameznikov glede obvladovanja jezikovnih zmožnosti (Weltens idr., 1989). Pri raziskovanju pozabljanja je nujno upoštevati, da je učenje tujega jezika odvisno od smiselnosti in vrste gradiva, kajti najdlje se ohranijo miselne dejavnosti, kot so metode reševanja problemov, idiomatski izrazi (angl. *it's kinda hot*), mašila (angl. *let me see; for that matter*) in 'zaprti sistemi' (dnevi v tednu, številke od ena do deset, pesmi in čustveno nabite kletvice ter besede za dele telesa). Slednji so manj podvrženi pozabljanju, ker so bili naučeni skoraj do stopnje maternih govorcev jezika v zelo naravnem, večinoma šolskem, okolju med prijatelji ali doma med brati in sestrami, čeprav ne s starši (Weltens, 1989). To dejstvo je podprto z izsledki raziskovanj na področju kognitivne psihologije, da se najmanj pozabljajo celi stavki, opisi dogodkov, zgodbe, scenariji in miselni

modeli, ki so sorodni shemam, pogovori, poezija in ustno podana zgodovina. Neisser (1984, str. 33) to dejstvo na področju poučevanja/učenja jezika opiše z mislijo, da je »konstruktivni priklic pravilo, dobesedni priklic pa izjema«, kar je v skladu s teorijo pomnjenja, po kateri je slednje proces dejavnega izgrajevanja smisla in ne ustvarjanja in utrjevanja asociacij med vtisi, kot so prvotno menili. Isti avtor je nasprotoval ideji o neizbrisljivem zapisovanju informacij v trajno odlagališče v spominu (angl. *permastore*) in predlagal idejo o kritični točki (angl. *critical treshold*), ob dosežku katere se v posamezniku vzpostavi strukturiran sistem vzajemnih odnosov oziroma mentalna predstavitev obsežnih struktur informacij, ki jo imenuje shema (prav tam).

Drugi izsledki kažejo na manjše pozabljanje pri bolj pismenih posameznikih ter bolj razviti bralni in pisni jezikovni zmožnosti v tujem jeziku (Olshtain in Barzilay, 1994). Praksa še vedno ne potrjuje, da se tuji jezik, usvojen v določenem številu ur na intenzivnem programu/tečaju, pozablja enako hitro kot jezik, usvojen v enakem številu ur v daljšem obdobju na neintenzivnem programu. Kljub temu na področju raziskovanja pozabljanja tujega jezika velja, da večja/manjša stopnja intenzivnosti programa spodbujata močnejše/manj močno usvajanje jezika, ki se potem tudi posledično odražata kot različni procesi jezikovne izgube/obrade (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999).

Mnenja strokovnjakov glede stopnje dosežene pismenosti v tujem jeziku ter posledičnega vpliva usvojenega predznanja na pozabljanje tujega jezika so še vedno deljena. Stopnja usvojenega znanja tujega jezika sicer še velja za najboljšega napovedovalca stopnje pozabljanja tujega jezika, čeprav nekateri menijo, da so pozabljanju podvrženi posamezniki na vseh stopnjah znanja tujega jezika, drugi pa, da je pozabljenje manjše pri večjem znanju tujega jezika (Weltens idr., 1989; Bahrck, 1984). Zanimiva je ideja o obstoju kritične mase oziroma kritičnega praga znanja (angl. *critical mass of language; critical treshold*), onstran katerega ni več pozabljanja tujega jezika, ki sicer še ni potrjena,

je pa v skladu z Ausublovo teorijo smiselnega dodajanja novega znanja v že obstoječe miselne sheme in strukture (angl. *subsumption theory*), kar naj bi pripomoglo k uspešnosti, večji globini in kakovosti znanja (1963, kot navaja Marentič-Požarnik, 2000, str. 45). Na področju kognitivne psihologije je teorija pozitivnega prenosa dokazala, da med prejšnjim in naslednjim učenjem ne prihaja do motečega vplivanja (proaktivna in retroaktivna inhibicija), ampak da prejšnje učenje izboljšuje in olajšuje (angl. *positive transfer; facilitation*), ne pa ovira (angl. *negative transfer; interference*) novo učenje (Marentič-Požarnik, 2000).

Čas nastopa pozabljanja tujega jezika še vedno ni dokončno raziskan, toda Ecke (2004) poudarja, da so učenci tujega jezika, pri katerih dalj časa ni prišlo do vnosa tujega jezika, pozabili več struktur kot tisti s krajšim obdobjem. Videti je, da se izsledki raziskav glede časa nastopa pozabljanja tujega jezika v celoti skladajo z Ebbinghausovo krivuljo pozabljanja, po kateri pozabljanje nastopi takoj po koncu poučevanja/učenja in se s časom upočasni (Marentič-Požarnik, 2000). Weltens idr. (1989) poudarjajo hitrost nastopa pozabljanja, in sicer vedno v obdobju dveh let po koncu poučevanja/učenja, pozneje pa naj bi se pozabljanje umirilo. Bahrck (1984) poroča o manjšem pozabljanju pri bolj usvojenem znanju ali daljšem učenju. Nekatere druge raziskave ne potrjujejo pozabljanja tujega jezika takoj po poučevanju/učenju, ampak nekaj let pozneje, kajti v obdobju, imenovanem začetna raven (angl. *initial plateau*), naj se naučeno učno gradivo ne bi pozabljalo, vendar le pri odraslih posameznikih s precej visoko stopnjo znanja (Weltens in Cohen, 1989). Kljub temu je videti, da se nekatere informacije izgubijo ne glede na to, kako dobro je usvojeno/naučeno znanje tujega jezika (Ecke, 2004).





### **2.3 METODOLOGIJA**

Stališča učiteljev različnih tujih jezikov stroke do obvladovanja nestalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika ob prehodu iz srednješolskega splošnega tujega jezika v poučevanje/učenje tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi smo ugotavljali z anketo, ki je vsebovala vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Ta metoda nam je omogočila dostop do jasnih in natančnih mnenj, temelječih na osebnih izkušnjah učiteljev tujega jezika stroke, obenem pa temeljit pogled v srž problematike in v odpiranje njenih novih dimenzij (Denzlin in Lincoln, 2000). Na ta način smo lahko primerjali množico različnih stališč udeležencev raziskave o raziskovalnem vprašanju.

Anketo smo poslali učiteljem tujega jezika stroke (71) na vseh štirih slovenskih univerzah (UL, UM, UP, UNG), do katerih smo imeli dostop. Odzvalo se je 29 učiteljev, in sicer učitelji angleščine kot tujega jezika stroke (18), nemščine kot tujega jezika stroke (4), italijanščine kot tujega jezika stroke (2), francoščine kot tujega jezika stroke (1) ter učitelji različnih kombinacij tujega jezika stroke, in sicer angleščine in nemščine kot tujega jezika stroke (2), angleščine in italijanščine kot tujega jezika stroke (1) in angleščine in francoščine kot tujega jezika stroke (1). Med njimi 18 intervjuvancev poučuje tuji jezik stroke na visokošolskih ustanovah s stalnostjo in 11 na visokošolskih ustanovah brez stalnosti oziroma brez neprekinjenega poučevanja/učenja tujega jezika po koncu srednje šole, torej v prvem letniku na visokošolski ustanovi. Udeleženci raziskave, 27 žensk in 2 moška, so bili stari med 30 in 58 let. Vsi imajo za seboj daljše ali dolgo obdobje poučevanja/učenja tujega jezika stroke, zato so k raziskavi prispevali bogate izkušenske izpovedi ter različna stališča in mnenja glede raziskovane problematike.

Stališča smo proučevali glede na naslednja ključna tematska področja: (1) obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika med srednješolskim splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke na visokošolskih ustanovah, (2) izguba/obraba splošnega tujega jezika v tem obdobju, (3) posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za posamezne jezikovne spretnosti, slovnico in besedišče splošnega tujega jezika v okviru sporazumevalne zmožnosti, (4) lajšanje jezikovnih posledic zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika in (5) pomen ponovitve slovnice in poučevanja slovnice, implicitnega in eksplicitnega, za poučevanje/učenje tujega jezika stroke.

V raziskavi smo se odločili za navajanje citatov učiteljev, kajti s tem smo želeli ohraniti izvirnost idej in stališč, jih natančno ponazoriti ter istočasno ujeti njihov pogovorni duh. Uporaba citatov obenem onemogoča napačne interpretacije podatkov skozi prizmo avtorice in povečuje verodostojnost raziskave. V citatih ohranjamo poimenovanja učiteljev pisna, ustna, bralna in slušna zmožnost in komunikacijska zmožnost, medtem ko se avtorica v članku odloča za sporazumevalna zmožnost ter pisna, ustna, bralna in slušna spretnost (Skela, 2011).



## **2.4 REZULTATI**

Izide raziskave bomo predstavili glede na prej omenjena ključna tematska področja.

### **2.4.1 Prekinjena stalnost v poučevanju/učenju tujega jezika**

Vsi učitelji tujega jezika stroke so poudarili neločljivo povezanost med splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke ter škodljive posledice izgube/obrabe splošnega

tujega jezika za nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke. Ena tretjina je pripisala prekinitvi v poučevanju/učenju tujega jezika izjemen pomen, dve tretjini pa velik jezikovni vpliv na nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke ter samo en učitelj tujega jezika stroke nič vpliva na nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke. Tipično izjavo poda učiteljica angleščine z Ekonomske fakultete (EF) UL: *»Brez splošnega jezika ne gre. Primer na področju poslovnega sveta je že poslovno kosilo, ko ni mogoče govoriti izključno samo o poslu, ampak je treba obvladati tudi small talk, kar pa je lahko velika težava.«* Učiteljica angleščine in italijanščine s Fakultete za družbene vede (FDV) UL poudari: *»Vsako leto pavziranja pri uporabi jezika je velika izguba, študenti izgubijo sigurnost vase, slovnica se izgubi in namesto da bi se začeli s strokovnim jezikom soočati v dobri splošni kondiciji, je treba najprej ponavljati in utrjevati splošne strukture ... kontinuiteta je ključnega pomena.«* Učiteljica nemščine s Fakultete za logistiko (FL) UM doda, da *»vsakršna neuporaba tujega jezika vodi k stagnaciji znanja, če oseba ni v rednem stiku z jezikom, tako tudi, recimo, jezikovni certifikati niso veljavni več kot 2 leti. Vsekakor ima to negativne posledice za nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke, kjer je visoka raven predznanja tujega jezika predpogoj«.* Učiteljica angleščine na FDV (UL) meni, da *»učenje tujega jezika stroke zahteva veliko časa in se ga je najbolje lotiti s primerjavo med splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke. Študent in tudi učitelj sta pod časovnim pritiskom, učitelj pa ima pedagoško moralno obveznost, da se v enem letu trudi študente uspešno naučiti strokovnega jezika, hkrati pa izpolnjevati praznino, ki je nastala kot posledica nekontinuumne uporabe splošne angleščine«.* Učiteljica angleščine s Fakultete za gradbeništvo (FG) UM opozori, da je

*»usvajanje strokovnega tujega jezika dolgotrajen proces, ki najtemelji na kontrastivi s splošnim tujim jezikom. Za pridobitev ustrezne ravni znanja tujega jezika stroke je potrebno*

*večje število ur kot v sedanjih programih. Zlasti študenti univerzitetnega programa ter tisti, ki želijo študij nadaljevati na 3. stopnji, si želijo več stalnosti, torej tujega jezika stroke v vsaj dveh letnikih oziroma v štirih semestrih, s pričetkom v 1. letniku, da bi se izognili pozabljanju. Na visokošolskih programih je znanje študentov zelo heterogeno, od zelo slabega do sprejemljivega oziroma srednjega, vendar pa si tudi študenti s slabim znanjem tujega jezika želijo znanje izboljšati, kar pa je neizvedljivo zaradi prekinitve oziroma diskontinuitete ter zaradi premajhnega števila ur«.*

Vsi udeleženci so menili, da je splošni tuji jezik, ki zaradi prekinitve v poučevanju/učenju izkazuje znake jezikovne izgube/obrabe, nepogrešljiv za izgrajevanje znanja tujega jezika stroke. Tako učiteljica angleščine na EF (UL) ugotavlja, da je »*tuji jezik stroke v bistvu videti pretežek za študente, ki jim primanjkuje znanja osnov njihove prihodnje stroke. Če je že prišlo do izgube/obrabe splošnega tujega jezika, se cela situacija še dodatno komplicira*«. Učiteljica angleščine z Ekonomsko-poslovne fakultete (EPF) UM meni, da »*ima izguba/obraba tujega jezika zagotovo vpliv na nadaljnje poučevanje tujega jezika. Če ne poznaš besed v tujem jeziku, je komunikacija vsaj otežena. Poslovna angleščina je preplet strokovnega in splošnega besedišča, zato sem mnenja, da ne morem poučevati zgolj strokovne terminologije. Študenti morajo imeti dobro podlago splošnega jezika*«.

#### **2.4.2 Izguba/obraba splošnega tujega jezika**

Več kot polovica učiteljev tujega jezika stroke na slovenskih fakultetah s stalnostjo v poučevanju/učenju tujega jezika vseeno opaža izgubo/obrabo splošnega tujega jezika, malo manj kot ena tretjina (med njimi trije učitelji na fakultetah brez stalnosti) pa redko. Le nekateri udeleženci, med njimi dva učitelja na fakultetah

s stalnostjo v poučevanju/učenju tujega jezika, so menili, da se s tem pojavom srečajo zelo pogosto. Glede na izjave skoraj ene tretjine vseh učiteljev tujega jezika stroke, tudi tistih na fakultetah s stalnostjo, so posledice izgube/ obrabe splošnega tujega jezika zelo resne in negativno vplivajo na nadaljnje izgrajevanje znanja tujega jezika stroke. Dva učitelja tujega jezika stroke ugotavljata, da so posledice opazne, a obvladljive, in le en učitelj na fakulteti s stalnostjo, da ni posledic. Tipično izjavo je podala učiteljica angleščine in francoščine na FDV (UL):

*»S problemom se srečujem pri študentih, ki so zaradi različnih razlogov nekaj let študij bodisi prekinili bodisi so prišli s fakultet, kjer kontinuiteta ni zagotovljena. Ti študenti se ponovno začno ukvarjati s pridobivanjem pozabljenega jezikovnega znanja in imajo velike težave z napredovanjem na področju jezika stroke, saj je ustrezno jezikovno predznanje pogoj, da se lotevajo obravnave strokovnih besedil, da zberejo pogum za aktivno sodelovanje v debatah in da se čutijo suverene na svojem področju.«*

Učiteljica angleščine na EF (UL) poudari, da je izguba/obraba odvisna od »ravni znanja iz srednje šole. Če gre za študente, ki so bili pri tujem jeziku že v srednji šoli med boljšimi, ni opaznih razlik, če pa je imel pri tujem jeziku kdo težave že od samega začetka učenja tujega jezika, se ta trend še kar nadaljuje«. Učiteljica angleščine in nemščine na FG (UM) meni, da »imajo študenti, ki nadaljujejo učenje tujega jezika v 2. ali 3. letniku, nekaj težav, da se spet privadijo na tuji jezik. Obvladljivost pa je odvisna od predznanja študentov. Tisti, ki so že v srednji šoli dosegli višjo raven znanja, se hitro vključijo v delo, problem pa je pri študentih s slabim predznanjem, ker zaradi nezainteresiranosti do jezika pozabijo še tisto, kar so že znali«.

### **2.4.3. Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika**

#### *2.4.3.1 Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za sporazumevalno zmožnost*

Doseganje učinkovite sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku je nedvomno cilj vseh učiteljev tujega jezika stroke iz raziskave in v ospredju izgrajevanja znanja tujega jezika stroke na fakultetah. Učiteljica angleščine s Fakultete za pomorstvo in promet (FPP) UL to dejstvo opiše z naslednjo izjavo: *»Analize potreb za moje področje kažejo, da je visoka raven sporazumevalne zmožnosti v angl. ključna. 30 % (!) nesreč v pomorstvu se npr. zgodi zaradi napačne komunikacije.«* Učiteljica angleščine na EF (UL) potrdi, da je *»na prvem mestu sposobnost sporazumevanja, pa čeprav študent dela napake ali se lovi pri izbiri besed – važno je, da se je sposoben na bolj ali manj pravilen način sporazumeti v tujem jeziku«*. Učiteljica angleščine na FG (UM) doda, da *»kljub diskontinuiteti v poučevanju študenti univerzitetnega programa, po mojih izkušnjah, ohranijo zadovoljivo sporazumevalno zmožnost. Posamezniki na visokošolskem programu pa niti v srednji šoli niso pridobili sporazumevalne zmožnosti. Pri slednjih tako diskontinuiteta ne igra nobene vloge«*.

Glede na dejstvo, da trenutno prevladujoči komunikacijski pristop na področju poučevanja/učenja tujega jezika ne pozna natančnih načinov doseganja sporazumevalne zmožnosti (Skela, 2011), je bilo pričakovati, da se bodo mnenja učiteljev tujega jezika stroke razlikovala glede možnih poti in načinov doseganja tega končnega cilja poučevanja/učenja tujega jezika. Jezikovne posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika na teh dveh področjih so namreč glede na stališča učiteljev tujega jezika stroke še posebej velike. Učiteljica angleščine na Poslovno-tehniški fakulteti (PTF) UNG meni, da *»Znanja slovnice študenti nikakor ne smejo pozabljati, kajti potem ni mogoče uspešno razvijati nobene sposobnosti v tujem jeziku, tudi besedišča ne«*. Udeleženka



iz EF (UL), učiteljica italijanščine, zatrjuje, da so *»Besede tujega jezika stroke sredstvo za razvoj govorne jezikovne zmožnosti«*, učiteljica s Fakultete za management (FM) UP pa dodaja, da je *»besedišče poslovne angleščine tako prepleteno z besediščem splošnega tujega jezika, da ni mogoče poučevati besedišča tujega jezika stroke brez ohranjene solidne osnove besedišča tujega jezika«*.

#### 2.4.3.2 *Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za tujejezikovne spretnosti*

Vsi udeleženci niso bili mnenja, da ima izguba/obraba splošnega tujega jezika enak vpliv na jezikovne spretnosti. Tipična je izjava udeleženke, učiteljice angleščine na FG (UM): *»Pri študentih univerzitetnega programa trpi pisno izražanje, pri študentih visokošolskega programa pa pisno in ustno izražanje.«* Pri tem so poudarjali, da v večini primerov ne vedo, kakšno je vstopno znanje študentov tujega jezika stroke ob vpisu v 1. letnik, kajti slednji ne opravljajo uvrstitvenih testov znanja tujega jezika. Skoraj dve tretjini sta zagotavljali, da je govorna spretnost v tujem jeziku zelo nerazvita že v srednji šoli. Na primer, učiteljica nemščine na EF (UL) meni, da je *»govorjenje pri večini že tako precej slabo, v srednji šoli je poudarek še vedno na slovnici, zato je to precejšen problem, na katerega pa nekontinuiteta učenja tujega jezika nima odločilnega vpliva. Pri tujem jeziku stroke so soočeni še z drugimi, njim nepoznanimi poslovnimi situacijami, kar stvar dodatno otežuje«*. Učiteljica angleščine na FDV (UL) poudarja, da se bodo tako dobri kot slabi učenci tujega jezika na visokošolski ustanovi srečali s konfliktom med jezikom tujega jezika stroke kot pravo vsebino poučevanja/učenja tujega jezika stroke in (ne)poznavanjem nosilne vsebine: *»Sporazumevalna in govorna zmožnost učencev tujega jezika stroke sta vprašljivi že ob vpisu na fakulteto, potem pa se vsi študenti srečajo z množico novih situacij v kontekstu tujega jezika stroke. Kar rešuje dobre študente, je dejstvo, da so motivirani za učenje novih besed in se učijo hitro. Kontekst učenja tujega jezika stroke je čisto*

*drugačen od učenja splošnega tujega jezika v srednji šoli ali ko surfajo po internetu, študenti pa se tega sploh ne zavedajo.« Učiteljica za angleščino na FM (UP) dodaja, da »nekateri učitelji, ki predavajo ta predmet samo eno leto (ker tako določa študijski program), menijo, da je to celo bolje, saj v 2. letniku študenti vedo tudi nekaj o lastni stroki in jim tako ni treba razlagati strokovnih pojmov (v tujem in tudi v maternem jeziku). Če je predmet vsaj v dveh letnikih, je gotovo dosti bolje in izredno pomembno, da začnejo s poukom že v prvem letniku«.*

Večina učiteljev tujega jezika stroke se je strinjala, da sta govorna in pisna spretnost najbolj prizadeti zaradi izgube/obrabe splošnega tujega jezika. Približno ena polovica je zagovarjala stališče, da je treba študentom tujega jezika stroke ponuditi dejavnosti za razvoj vseh jezikovnih spretnosti. Po besedah učiteljice angleščine s Filozofske fakultete (FF) UL »le vse štiri zmožnosti skupaj »dajo« kompetentnega govorca tujega jezika. Čeprav je videti, da so receptivne zmožnosti dovolj dobre pri učencih tujega jezika stroke, se mi učitelji ne moremo zanašati na to dejstvo. Tudi če učenci samo berejo in poslušajo, to najbrž ne bo na področju tujega jezika stroke. Pravzaprav je delo na vseh zmožnostih naša dolžnost ne glede na število ur, ki so na voljo«. Učiteljica angleščine na FG (UM) meni, da »študent potrebuje produktivne sposobnosti za uspešno komunikacijo s strokovnjaki ter za pisanje strokovnih in (kasneje) znanstvenih besedil, razviti mora tudi receptivne sposobnosti za branje in razumevanje strokovnih besedil ter za razumevanje govornega jezika, npr. pri komunikaciji s tujimi strokovnjaki«.

Približno dobra polovica udeležencev se ni strinjala z obravnavo vseh jezikovnih spretnosti za potrebe poučevanja/učenja tujega jezika stroke. Učiteljica angleščine na FPP (UL) to utemeljuje na naslednji način: »Nimajo vsi enakih potreb. V 1. letniku moramo na programu pomorstva pokriti vsebine mednarodne konvencije STCW, kjer je poudarek na besedišču in komunikaciji v govorni obliki. Pri študentih tehnologije prometa razvijamo vse zmožnosti enakovredno.« Eden od razlogov je tudi dejstvo, da je razpon in izbor poklicev

in delovnih mest učencev tujega jezika stroke v Sloveniji tako širok, da ni mogoče predvideti, katere tujejezikovne spretnosti bodo uporabljali. Tipična je izjava učitelja angleščine na EF (UL): *»V resnici se bodo diplomanti morali ponovno naučiti tipične načine izražanja v določeni ciljni situaciji v tujem jeziku ne glede na vsebino poučevanja tujega jezika stroke na fakulteti.«*

Nihče med učitelji tujega jezika stroke ni zanikal pomena izgube/obrade pisne spretnosti v tujem jeziku, kajti dve tretjini izgubo le-te ocenjujeta kot pomembno in z vplivom na nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke, ena tretjina pa ali kot izjemno pomembno dejstvo ali kot dejstvo brez vpliva na tuji jezik stroke. Učiteljica angleščine na FG (UM) meni, da je

*»pri pridobivanju pisne zmožnosti diskontinuiteta le eden od problemov. Drug zelo pereč problem je premajhno število ur. Pisna zmožnost (pisanje člankov, referatov, poročil) je pomembna zlasti za študente univerzitetnega programa, ki nameravajo nadaljevati študij na 3. stopnji. Dijaki gimnazijskih programov imajo v povprečju srednjo oziroma (redki posamezniki) dobro raven pisnega znanja. Kontinuiteta bi pomenila uporabo in nadgrajevanje srednješolskega znanja za pisanje strokovnih besedil, kjer sta pomembni jasnost in objektivnost. Tudi študenti visokošolskega programa potrebujejo pisno znanje, vendar zlasti za pisanje krajših sestavkov, npr. pisem (naročilo, pritožba, vračilo, vabilo itd.). Tudi v tem primeru bi se s kontinuiteto lahko nadgradile srednješolske osnove«.*

Podobnega mnenja je učiteljica angleščine na Turistici (UP): *»Pri pisni zmožnosti pa moram poudariti, da študenti prihajajo že s precej nižjo ravno pisnega izražanja kot slovnice ali besedišča. Prav tako je dejstvo, da je pisno izražanje za namene stroke za študente*

*običajno novo. To dejansko pomeni, da se morajo pisanja določenih besedil naučiti na novo ne glede na znanje, ki so ga prinesli s seboj, ne glede na obrabo.» Učiteljica angleščine in nemščine na FG (UM) poudarja, da mora izbira učiteljev tujega jezika stroke »v resnici temeljiti na prihodnji stroki in delovnih nalogah v smislu, da bodo tehniki verjetno potrebovali več bralnega razumevanja, prihodnji pogajalci pa več sporazumevanja. Po drugi strani je to težko vedeti. Na primer, pisna zmožnost je tradicionalno zanemarjena pri poučevanju tujega jezika in ne vem, zakaj bi učitelji tujega jezika stroke morali dati več poudarka prav na pisno zmožnost«. Učiteljica angleščine na EF (UL) zaključuje, da*

*»študenti s slabo pisno zmožnostjo težko nadoknadijo zamujeno, saj bi za temeljito razvijanje te zmožnosti potrebovali višjo zmožnost v maternem jeziku, morali bi biti bolj ozaveščeni, usmerjeni v razvijanje te zmožnosti. Na primer, če bi pri strokovnih predmetih oddajali eseje in ne seminarskih nalog, ki bi jih profesorji redno pregledovali in ocenjevali, bi tudi pri tujem jeziku zaradi transferjev znanja in spretnosti lahko pričakovali višjo zmožnost. Ker pa ni tako, jih moramo učitelji tujega jezika podučiti tudi v tem«.*

#### *2.4.3.3 Posledice izgube/obrabe slovnice za tuji jezik stroke*

Večina učiteljev tujega jezika stroke je menila, da je preveč poudarka na slovnici kot posledica povratnega učinka (angl. *washback effect*) priprav na opravljanje mature (Zavašnik in Pižorn, 2006) lahko eden od razlogov za manj razvito sporazumevalno zmožnost slovenskih srednješolcev. Učitelj angleščine na EF (UL) poda naslednjo tipično izjavo: *»Obstaja nevarnost, da bi študenti znanje poslovne angleščine enačili z znanjem slovnice.«* Več kot dve tretjini sta dejstvo, da je slovnično znanje v

okviru sporazumevalne zmožnosti lahko podvrženo izgubi/obrabi zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika, ocenili kot pomembno in z vplivom na izgrajevanje znanja tujega jezika stroke. Učiteljica angleščine na Turistici (UP) dodaja: *»To, da je prizadeto znanje slovnice pri študentih, ki tuji jezik izgubljajo, je dejstvo. Prav tako tudi to, da ta pojav vpliva na nadaljnje učenje tujega jezika stroke.«*

Nekaj učiteljev tujega jezika stroke to dejstvo zaznava kot izjemno pomembno. Učiteljica angleščine na FG (UM) navaja tipično izjavo: *»Znanje slovnice je osnova za razvijanje vseh ostalih jezikovnih zmožnosti, ne le produktivnih, temveč tudi receptivnih. Napačno razumljeno besedilo (zaradi preslabega znanja slovnice) vodi do strokovne neučinkovitosti in strokovnih napak. Ob strokovnem besedišču in vsebinah je treba nujno opozarjati na slovnične vsebine oziroma na oblikoslovne in skladske značilnosti strokovnega jezika ter poudarjati razlike v primerjavi s splošnim tujim jezikom.«* Učiteljica angleščine na PTF (UNG) dodaja: *»Dejstvo, da je pri določenih študentih prizadeto znanje slovnice, je pomembno, ker je slovnica nekakšno "ogrodje", ki ga študent tujega jezika/tujega jezika stroke v okviru terciarnega izobraževanja lahko dopolnjuje z ostalimi vsebinami/področji jezika – npr. besediščem oziroma mu dobro znanje slovnice zagotavlja več uspeha pri razvijanju govorne/pisne/slušne sposobnosti v tujem jeziku/tujem jeziku stroke.«*

Kljub priznavanju dokaj pomembne vloge slovnice za poučevanju/učenje tujega jezika stroke, so skoraj vsi intervjuvanci dejali, da dajejo prednost izgrajevanju besedišča in razvoju govorne in pisne zmožnosti, pri tem pa se zanašajo na obstoječe znanje slovnice iz srednje šole. Glede tega se pogosto zgodi, da *»slabo slovnično znanje ovira učenje tujega jezika na višji, strokovni ravni, zato je treba slovnične vsebine vključiti v učni načrt. Iz izkušenj vem, da študentom največ preglavic delajo pogojniki, indirektna vprašanja, nepravilna raba podobnih besed (it's – its«*. (učiteljica angleščine na FDV, UL)

#### 2.4.3.4 Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za besedišče

Besedišče splošnega tujega jezika je naslednje področje, kjer je vidno pozabljanje splošnega tujega jezika. Tipično izjavo poda učiteljica angleščine s Fakultete za upravo (FU) UL: *»Besedni zaklad je zelo pomemben. Čeprav je strokovna terminologija drugačna od splošne, lahko pomanjkanje splošnega besedišča povzroči težave pri formiranju pisnega ali govornega besedila. Študenti sami pogosto rečejo, da ne najdejo besed.«* Učiteljica angleščine na EPF (UM) dopolnjuje, da je *»poslovna angleščina preplet splošnega in strokovnega besedišča, obraba splošne angleščine vpliva na učenje strokovne terminologije itd. Vse je med seboj povezano«*.

Ne glede na to, ali so imeli učitelji tujega jezika stroke v mislih besedišče splošnega tujega jezika ali tujega jezika stroke, so vsi pripisali besedišču tujega jezika velik pomen. Učiteljica italijanščine kot tujega jezika stroke na EF (UL) podaja mnenje, da *»s slovničnimi napakami lahko še vedno komuniciraš na osnovnem nivoju, toda če ne poznaš besed, sploh ne moreš komunicirati«*. Večina učiteljev tujega jezika stroke izraža mnenje, da je razvoj besedišča tujega jezika stroke pomembnejši kot slovnica (gledano s stališča izgrajevanja sporazumevalne zmožnosti), obenem pa približno ena tretjina dodaja, da težek priklic besedišča splošnega tujega jezika zavira učenje besedišča tujega jezika stroke. Učiteljica angleščine na PTF (UNG) poudarja, da

*»naj bi v okviru tujega jezika stroke študenti usvojili dokaj velik obseg novega besedišča, zato ima prizadeto poznavanje besedišča tujega jezika lahko velik vpliv na kasnejše učenje/poučevanje tujega jezika/tujega jezika stroke. V okviru dokaj nizkega števila ur angleščine je izgubljeno znanje težko nadoknaditi v okviru učnega načrta; v primeru, da študenti*



*individualno nadoknadijo zamujeno, pa obstaja nevarnost, da zaradi preobsežnega besedišča, ki ga morajo nadoknaditi (obenem pa pri urah usvajati novega), tega besedišča ne usvojijo dokončno, kar kasneje zopet privede do izgube tujega jezika/tujega jezika stroke«.*

Po besedah učiteljice angleščine na FDV (UL): *»besedišče gradimo in nadgrajujemo le skozi redno uporabo, branje, govor, nastopanje ... Če splošni besedni zaklad upada (tudi pri študentih z osiromašenim besednim zakladom v maternem jeziku je to dobro vidno), je nadgradnja s strokovnim besediščem mnogo težja in manj uspešna.«* Učiteljica angleščine na FG (UM) dodaja:

*»Kot je bilo že povedano, se zaradi diskontinuitete pri poučevanju tujega jezika izgubi veliko znanja, pridobljenega v srednji šoli. Opažam, da je pri študentih, ki jih začnem poučevati v 2. oziroma 3. letniku, prišlo do pozabljanja splošnih besed, ki so jih že spoznali v srednji šoli. V mislih imam splošno besedišče, ki se uporablja tudi v stroki, npr. length, depth, accuracy itd. S kontinuiteto poučevanja se takšno splošno besedišče, pomembno tudi za stroko, ne bi izgubilo, zaradi pozabljanja pa ga morajo študenti ponovno osvojiti oziroma ga vsaj osvežiti.«*

#### **2.4.4 Lajšanje jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika**

Raziskava je pokazala, da večina učiteljev tujega jezika stroke poskuša lajšati posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika s posebnim poudarkom na dveh sestavinah jezikovne zmožnosti v okviru sporazumevalne zmožnosti, in sicer na slovnici in besedišču tujega jezika stroke. Udeleženci so bili zmerno optimistični glede možnosti premagovanja jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika,

kajti več kot dve tretjini učiteljev tujega jezika stroke predlagata različne načine: institucionalno reševanje, več ur tujega jezika stroke, tuji jezik stroke v 1. letniku kot izbirni predmet, objava testov in vaj z rešitvami iz splošnega tujega jezika ali slovnice na intranetu, seznanjanje študentov 1. letnika z dodatnimi metodami učenja/ohranjanja tujega jezika (npr. Auralog), udeležba na predavanjih v tujem jeziku pri drugih strokovnih predmetih v 1. letniku na fakulteti, več zahtev po branju študijske literature v tujem jeziku v 1. letniku, spodbujanje sodelovanja med učitelji tujega jezika stroke in drugimi učitelji kot strokovnjaki na nejezikovnih področjih, spodbujanje sodelovanja med Slovenci in študenti na izmenjavi iz drugih držav, ozaveščanje študentov 1. letnika o pomenu dejavnega branja in pisanja v tujem jeziku, ne le pasivnega sprejemanja tujega jezika med deskanjem po internetu, ozaveščanje študentov 1. letnika o pomenu dejavnega iskanja jezikovnih priložnosti za uporabo tujega jezika v Sloveniji in drugod v času prekinitve poučevanja/učenja tujega jezika in končno, ozaveščanje študentov 1. letnika o dejstvu, da so zaradi nedokončanosti procesa učenja tujega jezika (angl. *incomplete acquisition*) v srednji šoli dovzetni za izgubo/obrabo splošnega tujega jezika.

#### **2.4.5 Pomen ponovitve ter implicitne in eksplicitne obravnave slovnice za poučevanje/učenje tujega jezika stroke.**

Skoraj vsi učitelji tujega jezika stroke so mnenja, da pričakovanja po sporazumevalni učinkovitosti v tujem jeziku za učence tujega jezika stroke pomenijo tudi ustrezno dobro znanje slovnice. Tipična je izjava učiteljice angleščine na FPP (UL): »*Slovnica je poleg jezikovnih zmožnosti in besedišča vsekakor pomembna prvina tujega jezika stroke. Ker slovnice ne obravnavamo eksplicitno (pomanjkanje časa), pač pa le v obliki vaj, jo morajo obnoviti oziroma predelati sami.*« Učiteljica angleščine in italijanščine na FDV (UL) slovnico opiše z retoričnim vprašanjem:

*»Kljub temu, da bistvo strokovnega jezika ni v slovnici, je treba od aktivnih uporabnikov strokovnega jezika pričakovati in zahtevati tudi dobro slovnično uporabo v praksi ... Kako bodo bodoči novinarji, politiki, strokovnjaki prepričljivo nastopili pred tujo javnostjo z govorom, ki bo poln slovničnih napak? Ne bodo!!! Pri pisnem izražanju je splet dobrega besedišča in dobre slovnice zelo pomemben za samozavest pišočega. Če samozavesti ni, se bo študent pisanja izogibal.«*

Kljub temu slovnica ni cilj poučevanja/učenja tujega jezika stroke, temveč le hiter način reševanja akutnih jezikovnih problemov, ki bi morali biti odpravljeni v srednji šoli. Učiteljica angleščine na FPP (UL) poudari: *»Nisem za eksplisitno poudarjanje slovnice, nisem pa niti za to, da jo črtamo iz pouka. Učitelj mora vedeti, katere slovnične strukture so tiste, ki se najpogosteje pojavljajo v besedilih (produktivno/receptivno, pisno/ustno), in jih vaditi ter razložiti po potrebi. Po mojih izkušnjah imajo nekateri študenti težave z navadnim past simplom passivom, ki pa je zagotovo ena izmed temeljnih oblik. Najverjetneje v vsakem tujem jeziku stroke.«* Učiteljica angleščine in italijanščine na FDV (UL) z ogorčenjem opiše slabo vstopno, obstoječe znanje tujega jezika:

*»Žal je znanje študentov po končani gimnaziji iz leta v leto bolj porazno, slovnične napake pa so na ravni, ki tudi v osnovno šolo ne sodi. To se mi zdi sramotno in povsem nesprejemljivo, konec koncev vsi opravljajo maturo, pa mi za vsaj polovico študentov ni jasno, kako so opravili angleščino. Mislim, da je program (slovnica je v osnovni šoli praktično izginila iz učbenikov, vse je zgolj situacijsko in nametano, kot z aviona) učenja jezika (slo. in ang., za druge ne vem) v osnovni šoli porazen in posledice nepoznavanja slovnice maternega jezika, skromnega besedišča – nič več se*

*ne bere ipd. – so dramatično vidne tudi na fakulteti.«*

V praksi ni mogoča natančna ločitev med ponovitvijo slovnice in njenim poučevanjem, zato smo dobili različne odgovore učiteljev tujega jezika stroke glede naslednjih vprašanj: (1) ali ponavljati slovnico ali jo poučevati za premagovanje posledic prekinitve v poučevanju/učenju tujega jezika? ter (2) ali za tuji jezik stroke poučevati slovnico na ekspliciten ali impliciten način? Stališča učiteljev tujega jezika stroke so bila skoraj enako razdeljena med ponavljanjem in poučevanjem slovnice. Po besedah približno ene tretjina tistih, ki poučujejo slovnico, uporabljajo kombinacijo implicitne in eksplicitne obravnave slovnice, dve tretjini pa raje impliciten način. Na primer, učiteljica angleščine in francoščine kot tujega jezika stroke na FDV (UL) podaja naslednje mnenje: »*Ta odgovor je odvisen od predznanja študentov. Če je to nižje, je določen poudarek na slovnici smiselna, če pa je vstopno znanje pri večini študentov zadostno, potem bi bilo smiselno tak sklop vpeljati samo za šibkejše. Utrjevanje in ponavljanje slovnice pri študentih, ki nekaj časa niso uporabljali jezika, deluje pozitivno, saj študentom daje sigurnost, okvir in samozavest.«*

Pri teh odločitvah učitelji tujega jezika stroke upoštevajo različne dejavnike, kot zatrjuje učiteljica italijanščine na FM (UP): »*Glede slovnice se odločam na podlagi znanja študentov/skupine in uporabljam različne metode na osnovi tega, torej kombinacijo obojega.«* Učitelji so najpogosteje poudarjali naslednje dejavnike: različno vstopno znanje splošnega tujega jezika, različne stopnje izgube/obrabe slovnice ob pričetku tujega jezika stroke, komunikacijske zahteve prihodnje stroke, poklicev in delovnih mest, število ur, namenjenih za tuji jezik stroke na visokošolski ustanovi, dejstvo, da so lahko študenti prenasičeni s slovnico iz srednje šole; morebitna večja kognitivna zrelost študentov tujega jezika stroke, ki jim z eksplicitno obravnavo omogoča uporabo analitičnih sposobnosti za ponotranjenje slovnice v učenčevem prehodnem jeziku. Tipično izjavo ima učiteljica angleščine

na Turistici (UP):

*»Slovnico je treba utrditi in ponoviti zaradi več razlogov: obrabe jezika, heterogenosti skupin in zaradi korekcije, ki je potrebna v mnogih primerih, ko študenti verjamejo, da je slovnica bavbav samo zato, ker so se slovnicihna pravila učili v trenutku svojega razvoja, ko jim kognitivno še niso dorastli. V času, ko postanejo študenti, se je proces kognitivnega dozorevanja že zaključil, zato marsikaj lažje razumejo kot poprej – slovnica postane osmišljena.«*

Rezultati nakazujejo, da se učitelji tujega jezika stroke ne ozirajo na rezultate teoretičnih študij o koristih implicitnega ali eksplicitnega načina obravnave slovnice, ampak iščejo optimalno kombinacijo obeh načinov za svojo tipično učno situacijo. Ta končni cilj ubesedi učiteljica angleščine na EF (UL): *»Cilj bi moral biti, da ob zaključku študija obvladajo slovnico na takšni ravni, da se pri pisanju in govorjenju izognejo večjim napakam.«* Prav različnost njihovih učnih situacij in potreb ciljnih skupin učencev tujega jezika stroke je vzrok za različnost med stališči učiteljev tujega jezika stroke. Učiteljica nemščine na FL (UM) na primer poudari, da je *»eksplicitno poučevanje slovnice vsekakor dobrodošlo in menim, da bi olajšalo nadaljnje učenje, morda celo nekoliko zbližalo različna predznanja«*. Podobnega mnenja je učiteljica angleščine na UM FG: *»Po mojih izkušnjah potrebujejo več eksplicitnega poučevanja slovnice študenti visokošolskega programa. Zgodi se, da študent pozabi polovico oblik nepravilnih glagolov in je zato vsako nadaljnje učenje tujega jezika stroke polovičarsko. Študent gradi na trhlih temeljih, končni rezultat je slab.«* Učitelja angleščine na EF (UL) in na Turistici (UP) sta tipična predstavnika tega stališča: *»Mislim, da je treba slovnico ponavljati, utrjevati, pa tudi razlagati ves čas učenja tujega jezika, ne le na začetku.«* in: *»Sistematičnost v poučevanju igra določeno pozitivno vlogo, zato je potrebna. Pa vendar, učenje je hkrati tudi*

*naključno in kaotično ter ni nikoli le eksplicitno. Sem za sistematičnost in eksplicitno razlago slovnice, vendar sem hkrati tudi za to, da širni in kaotični svet tujega jezika študenti odkrivajo tudi sami, izven učbenikov in izven ur pouka tujega jezika.» Učiteljica angleščine na EF (UL) pripominja:*

*»Pri poučevanju se ne strinjam z nesistematičnostjo, ker mislim, da v tem primeru študenti ne vedo, kaj je prav in kaj narobe in kaj se morajo sploh naučiti, če sploh kaj. Potrebna je jasna in sistematična razlaga, ravno tako pa je potrebno tudi utrjevanje s pomočjo vaj. Jasno pa je, da so med poukom potrebne kratke intervence s strani učitelja, s katerimi po potrebi obravnava jezikovne probleme v komunikacijskem kontekstu. Študent npr. naredi napako, ko kaj napiše ali ko kaj pove, in če gre za napako, ki jo študenti tudi sicer pogosteje naredijo, jo je smiselno izpostaviti in razložiti.«*

Logika, na kateri slonijo stališča učiteljev tujega jezika stroke kot zagovornikov sistematičnega poučevanja slovnice, je, da so študenti dosegli kognitivno zrelost in da so pripravljeni za povečevanje metalingvističnega znanja. Kljub doseženi ali nedoseženi kognitivni zrelosti pa lahko posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika in nedokončanost učenja tujega jezika iz srednje šole drastično zmanjšajo sposobnost ponotranjenja slovničnega znanja, kar omenjajo nekateri zagovorniki implicitne obravnave slovnice. Učiteljica angleščine na Turistici (UP) poudarja, da ni nasprotujočih tendenc med implicitno in eksplicitno obravnavo slovnice: *»Sama kontradiktornosti ne vidim, ker menim, da je oboje potrebno in nujno. Čas mora biti tako za eno kot za drugo. Stvari niso črno-bele in ne ustreza vsem študentom enaka mera eksplicitnega in implicitnega poučevanja. Kot tudi mi učitelji nismo vsi zmožni obojega oziroma enako dobri v obojem.«*



Zagovorniki implicitnega poučevanja slovnice so menili, da je primernejša za tuji jezik stroke na visokošolski ravni, ker spodbuja intuitivno zavedanje slovnice, ne pa zavednega poznavanja slovničnih pravil. Tako učiteljica angleščine na FDV (UL) pravi: »Če *implicitno poučevanje slovnice ne temelji na navajanju slovničnih pravil, potem je to točno to, kar tudi sama izvajam.*« Druga učiteljica angleščine z UL FDV dodaja: »*Zdi se mi boljše implicitno učenje na tej ravni, če pa je obraba prehuda, potem je morda potrebno tudi bolj eksplicitno učenje.*«

## 2.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

S študijo smo skušali zapolniti raziskovalno vrzel na področju raziskav izgube/obrabe splošnega tujega jezika kot osnove za nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke na visokošolskih ustanovah. Stališča učiteljev tujega jezika stroke so razkrila uporabne informacije glede pomena stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika med srednješolskim splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke na visokošolskih ustanovah, pozabljanja splošnega tujega jezika v tem obdobju, jezikovnih posledic tega procesa in lajšanja le-teh.

Rezultati kažejo, da vsi učitelji tujega jezika stroke opozarjajo na nujno potrebo po stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika med srednješolskim splošnim tujim jezikom in tujim jezikom stroke na visokošolskih ustanovah. Približno polovica jih opaža, da ima prekinitev poučevanja/učenja tujega jezika v tem prehodnem obdobju velik pomen za nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke, ena tretjina pa temu pripisuje izjemen pomen. Prav vsi poudarjajo, da sta splošni tuji jezik in tuji jezik stroke neločljivo povezana, zato pozabljanje splošnega tujega jezika nujno izkazuje škodljive učinke

na nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke, in sicer predvsem zaradi dejstva, da je dobro znanje splošnega tujega jezika nepogrešljiva osnova za nadaljnje izgrajevanje znanja tujega jezika stroke. Rezultati študije kažejo, da večina učiteljev tujega jezika stroke meni, da sta zaradi nestalnosti v v tem obdobju najbolj prizadeti govorna in pisna spretnost, toda ni strinjanja glede tega, katere jezikovne spretnosti je potrebno bolj razvijati za nadaljnje poučevanje/učenje tujega jezika stroke (Yoshitomi, 1992; Ecke, 2004; Klapper, 2006).

Rezultati pričujoče študija kažejo, da se učitelji tujega jezika stroke lotevajo lajšanja pozabljanja tujega jezika, do katerega pride pri učencih tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi pred pričetkom učenja tujega jezika stroke, na indirektnen in direkten način. Indirektno posredovanje učiteljev je namenjeno predvsem odpravljanju blažjih posledic pozabljanja jezika, največkrat po naravni poti, predvsem s povečanjem dovzetnosti učencev tujega jezika stroke za spremljanje lastnega vmesnega jezika zaradi posledičnega izboljšanja privzema tujega jezika. Učitelji pri tem izkoriščajo dejstvo, da je učenčeva pozornost mentalni proces, ki učencem pomaga, da sami zase segmentirajo tujejezikovni vnos. Po njihovem mnenju je odpravljanje posledic pozabljanja tujega jezika s poudarjanjem pomena učenčevega posvečanja pozornosti tujejezikovnemu vnosu (angl. *attention-oriented instruction*) in spremljanju lastnega vmesnega jezika zelo učinkovito. Logika, ki ji pri tem sledijo, je, da bodo nove informacije tem prej zapomnjene, čim več pozornosti bodo učenci sami zavestno namenili morfološkim, ortografskim, prozodičnim, semantičnim in pragmatičnim značilnostim tujega jezika oziroma procesu učenja tujega jezika stroke v celoti (Lightbown in Spada, 2006; Bybee, 2008; Dörnyei, 2009).

Na direkten način se učitelji tujega jezika stroke spopadajo s pozabljanjem tujega jezika z več poudarka na dveh sestavinah jezikovne zmožnosti v okviru sporazumevalne zmožnosti, in sicer na besedišču tujega jezika stroke in na slovnici, zato tema dvema načinoma v diskusiji namenjamo več pozornosti. Raziskave to dejstvo

potrjujejo, saj je znano, da kombinacija komunikacijskih učnih dejavnosti (angl. *meaning-focused instruction*) in obravnave slovnice (angl. *form-focused instruction*) v sporazumevalno učinkovitem kontekstu izkazuje optimalne učinke na učenje tujega jezika (Fotos, 2005).

Poglavitni cilj poučevanja vseh učiteljev tujih jezikov stroke iz raziskave je nedvomno obravnava besedišča tujega jezika stroke in ne slovnica. V procesu poučevanja besedišča je slednje vedno vmeščeno v komunikacijski kontekst določenih situacij, pri čemer učitelji tujega jezika stroke poskrbijo za dovolj priložnosti za uporabo, ponavljanje in vadenje besedišča z veliko interakcije v tujem jeziku zaradi boljšega zapominjanja. Glede na izsledke raziskave lahko zatrdimo, da se ob začetku učenja tujega jezika stroke pri učencih zelo ozavešča velik pomen pospešenega učenja novega besedišča tujega jezika stroke. Obenem učitelji tujega jezika stroke polagajo velik poudarek tudi na ponavljanje pozabljenega besedišča splošnega tujega jezika, saj velja mnenje, da težek priklic pozabljenega besedišča splošnega tujega jezika zavira učenje novega besedišča tujega jezika stroke. Pri tem ne gre zgolj za izgrajevanje besedišča kot izoliranega dela jezikovne sestavine v sporazumevalni zmožnosti, temveč se veliko pozornosti namenja tudi razvoju sociolingvistične in pragmatične sestavine v tujem jeziku. Z drugimi besedami, učitelji kot zelo pomembne navajajo tudi ozaveščanje učencev glede pomena a) kohezije ter retorične in konverzacijske organizacije novo naučenega besedišča tujega jezika stroke in b) prave funkcionalne rabe tujega jezika oziroma primernosti in sprejemljivosti sporočila v tujem jeziku. Ne glede na dejstvo, da se vsi udeleženci raziskave strinjajo, da sta govorna in pisna spretnost najbolj prizadeti zaradi pozabljanja splošnega tujega jezika, je glede razvoja tujejezikovnih spretnosti kot dela jezikovne sestavine v sporazumevalni zmožnosti moč opaziti naslednji dve tendenci: prvič, tendenco po istočasnem razvoju vseh jezikovnih spretnosti v tujem jeziku stroke ali, drugič, nekoliko večji poudarek na razvoju kombinacije govorne in pisne spretnosti.

Pri izgrajevanju besedišča tujega jezika stroke predstavlja veliko oviro dejstvo, da so učenci tujih jezikov stroke ob pričetku poučevanja tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi brez kakršnihkoli praktičnih izkušenj na svojem področju izobraževanja, obenem pa tudi šele na začetku procesa pridobivanja teoretičnega znanja s tega področja. Z drugimi besedami, za razvoj sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku imajo nerazvite ali pomanjkljivo razvite tudi določene splošne zmožnosti znotraj sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku, ne le njene specifične zmožnosti. Učenci tujega jezika stroke so namreč še v fazi izgrajevanja deklarativnega znanja, strategij učenja (znati ravnati/delati) ter zmožnosti 'učiti se učiti', saj učitelji zatrjujejo, da potrebujejo veliko pomoči pri učinkovitem načrtovanju učenja tujega jezika stroke, uporabi učnih (elektronskih) gradiv ter iskanju informacij v literaturi ali na spletu. Ob upoštevanju zgoraj navedenih dejstev postane jasno, kako težko se je ob pričetku poučevanja tujega jezika stroke učiteljem zanašati samo na poučevanje besedišča tujega jezika stroke z namenom, da bi omilili posledice pozabljanja splošnega tujega jezika in olajšali začetek učenja tujega jezika stroke. Povedano drugače, prava vsebina poučevanja/učenja tujega jezika (angl. *real content*) je že načeta, pomanjkljiva ali neobstoječa, prav taka ali pa šele v procesu nastajanja pa je tudi nosilna vsebina (angl. *carrier content*). Poleg tega učitelji poudarjajo, da se učenci kot laiki na področju poučevanja/učenja tujega jezika premalo zavedajo, da je učenje besedišča tujega jezika stroke dolgotrajen proces v primerjavi s pozabljanjem.

Ob vsem povedanem se zdi odločitev učiteljev tujega jezika stroke za dodatno obravnavo slovnice za potrebe tujega jezika stroke logičen korak. Dodatni razlogi so morebiti dognanja nekaterih raziskav, da se pozabljanje tujega jezika ob pričetku učenja tujega jezika stroke na visokošolski ustanovi pri učencih največkrat kaže kot pozabljanje slovnicega znanja (Yoshitomi, 1992; Ecke, 2004; Klapper, 2006) ter spoznanje, da pričakovanja po sporazumevalni učinkovitosti v tujem jeziku za učence pomenijo tudi ustrezno dobro znanje slovnice. Učitelji

iz raziskave zatrjujejo, da eksplicitna obravnava slovnice ni tako pogosta kot implicitna. Slednjo učitelji razumejo večplastno. Prvič, kot nenamensko izpostavljanje pedagoškim intervencijam učiteljev v komunikacijskem kontekstu poučevanja/učenja tujega jezika stroke. Bolj natančno, gre za usmerjanje pozornosti učencev na slovnični problem ravno v trenutku slovničnega problema ter istočasno preusmerjanje pozornosti na pravilen tujejezikovni vnos brez direktnega popravljanja slovničnih napak, s čimer se želi avtomatično doseči večje zavedanje o slovničnem problemu. Glede na izjave učiteljev, je eden od zelo učinkovitih načinov preusmerjanja pozornosti učencev uporaba takojšnjega pravega, korekcijskega tujejezikovnega vnosa le nekaj sekund po slovnični napaki (angl. *immediate contingent recast*) (Doughty, 2001). Pri tem je potrebno upoštevati, da je časovni okvir, v katerem je učenčevo "spoznavno okno" dovezetno za popravek, veliko krajši od ene minute. (angl. *cognitive window of opportunity for pedagogical intervention*) (Doughty, 2001).

Drugič, implicitna obravnava slovnice je lahko razumljena kot poskus zanašanja učiteljev na dejstvo, da bodo učenci tujega jezika stroke zaradi dosežene kognitivne zrelosti sami, brez kopičenja metalingvističnega znanja, opazili različne vidike pravega tujejezikovnega vnosa (DeKeyser, 2000). Tretjič, implicitna obravnava slovnice je za učitelje tista obravnava slovnice, kjer ni poudarka na strukturalnih in formalnih značilnostih tujega jezika, temveč na ustvarjanju sporazumevalno učinkovitega konteksta za poučevanje/učenje tujega jezika stroke. Kot eno od prednosti implicitne obravnave slovnice kot metode za spoprijemanje s posledicami pozabljanja jezika učitelji navajajo dejstvo, da se učenci tujega jezika stroke ne zavedajo lastnega napora za učenje tujega jezika stroke oziroma dejstva, da se njihovo metalingvistično znanje vseeno povečuje. PO drugi strani kot eno od pomanjkljivosti omenjajo, da takega načina obravnave slovnice učenci tujega jezika stroke včasih ne dojemajo kot popravkov svojih napak (DeKeyser, 2003; Dörnyei, 2009).

Razlogov za omejevanje sistematične, eksplicitne, obravnave slovnice kot sredstva za lajšanje posledic pozabljanja tujega jezika je več, med drugim tudi okrnjenost metalingvističnega znanja učencev tujega jezika stroke zaradi pozabljanja splošnega tujega jezika, nedokončanost učenja tujega jezika iz srednje šole, zasičenost z metalingvističnim znanjem iz srednje šole ter posledični odpor učencev tujega jezika do slovnice. Nenazadnje so razlog tudi pedagoška prepričanja učiteljev tujega jezika stroke o manjši učinkovitosti sistematičnega, eksplicitnega poučevanja, kajti sistematična obravnava slovnice naj bi se le redko avtomatično prevedla v pravilen vmesni jezik, še zlasti ne v sporazumevalno učinkovitega v tujem jeziku (Widdowson, 2003; Klapper, 2006). Glede na rezultate študije je videti, da trenutno prevladujoči praksi poučevanja/učenja tujega jezika stroke v Sloveniji ni mogoče predpisovati nikakršnih natančno začrtanih poti za lajšanje posledic nestalnosti v tujejezičnem poučevanju/učenju, in sicer zaradi dejstva, da komunikacijski pristop učiteljem tujega jezika (stroke) dovoljuje raznolikost pri izgrajevanju sporazumevalne zmožnosti (Skela, 2011). Pričujoča študija je nedvomno ponudila koristne vpoglede v mnenja učiteljev tujega jezika stroke glede raziskovane tematike, kljub temu pa bi morebitne nove študije morale dodatno raziskati še stališča učencev tujega jezika stroke. Obenem bi veljalo prisluhniti tudi mnenjem vodstev in diplomantov fakultet s in brez stalnosti v poučevanju/učenju tujega jezika



## 2.6 VIRI

Bahrack, H. (1984). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1-29.

Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. V P. Robinson in N. C. Ellis (ur.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (216-233). New York: Routledge.

Cohen, A. D. (1975). Forgetting a second language. *Language Learning*, 25, 127-138.

Cunningham, D. (2010). Continuity in Learning Languages. *NZALT Biennial National Conference Christchurch New Zealand*. Dostopno na: <http://www.fiplv.org/issues/continuityinlearning.pdf> (11. april 2014).

Čepon, S. (2006). *Analiza jezikovnih potreb študentov poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti*. Neobjavljeno doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.

DeKeyser, R. M. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *SSLA*, 22: 499-533.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and Explicit learning. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (313-348). Oxford: Blackwell.

DeKeyser, R. M. (2007). Study abroad as foreign language practice. V R. M. DeKeyser (ur.), *Practice in second language* (208-226). New York: CUP.

Doughty, C. J. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. V P. Robinson, *Cognition and Second Language Instruction* (206-258). Cambridge: CUP.

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints,

Compensation, and Enhancement. V C. J. Doughty and M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (256-310). Oxford: Blackwell.

Djurić, M., Godnič Vičič, Š. in Jurkovič, V. (2008). Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse* (523-542). Ljubljana: Tangram.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ecke, P. (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321-354.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: OUP.

Evans, S. (2010). Business as usual: The use of English in the professional world in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 29, 153-167.

Freed, B. (ur.) (1991). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, Massachusetts, Toronto: D. C. Heath and Company.

Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation methods for Second language teaching. V E. Hinkel (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (653-670). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hansen, L. (2001). Language attrition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 60-73.

Hansen, L. in Reetz-Kurashige, A. (1999). Investigating Second Language Attrition. V L. Hansen (ur.), *Second language attrition in Japanese contexts* (3-18). New York: OUP.

Hyltenstam, K. in Viberg, A. (1993). Linguistic progression and regression: an introduction. V K. Hyltenstam in A. Viberg (ur.), *Progression and regression in language* (3-38). Cambridge: CUP.

Jurkovič, V., Djurić, M. in Godnič Vičič, Š. (2008). Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu. V M. Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurkovič in V. Zorko

(ur.), *Inter alia 1: Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru* (45-69). Ljubljana: SDUTSJ.

Klapper, J. (2006). *Understanding and developing good practice*. London: CILT.

Kuhberg, H. (1992). Longitudinal L2-attrition versus L2-acquisition in three Turkish children: empirical findings. *Second Language Research*, 8, 138-154.

Lightbown, P. M. in Spada, N. (2006). *How languages are learnt*. Oxford: OUP.

Loftus, G. R. in Loftus, E. F. (1976). *Human Memory: The Processing of Information*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Neisser, U. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 32-35.

Olshtain, E. in Barzilay, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition. V H. W. Seliger in R. M. Vago (ur.), *First language attrition* (139-150). Cambridge: CUP.

Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1): 52-79.

Pienemann, M. (2003). Language processing capacity. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The handbook of second language acquisition* (679-714). Oxford: Blackwell.

Purvis, K. in Ranaldo, T. (2003). Providing continuity in language teaching and learning from primary to secondary. *Babel*, 38(1), 13-18.

Räsänen, C. in Fortanet-Gomez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. V I. Fortanet-Gomez in C. Räsänen (ur.), *ESP in European higher education* (11-51). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Rižnar, I. (2010). *Hrabri novi svet: konferenca*

Izzivi jezika stroke v 21. stoletju. *Management*, 5(1), 89-92.

Scarino, A. (2003). Transition and continuity in learning languages in school setting. *Babel*, 38(1), 4-7.

Schmid, M. S. in de Bot, K. (2006). Language attrition. V A. Davies in C. Elder (ur.), *The handbook of applied linguistics* (210-234). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Schmitt, E. (2010). When boundaries are crossed: Evaluating language attrition data from two perspectives. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 63-72.

Skela, J. (2000). Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V M. Grosman (ur.), *Angleščina – prenovi na pot* (245-253). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 2, 114-133.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: OUP.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: CUP.

Weltens, B. (1989). *The attrition of French as a foreign language*. Dordrecht: Foris.

Weltens, B. in Cohen, A. (1989). Language attrition research: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 127-133.

Weltens, B., Van Els, T. J. M. in Schils, E. (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 205-216.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.

Zavašnik, M. in Pižorn, K. (2006). Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov: opredelitev pojma in posnetek stanja v svetu. *Sodobna pedagogika*, 57(1), 76-89.

Yoshitomi, A. (1992). Towards a model of language attrition. *Issues in Applied Linguistics*, 3(2), 293-318

## **2.7 FOREIGN LANGUAGE (DIS)CONTINUITY AT THE SECONDARY- AND TERTIARY-EDUCATION INTERFACE**

### SUMMARY

Due to a lack of research in Slovenia and abroad on foreign language discontinuity at the secondary (general foreign language) and tertiary (foreign language for specific purposes) interface, this study has tried to close this gap by exploring the following research question: what are the opinions of the teachers of foreign languages for specific purposes about the different ways of facilitating the negative effects of FL discontinuity at the secondary/tertiary interface? The data was obtained using a survey which was sent to the teachers of foreign languages for specific purposes at all four Slovenian universities.

The outcomes of the research indicate that almost all teachers are of the opinion that it should be possible to mitigate the harmful effects of foreign language discontinuity by placing various levels of emphasis on different components of communicative competence and foreign languages skills. The attainment of communicative competence and especially the building of the lexis are undoubtedly the ultimate goals of all the informants' instruction. Nonetheless, regardless of the importance attributed to developing the lexis, placing emphasis on this sub-area of linguistic competence cannot fully alleviate the effects of discontinuity, at least not at the beginning of foreign-language-for-specific-purposes instruction. The learners' lack of the specialized lexis of the carrier content in both their mother tongue and foreign language may be so severe that it practically renders the use of any lexis for teaching a foreign language for specific purposes unattainable.

In light of the above, and because the communicative approach does not offer any specific guaranteed answers or methods regarding the exact achievement of foreign language communicative competence (Skela, 2011), it

is not too surprising that grammar instruction is also employed to lighten the ill-effects of discontinuity. According to the results, the views of the informants are divided between explicit and implicit instructional approaches, though always within the context of foreign languages for specific purposes. The dilemma is not finding a clear-cut line between both approaches, but rather their combination: on the one hand, a deliberate teacher-fronted discussion of grammatical forms in isolation, a view that echoes some experts' opinions (Norris & Ortega, 2000; Lyster, 2004a; Lyster, 2004b), and on the other hand incidental, implicit treatment of grammar incorporated in meaning. The latter refers mainly to redirecting the students' attention towards the correct input during input processing, mainly by catching the students' attention in the midst of a grammatical problem in order to raise their awareness of the correct input.

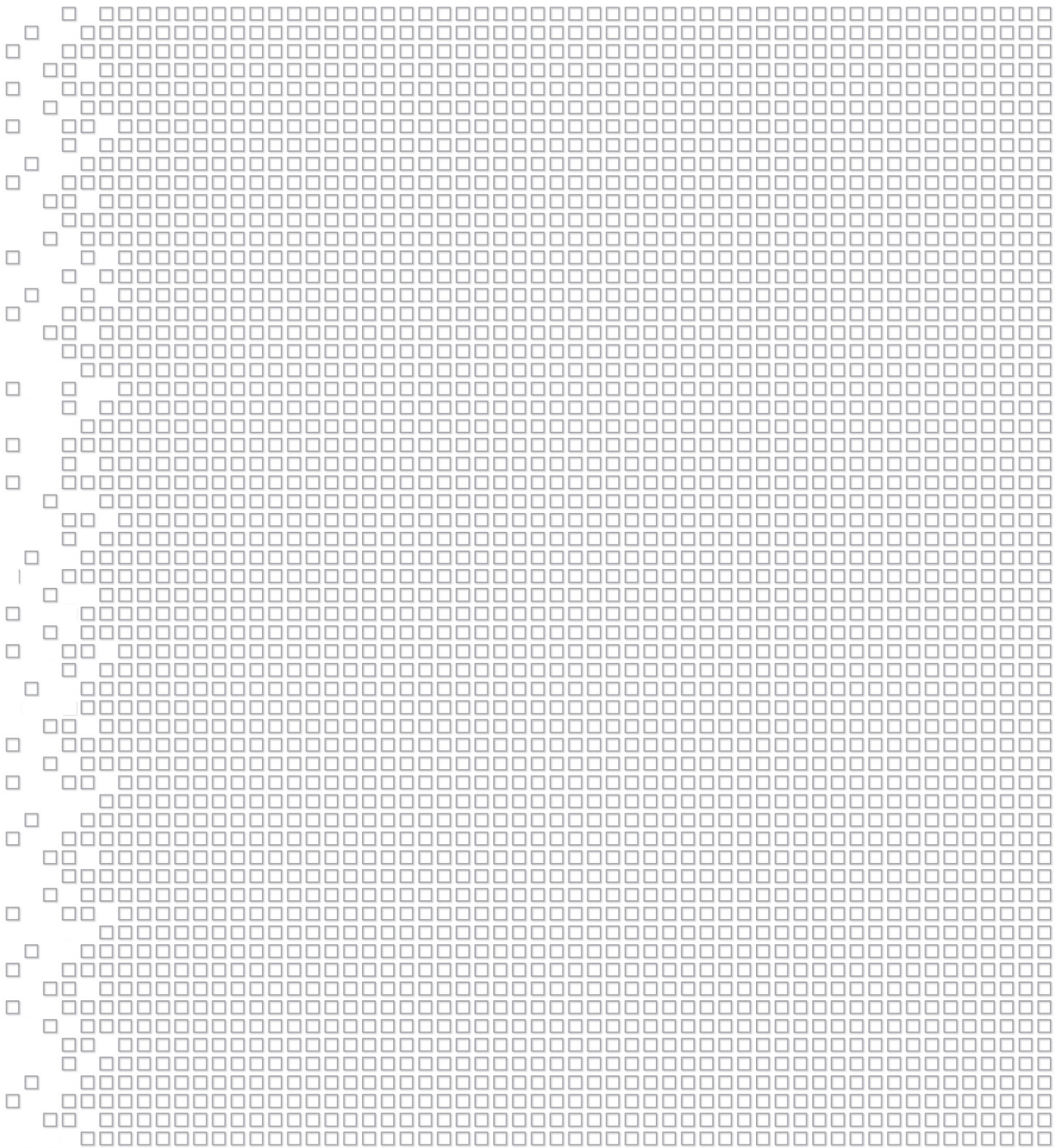
The results further show that speaking and writing skills in a foreign language may be the most adversely affected by the discontinuity. Although there is no agreement on exactly which foreign language skills (or combinations of them) the instruction in the tertiary learning environment should develop, there seems to be slightly more emphasis on developing speaking and writing skills (Yoshitomi, 1992; Ecke, 2004; Klapper, 2006).

Based on the study results, it can be concluded that in order to alleviate the deleterious effects of discontinuity, two different methods are utilized, one direct and one indirect. The direct method comprises more focus on the two components of linguistic competence, namely on the lexis and grammar. Other studies also confirm the value of combining the communicative activities and grammar instruction, in other words the meaning-focused and form-focused instruction in the communicatively efficient contexts (Fotos, 2005).

As regards the indirect method, the findings show that with a view to raising the abilities and probabilities of learners for monitoring their own interlanguage (especially



to alleviate milder consequences of foreign language attrition), the teachers resort to attention-oriented instruction. The latter presupposes that the learners should segment the comprehensible foreign language input themselves if they are to increase their own foreign language intake (instances of foreign language that have been observed, but not yet assimilated into the learner's developing second language system) (Lightbown in Spada, 2006; Bybee, 2008; Dörnyei, 2009).





### **3 UČITELJEVA RABA MATERINŠČINE PRI POUKU TUJEGA JEZIKA STROKE – DA ALI NE?**

**Alenka Plos**

*Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru  
alenka.plos@uni-mb.si*

**Nada Puklavec**

*Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru  
nada.puklavec@uni-mb.si*

### 3.1 UVOD

Uporaba materinščine pri pouku tujega jezika (stroke) je področje, o katerem se zadnja desetletja v svetovnem prostoru spet razpravlja in raziskuje, in to ne le na akademski ravni, ampak tudi med učitelji tujega jezika (Butzkamm 1973, 1989, 2012; Stern, 1992; Butzkamm in Caldwell, 2009; Hall in Cook, 2012; Hall in Cook, 2013). Na konferenci Sprachen & Beruf se je na delavnici D. Caprasove z naslovom »The Vocabulary Challenge: Bilingual or Monolingual?« (2012) pri vprašanju, ali je raba materinščine pri pouku tujega jezika priporočljiva oziroma ali naj učitelj nove termine prevede ali ne, razvila burna diskusija zaradi precej nasprotujočih mnenj prisotnih. Medtem ko so eni zagovarjali direktno metodo in močno nasprotovali prevodu neznanega pojma ali fraze, so drugi bili mnenja, da učitelj lahko nekatere termine tudi prevede in dovoli rabo dvojezičnih slovarjev. En od predlogov se je glasil: »*Slovar med učno uro sem jaz. Doma ga seveda študenti naj uporabljajo, moja naloga pa je, da jih naučim, kako slovarje pravilno uporabljajo.*«

V slovenskem prostoru tovrstnih diskusij in raziskav ni zaznati v veliki meri, razen nekaterih izjem (Orešnik, 1993; Skela, 1994; Pižorn, 2008; Grosman, 2009; Sešek, 2009; Skela, 2010; Holc, 2010). Namen naše raziskave je zato osvetliti stanje in prispevati k začetku formalne diskusije o učiteljevi uporabi materinščine na področju poučevanja tujega jezika stroke na visokošolski ravni. V okviru raziskovalnega pristopa smo uporabili kvalitativno metodologijo, in sicer metodo opazovanja ter polstrukturiranega intervjuja. Rezultati te raziskave bodo lahko v pomoč učiteljem tujega jezika (stroke), ki razmišljajo o uporabi materinščine pri pouku, in ki vedo, da ta dilema sicer obstaja v zaprtem, neformalnem

krogu učiteljev tujega jezika (stroke), ne pa na javni in institucionalni ravni v slovenskem prostoru.



### **3.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA**

Ogromna količina literature 20. in tudi 21. stoletja se ukvarja s problemom, kako poučevati ali se naučiti novega, tujega jezika. Nihče se ne more naučiti tujega jezika, če ga ne uporablja, ali pa ga uporablja v kratko odmerjenem času v formalnem šolskem okolju, kjer se nenehno govori materinščina. To mnenje je ob koncu 19. stoletja povzročilo pravo revolucijo v poučevanju tujih jezikov. Do tedaj se je uporabljala slovnično-prevajalna metoda, ki so jo kot metodo pouka klasičnih jezikov prenesli na moderne jezike. Učni cilji te metode so bili poznavanje besed (dvojezični besedni sezname) in slovničnih pravil ter prevajanje iz materinščine in v njo (Neuner, 2007). Pozneje se je kot nova metoda uveljavila direktna metoda: med poukom tujega jezika naj bi učitelj in učenci govorili zgolj tuji jezik (enojezičnost pri pouku), učili pa naj bi se ga enako kot materinščino - po naravni induktivni metodi, torej brez slovnice in prevajanja, tako kot se otrok nauči materinščine (Neuner, 2007; Hall in Cook, 2012).

Po drugi svetovni vojni se je na lingvističnih temeljih strukturalizma in psiholoških dognanjih ameriškega behaviorizma uveljavila avdiolingvalna metoda (Neuner, 2007), katere cilj je bilo urjenje slušnih in govornih spretnosti (sistematično urjenje stavčnih vzorcev, posnemanje in ponavljanje), medtem ko sta branje in pisanje sekundarni pomen. To je bil čas jezikovnih laboratorijev. Nedoslednosti te metode je pokazala šolska praksa: čeprav so pri pouku imele prednost govorne in slušne spretnosti, so bile pri preverjanju znanja v ospredju spretnosti pisanja in branja. Razlage v materinščini niso

bile povsem izključene (Neuner, 2007).

V 60-ih letih prejšnjega stoletja je poleg avtentične izgovarjave na tonskih medijih postala pomembna tudi slika. Avdiovizualna metoda je v pouk tujih jezikov vpeljala različne medije (diapozitivi, filmi, slike, plakati ipd.), ki naj bi nadomestili uporabo materinščine. Enojezičnost je ponovno in v še večji meri postala princip poučevanja tujih jezikov. Sedemdeseta leta so prinesla komunikacijski pristop, ki didaktično-metodično postavlja v ospredje ustrezno sporazumevalno zmožnost v različnih sporazumevalnih situacijah. Ta metoda je bolj osredinjena na učenca, upošteva njegove cilje in njegovo prejšnje (obstoječe) znanje, učitelj in učenec pa postajata partnerja v komunikaciji. Materinščina ni izrinjena, učenje jezikov pa se razume kot kognitiven in ustvarjalen proces sprejemanja, hranjenja in aktivacije jezikovnih podatkov v spominu, tudi s pomočjo materinščine (Neuner, 2007).

Hall in Cook (2012) opozorita, da je na področju učenja drugega (tujega) jezika akademska teorija v sedemdesetih in osemdesetih letih pretežno ignorirala vlogo maternega jezika in v ospredje postavljala t. i. naravno, nezavedno usvajanje jezika kot nasprotje zavestnemu učenju. Po mnenju zagovornika direktne metode Bolitha (1976) ponuja enojezična metoda veliko več prednosti, saj se vseh besed ne da prevesti, v tem primeru pa je dvojezična razlaga pojmov neučinkovita. Izpostavlja tudi, da si učenci po enojezični metodi (torej s parafraziranjem) veliko bolje zapomnijo besede, fraze ali cele stavke.

Po drugi strani so se nekateri avtorji zavzemali za rehabilitacijo materinščine (Butzkamm, 1973,1989; Oskarsson, 1975; Atkinson, 1987; Stern, 1992). Oskarsson (1975) ugotavlja, da uvajanje enojezičnosti pri učencih največkrat izzove odpor. Po Butzkammu (1973, 1989, 2012) se pri učenju vseh nadaljnjih jezikov opiramo na jezikovnost, ki smo jo razvili v prvem jeziku, saj smo v materinščini in prek nje 'osvojili svet', se naučili razmišljati in komunicirati. Otroci imajo v obdobju šolanja poleg sposobnosti komuniciranja tudi že določeno védenje o svetu, torej se morajo v prvi vrsti naučiti izražanja v



tujem jeziku, da lahko obstoječo sposobnost aktivirajo. V materinščini in prek nje smo se intuitivno naučili tudi dojemanja osnov slovnice, zato nam materinščina odpira dostop do vseh slovnice, če lahko tuje jezikovne strukture razumemo in jih preslikamo v materinščino. Zaradi materinščine imamo razvito tudi motoriko govora in pisanja, poleg tega znamo brati, v smislu obvladovanja bralnih strategij, ki so prenosljive na vsak naslednji jezik.

Zakaj je torej v literaturi komaj kje zastopana obravnava vloge materinščine pri poučevanju tujega jezika? Atkinson (1987) za to navaja več razlogov. Prvi je spomin na prevajanje s slovnično-prevajalno metodo, ki je bila včasih pretirana in ni zadovoljevala komunikacijskih potrebe učenca. Drugič, učitelji kot rojeni govorniki tujega jezika imajo dokaj velik ugled v jezikovnih šolah po svetu, veljajo za 'idealne' učitelje tujega jezika in so nemalokrat uporabljeni kot marketinški instrument ali adut. Razširjeno je tudi razmišljanje, da učenje nima takšne vrednosti kot usvajanje in da je prenos iz materinščine nepomemben. Zadnji razlog je prepričanje, da se je jezika mogoče naučiti samo z uporabo - z govorjenjem. Stern (1992) med drugim omenja medjezično poučevanje (angl. *crosslingual language teaching*) in poudari, da ne smemo ignorirati ključne vloge enojezičnih komunikacijskih aktivnosti in nalog, vendar so »medjezikovne tehnike teoretično upravičene in so tudi lahko učinkovite, v pomoč učencu in zanimive.« (prav tam, str. 289)

Do večjih sprememb pride v začetku tretjega tisočletja, ko se svet zaradi globalizacije in stalnih migracij spremeni, v ospredje poučevanja jezika pa stopijo teme, kot so dvojezičnost, večjezičnost in medkulturnost. Hall in Cook (2012) navajata številne novejša raziskava o povezavi med identiteto, uporabo skupnega jezika, ki si ga deli večina učencev v razredu<sup>1</sup> (angl. *own language*) in razvojem medkulturne sporazumevalne zmožnosti. Gledano z vidika učenca tujega jezika, Widdowson (2003) opozarja na dvojezično naravo razreda učencev tujega jezika ter podaja mnenje, da enojezična metoda ne prepozna načinov, na katere vsi dvojezični učenci združujejo svoje znanje dveh jezikov v en sistem

<sup>1</sup> Avtorja nista zadovoljna z izrazi *prvi jezik materini jezik in domači jezik*, (angl. *native language*), zato se odločita za izraz *'own language'*, ki ga razumeta kot skupni jezik, ki si ga deli večina učencev v razredu. V besedilu bomo namesto tega izraza uporabili opisno razlago, to je »skupni jezik, ki si ga deli večina učencev v razredu«, ali, kjer gre za večkratno naštevanje ali ponovitev izraza v istem odstavku, izjemo ma skupni jezik (Hall in Cook, 2012).

sestavljene dvojezičnosti (angl. *compound bilingualism*). Po mnenju Cooka (2001, str. 407) sta prvi jezik (L1) in drugi/tuji jezik (L2) »prepletene v razumu uporabnika drugega/tujega jezika pri besedišču, sintaksi, fonologiji in pragmatiki.«

Kaj pa položaj učiteljev? Butzkamm (2012) navaja trinajst tezav, ki se nanašajo na diskusijo o vlogi materinščine pri pouku tujega jezika, na tem mestu jih povzemamo pet, ker se dotikajo vloge učitelja. Prva teza pravi, da je enojezično poučevanje brez pomoči materinščine sicer možno, toda dolgoročno nemogoče, saj je materinščina 'tiho' prisotna v glavah učencev. V skladu z drugo tezo pripomočki pri razlagi (slike, risanje na tablo in parafraziranje v tujem jeziku) lahko sicer pouk obogatijo, vendar so predvsem kompenzacija, torej natančnosti, ki učenca v resnici zadovolji, v tem primeru ni. Tretja teza navaja, da se s pomočjo dvojezičnih tehnik lahko v veliki meri izognemo motečim transferjem, saj jih, če niso v kontrastu z materinščino, učenci ne prepoznajo. Materinščini podobna formulacija v tujem jeziku nastopi praviloma samodejno, če se naš spomin ne odzove z jezikovnim nadzorom. V skladu s četrto tezo pravilna uporaba materinščine kot pomoč pri razumevanju ali uporabi nekega izraza omogoča več avtentične in vsebinsko polnejše komunikacije. Če učitelj učencem spontano pomaga z ustrezno razlago neznanih pojmov ciljnega jezika v materinščini, se lahko med poukom pogovarjajo tudi o zahtevnejših temah, za katere učenci še ne poznajo ustreznega besedišča. Pogovor tako ni oviran zaradi pomanjkljivega besednega zaklada. V primeru, da bi se omejili le na v učni enoti predvideno besedišče, bi bila komunikacija okrnjena in neavtentična. Enojezična razlaga pojmov je zelo zamudna ter odvrča pozornost od glavne naloge tujejezikovnega pouka, ki je komunikacija. Glede na peto tezo se morajo učitelji naučiti pravilne uporabe materinščine. Dvojezične učne tehnike so v šoli praktično nepoznane, ker uradne smernice od učiteljev zahtevajo, da rabo materinščine zmanjšajo na minimum ali se ji izognejo.

Crawford (2004) meni, da učitelji vidijo skupni

jezik, ki si ga deli večina učencev v razredu, kot najbolj primeren medij za medkulturne primerjave. Precejšnje število študij (glej Hall in Cook, 2012) poroča o občutku krivde učiteljev, kadar je v razredu v uporabi skupni jezik, kar je tudi odvisno od tega, iz kakšne kulture učenja in izobraževalne tradicije prihaja učitelj tujega jezika. V Kanadi, kjer je dvojezično izobraževanje zgodovinsko prisotno, so učitelji bolj naklonjeni uporabi skupnega jezika (Rolin-Ianziti in Brownlie, 2002; Cummins, 2007).

Hall in Cook (2012) kljub temu opozarjata, da se enojezični pristop tudi v 21. stoletju ne pusti ugnati. Tu omenita na vsebini temelječ jezikovni program (angl. CLIL) ter na dejstvo, da še precej učiteljev, učnih načrtov in institucij ostaja zavezanih enojezičnemu poučevanju. Hall in Cook (2013) sta v letu 2012 izvedla tudi obsežno raziskavo širom po svetu, kjer ju je zanimalo, v kakšni meri, kako in zakaj pri poučevanju angleščine učitelji uporabljajo skupni jezik, ki si ga deli večina učencev v razredu. V njuni raziskavi je na vprašalnik odgovorilo 2.785 učiteljev angleščine iz 111 držav (tudi 23 učiteljev iz Slovenije), 20 učiteljev pa so povabili na polstrukturirani intervju.

Na vprašanje, kako pogosto pri poučevanju angleščine uporabljajo skupni jezik je 30,1 % intervjuvanih odgovorilo, da ga uporabijo včasih, 25,7 % pogosto in 16,2 % vedno, ko je pomen v angleščini nejasen ali pri razlagi besedišča. Pri razlagi slovnice uporablja skupni jezik 58,1 %, za ustvarjanje dobrega stika in vzdušja 53,2 %, ter za vzdrževanje discipline 50,4 %. Odgovor na vprašanje, kakšno mnenje imajo o uporabi skupnega jezika pri pouku angleščine, pa ni enoznačen. Večina verjame, da mora biti angleščina glavni uporabljeni jezik v razredu (4 % se ne strinja), 61,4 % vprašanih se strinja z izključitvijo ali omejeno rabo skupnega jezika v razredu, 73,5 % pa dovoljuje uporabo skupnega jezika, a le v določenih delih ure.

Na vprašanje, kako dojemajo kulturo institucije in kulturo poučevanja angleščine<sup>2</sup> v povezavi z uporabo skupnega jezika, se 74,6 % strinja, da se učitelji lahko sami odločijo, kako uravnovesiti uporabo angleškega

<sup>2</sup> Vprašani so morali razmisliti, v kolikšni meri deležniki (šola, učenci) pričakujejo poučevanje samo v angleščini oziroma koliko se dovoljuje/tolerira uporaba skupnega jezika, ki si ga deli večina učencev v razredu.

in skupnega jezika, 63 % se strinja, da šola oziroma institucija pričakuje, da učijo samo v angleščini, 59 % intervjuvanih meni, da učitelji v instituciji čutijo, da morajo učiti samo v angleščini, 49,6 % pa, da učenci pričakujejo pouk samo v angleščini. Zanimiv je odgovor o povezavi med uporabo skupnega jezika in strokovnim razvojem, saj je večina učiteljev menila, da jih je izobraževanje pred začetkom poučevanja in med poučevanjem odvrnilo od uporabe skupnega jezika pri poučevanju angleščine.

Glavni argument za uporabo skupnega jezika učencev v razredu je po njihovem mnenju, da učenci lahko povežejo novo znanje angleščine z obstoječim znanjem skupnega jezika. Kot glavni argument proti so navedli, da uporaba skupnega jezika zmanjšuje možnosti učencev, da govorijo in uporabljajo angleščino. Glede na stopnjo znanja jezika je raziskava pokazala, da učitelji pogosteje uporabljajo skupni jezik v začetniških skupinah: 67,3 % učiteljev v teh skupinah uporabi skupni jezik za razlago slovnice, 61,6 % za ohranjanje discipline in 60,1 % za razvoj in ohranjanje dobrega stika. Na nadaljevalni ravni le še 46,7% učiteljev uporablja skupni jezik pri razlagi slovnice in 43,4 % za razvoj in ohranjanje dobrega stika. Na podlagi te študije avtorja zaključita, da lahko govorimo o morebitni vrzeli med prevladujočo literaturo na področju poučevanja angleščine in učiteljevo prakso, ki kaže, da je uporaba skupnega jezika, ki si ga deli večina učencev v razredu, le del pouka angleščine kot tujega jezika.

Kako je stozadevno literaturo in prakso v slovenskem prostoru? Ob pregledu relevantne slovenske strokovne literature naletimo na dva prispevka izpred dvajsetih let, kjer v prvem Orešnik (1993) meni, da materinščino zapostavljamo pri pouku tujih jezikov v osnovni in srednji šoli ter da bi bilo treba slovnico tujega jezika poučevati v materinščini, saj drugače pouk slovnice traja dlje kot nujno. Prav tako naj bi se v materinščini poučevala tudi književnost (besedila naj bi učenci spoznali v izvorniku) ter pouk o civilizaciji in kulturi dežel.

Skela (1994, str. 72) opozarja, da »čeprav je bilo vprašanje vloge materinščine v okviru ELT/ESL/EFL

pogosto predmet strokovnih razprav, je njen pomen ves čas uspešno zmanjševala monolingvalna doktrina, zaradi česar ostaja to vprašanje obrobno, če ne celo slabo raziskano.« Po njegovem mnenju bi bila »za dosego ustreznega vključevanja materinščine v pouk tujega jezika potrebna natančna proučitev tistih kontekstov, znotraj katerih bi bila (upo)raba materinščine upravičena in koristna.« Kasneje Skela (2010, str. 158) poudarja, da negativni predznak rabe materinščine pri pouku tujega jezika sicer izginja, po njegovem gre bolj za »vprašanje primernosti za različne stopnje oziroma cilje tujejezikovnega učenja, zato je preudarna (eksplicitna in/ali implicitna) raba materinščine teoretično upravičen postopek tujejezikovnega poučevanja, ki ustreza naravnim psihološkimi procesom v razvoju drugega jezika.«

Za prakso Pižornova (2008) ugotavlja, da se zadnja desetletja materni jezik pri pouku tujega jezika uporablja zmerno in le takrat, ko za njegovo uporabo stoji dovolj dober razlog. Pižornova (2008, str. 216) navaja Učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik v devetletni osnovni šoli iz leta 1999, ki eksplicitno govori o povezavi materinščine in angleščine oziroma tudi o učnih tehnikah: »Mnogokrat pa prihaja do situacij, ko je nujno, da učitelj razloži oziroma pojasni v slovenščini, npr. pomen pojmov, pravila, strukture, da navodila za delo, če jih učenci kljub vidnim podporam in prikazom ne razumejo iz situacij, sobesedila in primerov.« Pižornova sicer meni, da se je žogica med obema skrajnostma (avdiolingvalna metoda in metoda prevajanja) umirila.

Uporabo materinščine s strani učitelja omeni še Seškova (2009), ki poudarja, da pravil in formul za uporabo materinščine pri pouku tujega jezika ni, raba je odvisna od več dejavnikov, predvsem od stopnje znanja učencev. Različne raziskave in izkušnje lahko pomagajo učitelju, da v konkretni situaciji čim bolj smiselno uporablja tako materinščino kot tuji jezik v razredu.

Holčeva (2010) je mnenja, da že obstoječi jezikovni sistem (prvi jezik) omogoča vpogled v neznan znakovni sistem in funkcije novega (tujega) jezika, vendar v materinščini zato lahko vidimo pomembno

pomoč pri posredovanju pomenov in zakonitosti pri vodenem učenju tujega jezika. Ista avtorica (2010, str. 49) zagotavlja, da je »izjemno pomembno, da se na vseh stopnjah poučevanja tujega jezika zavedamo dejstva, da ima vsakdo dostop do tujega jezika le in izključno preko poznavanja materinščine.« Po mnenju Grosmanove (2009, str. 166) razvoj tujejezikovne didaktike terja »upoštevanje učenčeve lastne materinščine kot izhodišča za usvajanje tujih jezikov, kar dosledno uveljavljajo vsi učni načrti za tuje jezike iz leta 1998 in 2008 ter slovenska tujejezikovna didaktična priporočila.«

Kljub temu, eksplicitna možnost uporabe materinščine s strani učitelja ni več omenjena v aktualnem učnem načrtu angleškega in nemškega jezika za osnovne šole iz leta 2011 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport), razen v primeru, da so za ugotavljanje minimalnih standardov navodila za naloge v slovenskem jeziku.

V učnih načrtih za angleščino in nemščino za srednje šole je sicer navedeno, da pri učenju in poučevanju tujega jezika vedno izhajamo iz dijakovega maternega jezika, ki je temelj za razumevanje, izražanje in interpretiranje misli, čustev in dejstev v ustni in pisni obliki in v različnih družbenih in kulturnih okoljih. Uporaba maternega jezika pa je v omenjenih veljavnih učnih načrtih predvidena samo za učenca, kadar se učitelj odloči za učno tehniko posredovanja ali mediacije, ki jo SEJO (Svet Evrope, 2011, str. 111) definira kot »dejavnost, kjer uporabnik jezika ne izraža lastnih pomenov, temveč preprosto nastopa kot posrednik med sogovorcema, ki ne moreta razumeti drug drugega neposredno.« Sem spadajo med drugim dejavnosti kot (govorno) tolmačenje in pisno prevajanje ter povzemanje in parafraziranje besedil v istem jeziku, kadar jezik izvirnega besedila naslovniku ni razumljiv. To se nam zdi zanimivo, saj so veljavni učni načrti zavezujoči za javnoveljavne šolske programe in izobraževalne inštitucije, za njimi pa stoji institucionalna izobraževalna politika. Iz tega lahko sklepamo, da sedanja institucionalna politika poučevanja tujih jezikov sicer navaja pomen vloge materinščine (učenca) pri učenju tujih jezikov, kot edino učno dejavnost pa ponudi



posredovanje, kjer materinščino uporablja učenec, v vprašanje možnosti učiteljeve rabe materinščine pri pouku pa se ne spušča. Učni načrt angleščine za gimnazije (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008) pri posredovanju predvideva, da »dijaki pri pouku angleščine: spoznavajo možnosti posredovanja pri sporazumevanju med ljudmi, ki nimajo skupnega jezika; razvijajo zmožnost pisnega in govornega posredovanja bistva slušnega, vizualnega ali pisnega besedila v materinščini/angleščini ljudem, ki ne razumejo materinščine/angleščine; spoznavajo načine in značilnosti pisnega/govornega povzemanja ali prevajanja besedila iz angleščine v slovenščino (ali v katerega izmed jezikov, ki ga obvladajo) in/ali nasprotno za učinkovito posredovanje v življenjskih okoliščinah. (Prevajanje uporabljamo kot metodo učenja, poglobljanja v besedilo oziroma kot metodo poglobljanja v medkulturno razumevanje, in ne kot metodo ocenjevanja.).« Podobne informacije najdemo tudi v učnem načrtu za osnovne šole za pouk nemščine (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) in učnem načrtu za gimnazijski pouk nemščine kot izbirnega predmeta (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008).

O živahni diskusiji in raziskovanju uporabe materinščine s strani učitelja pri pouku tujega jezika v slovenskem prostoru torej ne moremo govoriti. Pregled literature ni ponudil konkretnega odgovora na to, ali in na kakšen način učitelji tujega jezika v konkretni učni situaciji izvajajo v praksi spoznanja stroke o tem, da imajo učenci dostop do tujega jezika tudi preko poznavanja materinščine. Zaradi tega smo se odločili, da z našo raziskavo osvetlimo stanje v praksi in prispevamo k začetku formalne diskusije o uporabi materinščine s strani učitelja na področju poučevanja tujega jezika stroke na visokošolski ravni.

Prvi razlog, da smo se v raziskavi osredotočili na ciljno skupino učiteljev tujega jezika stroke na visokošolski ravni, je dejstvo, da stav središču poučevanja tujega jezika stroke tradicionalno strokovno besedišče in terminologija ter sprejemniška zmožnost in situaciji primerna tvorba strokovnih besedil (tako pisnih kot

govorjenih). Za strokovna besedila in učinkovito strokovno komunikacijo so značilni enopomenskost, preciznost, stilska nevtralnost in ekonomičnost, zato sta risanje in uporaba slik strokovnih terminov sta skoraj nemogoča. Omenjene značilnosti strokovnih besedil povečujejo tveganje za ugibanje pomena iz konteksta, saj se morajo strokovni termini uporabljati čim bolj enopomensko, kar je možno doseči s prevodom v materni jezik. Po drugi strani Bolitho (1976) opozarja, da se vseh besed ne da prevesti ter da je v tem primeru dvojezična razlaga pojmov neučinkovita.

Drugič, za pouk tujega jezika stroke je nujna povezava jezika in stroke ter upoštevanje interdisciplinarnih aspektov. To pomeni, da morajo za uspešen pouk tujega jezika stroke (prej ali vzporedno) potekati tudi predavanja oziroma pridobivanje znanja s področja strokovnih predmetov, kar je ponavadi v maternem jeziku.

Poučevanje tujega jezika stroke, kjer so ciljna skupina študenti, ima več stopenj. Na začetni stopnji posedujejo študenti malo ali skoraj nič strokovnega znanja in različne vstopne ravni znanja tujega jezika (prim. Mertelj, 2011). Stopnja strokovnega znanja se počasi viša, prav tako se težišče jezikovnega znanja postopoma premika od splošnega jezika k znanju tujega jezika stroke.

Med učiteljem in študentom poteka zanimiv proces interakcije, saj učitelj tujega jezika stroke včasih preko razlage strokovnih besed podaja (hote ali nehote) tudi strokovno znanje. In tudi obratno, na podlagi svojega strokovnega znanja lahko študenti ponudijo ustrezno povratno strokovno informacijo učitelju ali sami sebi, kar je nujno za razumevanje ali produkcijo strokovnega besedila. Na tak način študenti pripomorejo k uspešnemu poteku pouka, kar lahko spodbuja motivacijo za učenje tujega jezika stroke. Ali torej učitelj tujega jezika stroke lahko zagotovi natančno razumevanje terminov in ekonomičnost ter interdisciplinarno povezanost (navezavo na proces učenja strokovnega znanja v maternem jeziku) tudi z uporabo materinščine in se s

tem izogne nerazumevanju, ki lahko vodi tudi do otežene komunikacije?

In tretjič, visokošolski učitelji tujega jezika stroke niso vezani na institucionalni okvir (ministrstvo, zavod za šolstvo), saj svoje učne načrte pripravljajo sami. Upoštevati morajo sicer formalni okvir, ki je potreben za akreditacijo študijskih programov, vendar ta ne predpisuje učnih tehnik, ampak predviden razvoj kompetenc študenta.



### 3.3 METODOLOGIJA

Z našo raziskavo smo želeli najti odgovore na naslednja vprašanja:

- Ali slovenski visokošolski učitelji tujega jezika stroke uporabljajo materinščino pri pouku tujega jezika stroke?
- Če uporabljajo materinščino pri pouku tujega jezika stroke, v katerih (učnih) situacijah?
- Kaj so njihovi cilji in razlogi za uporabo maternega jezika pri pouku tujega jezika stroke?

V okviru raziskovalnega pristopa smo uporabili kvalitativno metodo, saj želimo zbrati podatke v naravnih situacijah, kjer proučevani preživljajo svoj čas (v našem primeru je to učilnica), in v neposrednem stiku s proučevanimi osebami (Vogrinc, 2008). Raziskovanje v naravnih razmerah ohranja kompleksnost vsakdanjih situacij in prinaša stvarnejša spoznanja, ki so tudi relevantnejša za prakso, čeprav ne tako natančna in pogosto tudi ne tako nedvoumno utemeljena kot spoznanja eksperimentov in statističnih študij (Mesec, 1998, str. 35). Kvalitativno empirično raziskovanje se usmerja na preučevanje posameznih primerov in večinoma poteka kot študija le enega primera ali majhnega števila primerov, zato se tudi raziskovalne ugotovitve nanašajo predvsem

na enkratni raziskovalni primer (Vogrinc, 2008, str. 55).

Kvalitativne postopke raziskovanja delimo na neposredne, kamor uvrščamo skupinske intervjuje in poglobljene intervjuje, ter na posredne, kamor uvrščamo tehnike opazovanja in projektivne tehnike (Malhotra in Birks, 2003), zato smo v naši raziskavi uporabili en posredni in en neposredni postopek: tehniko opazovanja in polstrukturirani intervju. S kombinacijo teh dveh raziskovalnih tehnik lahko pridobimo celovitejši uvid in se izognemo enostranskosti ter zadostimo potrebi po triangulaciji.

Naša tehnika opazovanja je bila strukturirana - izdelan je bil opazovalni obrazec oziroma zapisnik, kjer smo vnaprej določili, kaj in kako bo opazovalec opazoval ter zapisal svoja opažanja. Pri tej metodi je treba opozoriti na dva problema. Nunan (1992) meni, da objektivno opazovanje brez predsodkov pravzaprav ne obstaja, kajti na del(ček) tega, kar vidimo, vpliva tudi, kaj hočemo videti. Naš pogled je tudi odvisen od pripomočka, ki ga razvijemo ali prilagodimo za uporabo pri opazovanju. Ne smemo tudi pozabiti, da je pouk vedno skupek zelo kompleksnih dejavnikov, ki ga označujejo različni socialni, družbeni in institucionalni pogoji, zato je z opazovalnim obrazcem bilo nemogoče zajeti vse relevantne dimenzije interakcij pri pouku. Fokus našega opazovalnega obrazca je natančno definiran in omejen na opazovanje visokošolskega učitelja (ne študentov) in učnih situacij, kjer visokošolski učitelj uporabi materinščino pri pouku tujega jezika stroke. V Prikazu 1 je primer ocenjevalnega obrazca, ki smo ga uporabili.

### **Opazovanje – formular:**

#### **V kolikšni meri se uporablja materinščina pri pouku tujega jezika stroke?**

Učitelj:

Kje uči:

Število delovnih let poučevanja tujega jezika:

Skupina:

Predvideno znanje tujega jezika skupine:

Čas	Obravnavane teme	<b>Uporaba materinščine s strani učitelja? Kako/kdaj?</b> (odgovori, dialogi, diskusija, navodila za delo, popravljanje napak, delo z besediščem, preverjanje razumevanja in povratna informacija, učna gradiva ...)	Kaj mislim, moja interpretacija, ki je lahko tudi iztočnica za kasnejši polstrukturirani intervju.

Prikaz 1: Vzorec ocenjevalnega obrazca

Za našo raziskavo smo izbrali polstrukturirani intervju, kjer si raziskovalec poleg splošne sestave intervjuja, v kateri postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi tudi nekaj bistvenih vprašanj, običajno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu intervjuvancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja (Vogrinc, 2008). Običajno ti intervjuji zahtevajo več časa za izvedbo posameznega intervjuja, hkrati pa je vzorec manjši kot v primeru zbiranja podatkov s strukturiranim intervjujem.

Splošna omejitev raziskave izvira iz relativno majhnega nabora udeležencev, zato rezultatov ne moremo statistično posplošiti. Število visokošolskih učiteljev za tuji jezik stroke na nejezikovnih fakultetah lahko le približno ocenimo na 70. V svoji raziskavi so Jurković idr. (2008) poslali vprašalnike 94 visokošolskim učiteljem tujega jezika stroke na treh slovenskih univerzah (štud. leto 2005/2006). Od takrat se je med drugim tudi zaradi bolonjske reforme število ur tujega jezika stroke na visokošolski ravni zmanjšalo povprečno za 25 %, ponekod tudi za 65 % (Celinšek idr., 2010), posledično je

manjše tudi število visokošolskih učiteljev za tuji jezik na nejezikovnih fakultetah (zabeležka diskusije znanstvene konference *Izzivi poučevanja in raziskovanja tujih jezikov stroke*, 7. 2. 2014), Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke pa ima po podatkih na svoji spletni strani približno 70 članov (ne samo visokošolskih učiteljev tujega jezika stroke).

K sodelovanju smo povabili 10 visokošolskih učiteljev za tuji jezik stroke na nejezikovnih fakultetah. Odzvalo se je šest visokošolskih učiteljic tujega jezika na treh različnih nejezikovnih fakultetah (študijski programi *Ekonomija in poslovne vede*, visokošolski in univerzitetni dodiplomski program, univerzitetni študijski program *Logistika*, visokošolski program *Marketing v agroživilstvu in razvoj podeželja*). Menimo, da je vzorec kljub majhnosti primeren, saj že omenjena raziskava Britanskega sveta (Hall in Cook, 2013) svoje izsledke temelji na vzorcu 2.785 vprašalnikov in 20 polstrukturiranih intervjujev ob zavedanju, da se angleščino uči skoraj milijarda ljudi po vsem svetu in da je učiteljev angleščine po svetu verjetno več deset tisoč.

Sodelujoče učitelje smo opazovali skupno v 12 skupinah, vsakega učitelja v dveh skupinah po 90 minut, skupno je nastalo torej 12 zapisnikov opazovanj. Razen v dveh skupinah, kjer so bili vključeni tudi Erasmus študentje, je v večini skupin slovenščina materni skupni jezik. Za vse opazovane skupine je značilno, da je pričakovano znanje tujega jezika študentov na stopnjah B1 in B2 (Svet Evrope, 2011), vsi učitelji imajo več kot desetletno prakso poučevanja tujega jezika. Polstrukturirani intervjuji so trajali od 15 do 25 minut, potekali pa takoj po opazovanju v aprilu 2013.

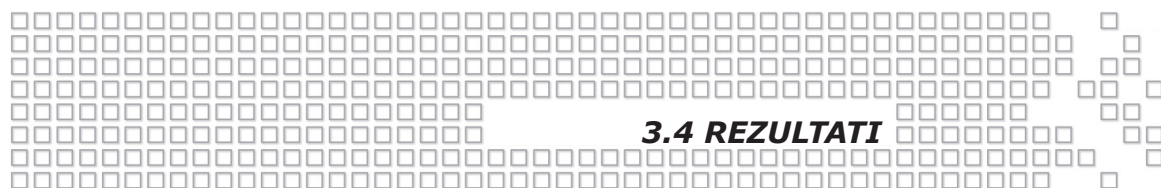
Izvajalec intervjuja je imel vnaprej pripravljen opomnik z naslednjimi vprašanji:

- Ali pri pouku dosledno uporabljate tuji jezik pri vseh učnih korakih in dejavnostih?
- Če uporabljate materinščino, kdaj se za to odločite? V trenutni situaciji ali že prej ob načrtovanju učne ure?
- Od česa je po vaših izkušnjah odvisna uporaba



materinščine pri pouku tujega jezika stroke (skupine, snovi, učbenika oziroma tipa jezikovnih opravil v njem ...)?

V zadnji fazi je izvajalec intervjuja postavljala še dodatna vprašanja glede nejasnosti ali zaradi preverjanja posameznih mnenj, na primer o predvideni snovi ali le vprašanja, ki so se mu porodila ob opazovanju. V nadaljevanju predstavljamo rezultate in jih z namenom, da bodo za bralca ugotovitve razumljivejše, podpiramo tudi z ilustrativnimi citati iz opazovalnih obrazcev in intervjujev, tako da lahko tudi bralec sam rekonstruira različne vidike in sam izpelje svoje, drugačne zaključke.



### 3.4 REZULTATI

*Rezultate raziskave, ki smo jih pri opazovanju in v intervjujih ugotavljali, navajamo najprej ločeno glede na raziskovalno tehniko, v nadaljevanju pa komentiramo povezano.*

#### **3.4.1 Rezultati opazovanja**

Samo ena visokošolska učiteljica je pri pouku dosledno uporabljala v vseh učnih situacijah samo tuji jezik, pri pojasnjevanju besedišča si je pomagala z razlago v tujem jeziku, z risanjem na tablo, ponudila več sinonimov v tujem jeziku. Druga visokošolska učiteljica je redko ali občasno uporabila materinščino, predvsem ko je zaznala nerazumevanje besedišča pri študentih. Štiri visokošolske učiteljice so pogosto uporabljale materni jezik pri pouku tujega jezika stroke, ko je šlo za delo s strokovnim besediščem (uvajanje in utrjevanje strokovnega besedišča), ko so ob razlagi v tujem jeziku prevedle strokovno besedo v slovenščino:

Tema: Logistika, preklic naročila

»Höhere Gewalt, der Lieferant kann nicht rechtzeitig liefern, zum Beispiel wegen des Krieges, einer Naturkatastrophe – višja sila.«

»Die Reederei – das ist ladjarska družba.«

»Wareneingang – das ist sprejem, prevzem blaga.«

»Die Kommissionierung je komisioniranje.«

»Der Warenausgang – odprema blaga.«

Tema: Komu kaj in kako prodamo?

»Marketing Mix auf Slowenisch – trženjski splet.«

»Kommunikationsmix bedeutet – tržno komuniciranje.«

»Produktmix – wie nennt man das auf Slowenisch?«

Tema: Proizvodi in blagovne znamke, prostor – obdelava poslovnega besedišča

»Finished goods are products ready to be sold. Končni proizvodi.«

Tema: poslovna korespondenca

Cela opazovana ura je potekala z učno tehniko prevajanja v tuji jezik. Študentje so prevajali slovenske povedi iz poslovnih pisem v tuji jezik.

Tema: plačila in transportni dokumenti – obdelava strokovnega besedišča

menica – a bill of exchange

odprti račun – open account

Tema: živinoreja (ponovitev/ utrjevanje besedišča; študenti dobijo glosar s tujejezičnimi izrazi, dopisati morajo slovenske ustreznice, delajo v parih, nato dopolnijo glosarje v skupini; kadar ustreznice ne ugotovijo, učiteljica ponudi prevod)

Tierhaltung, die – živinoreja

Schlachtreife, die – klavna zrelost

Zwischenkalbzeit, die – doba med telitvama

Tri visokošolske učiteljice so uporabile materinščino za sprotno kratko razlago slovničnih struktur, ki se

pojavijo v nalogi, pa niso predmet učne teme, toda zdijo se ključne za razumevanje ali nadaljevanje dela. Ustna razlaga je bila podana v slovenščini, primer na tabli pa je bil zapisan v tujem jeziku:

»*An increasing demand – člen morate dodati spredaj.*«

»*Gemäß den Bedingungen – gemäß se veže s tretjim sklonom.*«

»*die von Ihnen bestellte Artikel – nein, das ist falsch – die von Ihnen bestellten Artikel, samostalnik je v množini, spredaj stoji člen die, zato je potrebna končnica –en.*«

ali kot vmesno opozorilo:

»*Kadarkoli imate past tense, morate povedati kdaj.*«

»*Izogibajte se continuous oblikam.*«

Tri visokošolske učiteljice so uporabile materni jezik za zagotovitev razumevanja oziroma kot pomoč pri reševanju določene vaje (identifikacija in prevod ključne besede/ključnih besed v materinščino/tuji jezik za razumevanje):

»*'V zvezi z' dajte prevesti z 'with reference to'.*«

»*Is it ok your products or company's products? Ali je dovolj your products or company's products?*«

Dve visokošolski učiteljici sta občasno dali navodila za delo v maternem jeziku:

»*Dajte prevesti sami, potem bomo pregledali skupaj.*«

»*Štefka, številka 21.*«

»*Nataša, vaš bo naslednji primer.*«

»*Utemeljite svoj odgovor.*«

»*Primerjajte svoja domnevanja z rešitvijo.*«

Ena visokošolska učiteljica je večkrat uporabila za interakcijo v skupini kombinacijo materinščine in tujega jezika:

»*Tamara, smo vas izpustili?*«

»*Sorry, dobro.*«

»*Dobro, Anja.*«

Ena visokošolska učiteljica je vprašanje v zvezi

s snovjo postavila v tujem jeziku, šele ko študenti niso razumeli tudi v slovenščini:

»Ali je pomembno, da navajamo datum plačila? Zakaj?«

### **3.4.2 Polstrukturirani intervju**

#### **3.4.2.1. Ali pri pouku dosledno uporabljate tuji jezik pri vseh učnih korakih in dejavnostih?**

Dve učiteljici sta odgovorili pritrdilno (sem štejemo tudi en načelen odgovor »odvisno od skupine«), štiri so odgovorile nikalno (od katerih ena pogosto uporablja metodo prevajanja). Primer izjave visokošolske učiteljice, ki tuji jezik uporablja dosledno, je:

*»Za dosledno uporabo tujega jezika je odločilna izkušnja iz študentskih let, ko sem bila v Veliki Britaniji in se mi je zdelo čudovito, da mi lahko učitelj nekaj predstavi in razumem, ne da bi učitelj znal moj materni jezik. Želim potopiti učence v tuji jezik, jih z njim obložiti. Pričakujem, da bodo študenti sami znali povezati tuje besedišče s slovenskim, ki se ga učijo pri drugih strokovnih predmetih.«*

Primera izjav visokošolskih učiteljic tujega jezika stroke, ki pri pouku uporabljata tudi materinščino, pa sta:

*»Zlasti pri usvajanju strokovnega besedišča pogosto delam dvojezično, zato da je zagotovljena točnost ustreznice.« in »Metoda prevajanja je nujna, da lahko poveže tuje besedišče s slovenskim, termin za terminom. Tudi kasneje v firmi bodo v "dvojezičnem" okolju (naročilo v tujem jeziku je treba prevesti oziroma razumeti v tujem jeziku in obratno). Novi strokovni termini hitro nastajajo, učitelj tujega jezika jih mora uvesti tudi v slovenščino, ne čakati, da se*

*npr. beseda pojavi v slovarju.«*

3.4.2.2. Če uporabljate materinščino, kdaj se za to odločite? V trenutni situaciji ali že prej ob načrtovanju učne ure?

Visokošolske učiteljice tujega jezika stroke navajajo, da se za rabo maternega jezika pri pouku tujega jezika stroke odločajo tako spontano (6) kot tudi načrtovano (4). Načrtovana raba materinščine je, na primer, pri poslovni korespondenci, pri usvajanju strokovnega besedišča in pri slovničnih razlagah. Tipičen primer izjave je: *»(Za materinščino – op. avt.) se odločim že prej – zlasti pri poslovni korespondenci, kjer je tudi v slovenščini študentom neznano besedišče in tip pisanja oz. formuliranja; pri usvajanju besedišča bolj ali manj vedno dvojezično.«*

3.4.2.3. Od česa je po vaših izkušnjah odvisna uporaba materinščine pri pouku tujega jezika stroke (skupine, snovi, učbenika oziroma tipa jezikovnih opravil v njem itn.)?

Izjave, ki govorijo o tem, od česa je odvisna uporaba materinščine pri pouku tujega jezika stroke, smo po pomenu združevali in prišli do različnih vzgibov.

V prvem primeru je odločitev za rabo materinščine odvisna od stopnje jezikovnega predznanja skupine, o čemer govori naslednja tipična izjava: *»Kjer je znanje šibkejše, je več podpore v materinščini.«* Za rabo materinščine se visokošolske učiteljice lahko odločijo tudi zaradi snovi in izpitnih zahtev: *»Tudi del pisnega izpita je dvojezičen. Zlasti pri poslovni korespondenci, kjer je tudi v slovenščini študentom neznano besedišče in tip pisanja oziroma formuliranja.«* Štiri učiteljice materinščino uporabljajo za razlago slovnice: *»Spontano pri vmesni razlagi slovnice, zato, da gre hitreje in ne izgubljam o časa. Hitra razlaga slovnice, bolj spominjanje, saj niso začetniki in tuje slovnično izrazje ni nujno izrazje, ki ga študenti ekonomije potrebujejo in podaljšuje pouk.«*

Tri menijo, da se z uporabo materinščine bolj natančno lotijo obravnave besedišča: *»Usvajanje strokovnega besedišča je bolj ali manj vedno dvojezično. Pri usvajanju besedišča vedno dvojezično: razlaga v tujem jeziku, sledi slovenska ustreznica. Če obravnavamo zahtevno besedilo, lahko prevodi posameznih besed zaokrožijo mozaik. Uporabljam metodo prevajanja, kadar delam besedišče.«* Pomembno se jim zdi tudi, da materinščino uporabijo takrat, ko ugotovijo, da študentje ne zmorejo slediti razlagi v tujem jeziku: *»Takrat tudi pri navodilih za delo preklopim v slovenščino.«* Ena visokošolska učiteljica je izrazila mnenje, da se ji zdi smiselno povratne informacije na pisne izdelke dajati v materinščini: *»Kadar popravljam pisne izdelke, včasih raje komentarje pri korekturi zapišem v materinščini, predvidevam, da je študentom bolj razumljivo.«* Učiteljica, ki je pri opazovanju dosledno uporabljala tuji jezik, pa je pripomnila, da se ji drugače uporaba materinščine pri pouku tujega jezika ne zdi greh, je pa imela ta občutek na začetku svoje učiteljske kariere.



### 3.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Pri raziskavi smo opazovali šest visokošolskih učiteljic pri pouku in s polstrukturiranimi intervjuji želeli dobiti odgovore na tri vprašanja, in sicer, ali visokošolske učiteljice pri pouku dosledno uporabljajo tuji jezik pri vseh učnih korakih in dejavnostih, če uporabljajo materinščino, kdaj se za to odločijo, in od česa je po njihovih izkušnjah odvisna uporaba materinščine pri pouku tujega jezika.

Raziskava je pokazala, da večina v raziskavo vključenih visokošolskih učiteljic pri pouku tujega jezika stroke uporablja materni jezik. Za uporabo maternega jezika pri pouku tujega jezika stroke s strani intervjuvanih visokošolskih učiteljic obstaja več različnih motivov: prvo mesto si delijo (pred)znanje skupine, obravnavana snov oziroma tema in razlaga slovnice, sledijo zagotavljanje in preverjanje razumevanja ter pravilnosti strokovnih



izrazov.

Opazovane učiteljice so posegle po maternem jeziku največkrat pri delu s strokovnim besediščem (usvajanje in utrjevanje), pri kratki vmesni razlagi slovnice, ki ni predmet učne teme, za zagotovitev razumevanja (prevod, pomoč pri identifikaciji ključnih besed) in pri dajanju navodil za nova jezikovna opravila. Kot pogost motiv za uporabo materinščine pri pouku se je v intervjuju izkazalo delo s strokovnim besediščem. Gre predvsem za zavestno poučevanje novega strokovnega besedišča, pri čemer smo opazili, da je bila razlaga strokovne besede vedno podana v tujem jeziku, včasih ponujena tudi sopomenka v tujem jeziku, v materinščini pa je sledila običajno ustreznica strokovne besede.

Po našem mnenju takšna obravnava pomeni hitro in zanesljivo pot do prepoznavanja in umestitve tuje strokovne besede v mentalni leksikon študenta, saj se strokovnega besedišča vzporedno uči tudi v maternem jeziku. To delno potrjuje tudi raziskava Tien in Macaro (2012) opravljena med 117-imi kitajskimi študenti prvega letnika angleščine na kitajskih univerzah. Slednja je pokazala, da so kitajski študenti, ki so jim učitelji pri razlagi neznanih angleških besed povedali ustreznico v materinščini oziroma so preklapljali med obema jezikoma (angl. *code switching*), bolje rešili takojšnje teste iz besedišča o predavanju kot študenti v skupini, kjer je učitelj uporabljal samo angleško razlago. Kljub temu učinek ni bil trajen, saj so bile pri testu dva tedna po vseh končanih predavanjih oziroma sedem tednov po začetku predavanj za potrebe raziskave razlike v znanju med skupinami ponovno minimalne.

Tien in Macaro (prav tam) navedeta še, da so pri odgovorih študentov, ko so pisali kasnejše teste iz besedišča, opazili, da je polovica študentov iz testne skupine, ki je imela predavanja samo v angleščini, raje uporabila kitajske ustreznice kot angleške sinonime ali definicije. To pomeni, da so leksikalno informacijo, kljub temu, da jim je bila predstavljena v angleščini, priklicali v kitajščini. Na to lahko navežemo tudi spoznanje iz nevrodidaktike, da se do stopnje B1 pri usvajanju

besedišča v možganih aktivira obstoječe besedišče (t. i. področje Broca). To pomeni, da limbični sistem preverja, ali je nova beseda relevantna, in išče, na katero obstoječo nevronska mrežo (materinščina ali pa kakšen drug jezik) naj jo naveže (Grein, 2013).

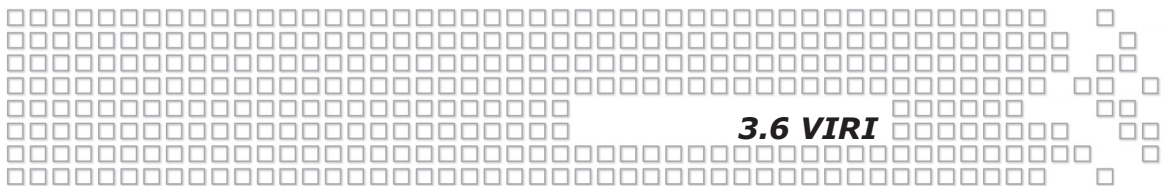
Kljub temu da razlaga samo v tujem jeziku znatno podaljša čas razlaganja (prav tam), se nam je izbrana metoda opazovanih učiteljev (razlaga v tujem jeziku kombinirana z navedbo slovenske ustreznice) zdela smiselna, saj razlaga študentu pomaga širiti pasivno besedišče v tujem jeziku, obenem pa utrjuje strokovno znanje. Opazovanim učiteljicam pomeni uporaba materinščine prihranek časa zlasti pri razlagi slovničnih struktur, ki pri pouku tujega jezika stroke niso osrednja tema učne snovi (Buhlmann in Fearn, 2000; Funk, 2007). Razlaga določene slovnične strukture je pri opazovanih urah vedno sledila spontano, iz določenega konteksta, bodisi kot opozorilo, bodisi kot opomnik na že (po)znano ali popravek napačno uporabljene slovnične strukture.

Opazovane učiteljice so se nekajkrat odločile tudi za podajanje navodil v maternem jeziku, in sicer zaradi nemotenega poteka ure, kot pomoč študentom, da razumejo, kaj natančno se od njih zahteva, pri čemer opazovana učiteljica ni želela izgublјati časa. Prav tako se je menjava iz tujega jezika v materni jezik s strani učitelja včasih uporabila zgolj z namenom povečati pozornost v skupini in vzpostaviti zaupljivejši in prijetnejši odnos (afektivni faktor).

Večina učiteljic, ki so sodelovale v raziskavi, uporablja materni jezik pri pouku tujega jezika stroke in sprejema to možnost kot učinkovit pristop k poučevanju tujega jezika stroke. To lahko povežemo tudi z dejstvom, da učijo v jezikovno in kulturno homogenem učnem okolju, kjer si je večina študentov v razredu in učiteljica delijo isti materni jezik. Cook (1999) meni, da je to smiselno, kajti učiteljevo ignoriranje učenčevega jezika ima praktičen izgovor le v večjezičnih razredih, od koder izhaja večina metod za poučevanje tujih jezikov, kjer ne moremo pričakovati, da bi učitelj tujega jezika znal materne/prve jezike svojih učencev. Za razrede, kjer

si večina učencev in učitelj delijo skupni jezik, to ne bi smelo veljati.

Materinščina je po spoznanjih stroke dragocen vir pri pouku tujega jezika in temeljno vprašanje je, kako naj učitelj najde pravo ravnotežje med uporabo materinščine in tujega jezika, ki bo najbolj primerno za njegove učence. Več ko se bo o tem govorilo in raziskovalo, več odgovorov bo na voljo tudi v slovenskem prostoru. Izvedena raziskava nudi podlago za nadaljnje raziskovanje uporabe maternega jezika pri pouku tujega jezika stroke v Sloveniji. Bodoče raziskave bi morale raziskati mnenja ciljnih skupin učencev (odrasli, srednješolci v srednjem strokovnem izobraževanju, študenti) o učinku uporabe materinščine pri pouku tujega jezika stroke. Gledano širše, kot zanimivo raziskovalno vprašanje se ponuja tudi raziskava o vplivu teoretično ali institucionalno deklarirane povezave materinščine in učenja tujega jezika pri učencu na izobraževanje učiteljev tujega jezika (stroke) v Sloveniji.



Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *English Language Teaching Journal*, 41(4), 241–247.

Bolitho, A. R. (1976). Translation – an end but not a means. V K. R. Bausch in F. R. Weller (ur.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (122–126). Frankfurt (Main): Diesterweg.

Buhlmann, R. in Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher und technischer Fachsprachen*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im*

- Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Narr Francke.
- Butzkamm, W. in Caldwell, J. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Capras, D. (2012). The Vocabulary Challenge: Bilingual or Monolingual? Delavnica na konferenci Sprachen und Beruf, Konferenz für Business Kommunikation in der internationalen Wirtschaft. Berlin.
- Celinšek, D., Čeh, Ž., Kač, L., Horvath, M., Jurkovič, V., Kacjan, B., Metelj, D., Mulej, S., Podgoršek, S., Svetlin Gvardjančič, P. in Žnidaršič Seme, H. (2010). *Pregled posledic odsotnosti skladne tujejezikovne politike na vseh ravneeh izobraževanja v RS ter predlogi za izboljšavo ugotovljenega stanja*. Dostopno na: [http://www.sdutsj.edus.si/tujejezikovna\\_politika.html](http://www.sdutsj.edus.si/tujejezikovna_politika.html) (5. december 2014).
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35(1), 5–20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Funk, H. (2007). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. V K. R. Bausch, H. Christ in H. J. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (175–179). Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Grosman, M. (2009). Slovenščina in tuji jeziki – s stališča učencev. V M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju* (165–174). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hall, G. in Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: state of the art. *Language Teaching*, 45(3), 271–308.

Hall, G. in Cook, G. (2013). *Own language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council. Dostopno na:

[http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT\\_A4\\_FINAL\\_WEB%20ONLY.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY.pdf) (5. december 2014).

Holc, N. (2010). Večjezičnost kot dejstvo, cilj, obogatitev. V L. Kač, N. Holc, N. Šečerov, N. Lesničar in S. Cajhen, *Drugi tuji jezik v osnovni šoli* (38–73). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jurkovič, V., Djurić, M. in Godnič Vičič, Š. (2008). Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu. V M. Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurkovič in V. Zorko (ur.), *Inter alia 1: Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru* (45–69). Ljubljana: SDUTSJ.

Malhotra, N. K. in Birks, D. F. (2003). *Marketing research. An applied approach*. Harlow: Pearson Education.

Mertelj, D. (2011). Učni načrti, ravni znanja tujega jezika stroke in gradiva v višješolskih strokovnih programih. V M. Brkan, S. Čepon, V. Jurkovič in D. Mertelj (ur.), *Inter alia 2: Izzivi jezika stroke v 21. stoletju* (69–92). Ljubljana: SDUTSJ.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Ministrstvo za šolstvo in šport (2008). *Učni načrt. Angleščina [Elektronski vir] : gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur)*. Dostopno na: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_anglescina\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf) (5. december 2014).

Ministrstvo za šolstvo in šport (2008). *Učni načrt. Nemščina [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)*. Dostopno na: <http://>

portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/  
media/pdf/un\_gimnazija/un\_nemscina\_gimn.pdf (5.  
december 2014).

Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf) (5. december 2014).

Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Katalog znanja PRVI TUJI JEZIK – angleščina/nemščina za izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja SPI, srednjega strokovnega izobraževanja SSI, srednjega poklicno-tehniškega izobraževanja PTI*. Dostopno na: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm> (5. december 2014).

Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_nemscina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_nemscina.pdf) (5. december 2014).

Neuner, G. (2007). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. V K.R. Bausch, H. Christ in H.J. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (225–234). Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP.

Orešnik, J. (1993). Dosledno: Materinščina pri pouku. *Sodobnost*, 41(3-4), 250–253.

Oskarsson, M. (1975). On the role of the mother tongue in learning foreign language vocabulary: an empirical investigation. V L.K. Engels (ur.), *ITL, A Review of Applied Linguistics* 27(19–32). Leuven: Institute of Applied Linguistics at the University of Leuven.

Pižorn, K. (2008). Vpliv domačih govorcev angleščine na rabo slovenščine pri pouku angleščine v slovenskih šolah. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse* (215–225). Ljubljana: Tangram.

Rolin-Ianziti, J. in Brownlie, S. (2002). Teacher



use of learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402–426.

Sešek, U. (2009). Naša učiteljica pa ves čas govori angleško!: pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku. *Vestnik za tuje jezike*, 1(1/2), 113–119.

Skela, J. (1994). Materinščina pri poučevanju in učenju tujega jezika: zмота, potreba ali pravica? *Uporabno jezikoslovje*, 3, 72–83.

Skela, J. (2010). Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? V M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju* (136–164). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP.

Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport (Prevod dela: Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP).

Tien, L. in Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher code-switching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students. A Lexical Focus-on-Form study. *Language Teaching Research*, 16, 367–391.

Vogrinc, J. (2008a). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vogrinc, J. (2008b). Tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju. V J. Krek, T. Hodnik Cadež, J. Vogrinc, B. Sicherl-Kafol, T. Devjak in V. Stemberger, (ur), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (58–80). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: OUP.



### **3.7 TEACHER'S USE OF THE MOTHER TONGUE IN THE CLASSROOM – YES OR NO?**

#### SUMMARY

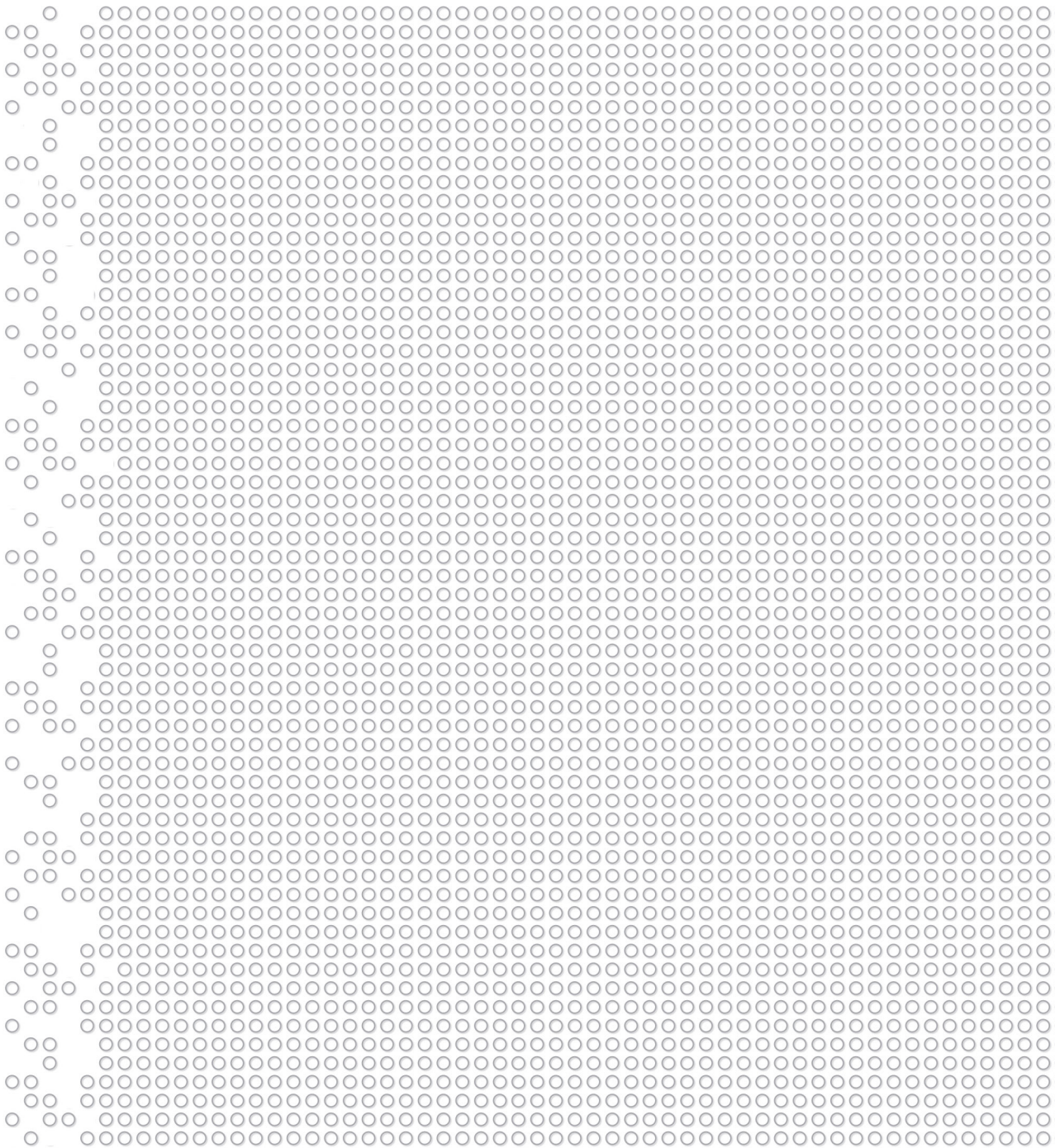
A person who does not use a foreign language cannot master it. Moreover, nobody can learn a foreign language, if they use a native language in the classroom. At the end of the 19<sup>th</sup> century, this opinion led to a revolution in language teaching. Until the end of the 19<sup>th</sup> century, the grammar-translation method was in use. This method was used for learning classical languages and was later transferred to the learning of modern languages. After that, a new approach was established - the direct approach. During the lessons of a foreign language, the teachers and students finally spoke a foreign language and only the foreign language. The mother tongue was not used while teaching a foreign language. In the 20<sup>th</sup> century, an academic theory ignored the role of the native language; a so called natural and subconscious acquisition of a language was more important. Some exceptions can be found, namely Butzkamm (1973, 1989), Oskarsson (1975), Atkinson (1987), and Stern, (1992) encourage the use of native language. Major changes occurred at the beginning of the third millennium when the world changed due to globalization and permanent migration. Now the main topics of language teaching are bilingualism, multilingualism and cultural interaction or cross-cultural communication. The role of native language in learning a foreign language is being discussed, namely the use of native language by the student and by the teacher. According to expert findings, the native language is a valuable resource for teaching a foreign language; the main question is how a teacher can find the right balance between the use of the native and foreign languages that will be the most suitable for the students.

We have not seen a lively discussion and exploration of the use of the native language by the teacher in teaching


a foreign language in Slovenia. Therefore, we decided with this research to see the situation in practice and to contribute to the start of formal discussions on the use of the native language by a teacher in teaching a foreign language at a higher level. The purpose of our research was to establish whether the Slovenian higher education foreign language teachers use their native language in teaching a foreign language; in which learning situations they use it, and what are the reasons for this decision. Within the research we used qualitative methods, namely the method of observation and semi-structured interview.

It has been found that the majority of the higher education teachers use their native language in teaching a foreign language. The teachers most often use native language when working with specialized vocabulary (acquisition and consolidation), in the explanation of grammar which was not the teaching topic, to ensure understanding (translation, explanation of key words), and when giving instructions that students are not familiar with. Moreover, the research shows that the native language is used when working with specialized vocabulary.

The results of this research will help foreign language teachers who are thinking about using the native language in the classroom and who know that this dilemma exists in a closed or an informal circle of foreign language teachers, but does not exist on a public and institutional level in Slovenia. The more we talk about it and explore, the more answers will be available also in Slovenia.







## **4 INFORMACIJSKA IN KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA PRI POUKU TUJEGA JEZIKA STROKE**

**Saša Podgoršek**

*Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
sasa.podgorsek@guest.arnes.si*



#### 4.1 UVOD

Poučevanje tujih jezikov ima dolgo zgodovino skozi katero je zaradi razvoja tehnologije prihajalo do obdobj, ki so se na prvi pogled zdela prelomna. Kot slikovito opisuje Oppenheimer (1997), je že leta 1922 Thomas Edison predvidel, da bo film popolnoma spremenil šolski sistem in izpodrinil učbenike. Kasneje so podobno moč pripisovali računalniku, danes tablici, pa vendar se šolski sistem spreminja počasi in zdi se, da tehnologija nima takšnega vpliva, kot se ga ji pripisuje. V Sloveniji je bila leta 2007 sprejeta *Strategija razvoja informacijske družbe v Republiki Sloveniji do 2010* (si2010), v kateri je za področje izobraževanja v povezavi z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT) zapisan cilj: »Do leta 2013 vzpostaviti učinkovit in v celoti informacijsko podprt nacionalni sistem izobraževanja, ki bo omogočal sodobne načine podajanja in pridobivanja znanja s pomočjo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije.« (si2010, 2007: 47) Doseganje tega cilja bodo gotovo ugotavljali z različnimi raziskavami. Namen pričujoče raziskave pa je ugotoviti, kako in v kolikšni meri slovenski visokošolski učitelji tujega jezika stroke uporabljajo IKT pri poučevanju. Po nam dostopnih podatkih takšna analiza stanja v Sloveniji še ni bila izvedena, zato želimo zapolniti to raziskovalno vrzel. Glede na vseprisotnost tehnologije, ki je učitelj ne more več odmisлити, in z ozirom na sedanjo generacijo mladih, za katere je tehnologija samoumevna, verjamemo, da je smiselno preučiti trenutno stanje na tem področju. Rezultati vključujejo poleg posnetka in analize stanja na raziskovanem področju tudi identifikacijo relevantnih vprašanj za nadaljnje raziskovanje na področju integracije IKT v pouk tujega jezika stroke.



## 4.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Pri pregledu strokovne in znanstvene literature s področja preučevanja integracije IKT v proces poučevanja in učenja tujega jezika stroke smo izluščili tri področja preučevanja.

Prvo področje obsega raziskave temeljnih konceptov znotraj področij na presečišču tujega jezika stroke in IKT. Na podlagi širšega razumevanja področja tujega jezika stroke, ki obsega tako pedagoško kot tudi raziskovalno dejavnost, so Arnó Macià idr. (2006) identificirale pet glavnih področij preučevanja tujega jezika stroke in IKT: korpusne študije, računalniško posredovano komunikacijo, računalniško podprto učenje jezika, učenje na daljavo in avtonomijo učenca. Arnó Macià (2012) poda zgodovinski pregled razvoja IKT in pouka tujega jezika stroke ter strnjen in aktualen pregled zgoraj omenjenih področij preučevanja. V dveh zbornikih in v posebni izdaji revije *Iberica* (2005), ki so tlakovali pot kasnejšim, predvsem španskim raziskavam s področja tujega jezika stroke in IKT, so predstavljeni tako različne študije kot tudi primeri rabe interneta pri pouku tujega jezika stroke (Posteguillo idr., 2001; Piqué-Angordans, 2003). Tudi raziskovalci v Sloveniji preučujejo možnosti integracije IKT v pouk tujega jezika stroke, med novejšimi študijami so npr. Rižnar (2009), Orel Frank in Čeh (2013) ter Orthaber (2013).

Drugo področje zajema različne študije in predstavitve primerov iz prakse, ki so predstavljeni na konferencah, kot je konferenca Evropskega društva za tuji jezik stroke AELFE *A Roadmap for Languages for Specific Purposes: Multilingualism and ICT's*, ki je bila leta 2013 posvečena tudi raziskavam na presečišču tujega jezika stroke in IKT. Na nacionalni ravni od leta 2010 poteka mednarodna jezikovna konferenca *Pomen*

*učenja tujih strokovnih jezikov za komunikacijo med kulturami*, na kateri je med drugim predstavljenih kar nekaj primerov integracije IKT v učni proces. Poleg tega je v Sloveniji leta 2008 izšla posebna številka strokovne revije Scripta Manent na temo *Informacijsko-komunikacijske tehnologije in poučevanje jezika stroke*, v kateri so objavljeni trije prispevki: o spletnih leksikalnih virih, o usvajanju besedišča s pomočjo korpusnih orodij in o skupinskem reševanju problemov v klepetalniških pogovorih.

Tretje področje obsega pregledne študije rabe IKT pri pouku tujega jezika stroke v posameznih kontekstih, npr. študija o uporabi moderne tehnologije na visokošolski ravni na Hrvaškem z vidika učitelja in študenta (Knezović idr., 2012) in študija o rabi računalnikov pri pouku angleščine za akademske namene v Veliki Britaniji (Jarvis, 2004). Natančneje bomo predstavili obe pregledni študiji, saj v to kategorijo spada tudi naša raziskava.

Britanska študija »Investigating the Classroom Applications Of Computers on EFL courses at Higher Education Institutions in UK« (Jarvis, 2004) izhaja iz podmene, da so računalniki pri pouku tujih jezikov pedagoška in ne tehnološka inovacija. Zajela je 38 vodij kateder za angleščino kot tuji jezik na posameznih visokošolskih ustanovah, pri čemer je razloženo, da večji del te skupine zajema področje angleščine za akademske namene. Podatki za študijo so bili pridobljeni z vprašalnikom, ki je obsegal tri sklope: vrsta predmeta in čas rabe računalnika pri pouku, tipi uporabljenih računalniških programov ter odnos učiteljev in odločevalcev do uporabe računalnikov pri pouku. Raziskava se le deloma pokriva z našo, zato bomo navedli le nekaj za nas najpomembnejših ugotovitev: pri pouku se računalnik uporablja manj kot 10 % časa, najbolj prevladuje raba spleta za dostop do spletnih strani, ki so namenjene učenju jezika, in do avtentičnih gradiv, zelo malo pa se uporabljajo konkordance in CD-ROM-i, uporaba računalnika nima več motivacijske funkcije, 42 % učiteljev navaja, da njihova ustanova od njih ne pričakuje rabe računalnika pri pouku, 29 % pa nasprotno,

da jo pričakuje.

Druga študija, ki so jo izvedle Knezović idr. (2012), je za naš kontekst bolj relevantna, saj je bila izvedena v okolju, kjer imajo tuji jeziki podobno tradicijo in vlogo kot v Sloveniji. Izhaja iz dihotomije digitalnega imigranta in domorodca<sup>1</sup>, kot je Prenskey (2001) definiral današnjo mladino, ki je zrasla z digitalno tehnologijo, zato vlogo IKT preučuje tako z vidika učitelja kot tudi študenta. Glavni namen raziskave je oceniti, kakšna je vloga IKT pri pouku tujega jezika stroke, s poudarkom na prednostih in pomanjkljivostih rabe IKT. V raziskavi je sodelovalo 69 učiteljev tujega jezika stroke iz celotne Hrvaške ter 239 študentov Ekonomske fakultete Univerze v Zagrebu. Vprašalnika obsegata dva sklopa, rabo IKT pri pouku ter vpliv interneta na individualno in skupinsko znanje in usvajanje jezika. Glavne ugotovitve so naslednje: učilnice za pouk tujega jezika stroke so na hrvaških visokošolskih ustanovah po mnenju 87 % sodelujočih dobro opremljene<sup>2</sup>, 88 % učiteljev opremo tudi vedno ali pogosto uporablja. Učitelji pri pouku največ uporabljajo PowerPoint za predstavitve, sledijo videoposnetki in filmi, interaktivne slovnične vaje in vaje za besedišče ter CD/DVD-ROM-ij, na zadnjem mestu pa je uporaba spletnih slovarjev. Študenti pri učenju najpogosteje uporabljajo prav spletne slovarje, sledijo gradiva njihovih učiteljev na spletu ter interaktivne vaje za slovnico in besedišče. Po mnenju učiteljev internet v pozitivnem smislu najbolj vpliva na razvoj bralnega in slušnega razumevanja, manj pa govornega in pisnega sporočanja. Odgovori študentov korelirajo z odgovori učiteljev. Raven plagiarizma se je po mnenju večine učiteljev z uporabo interneta zvišala, le četrtnina študentov je navedla, da nikoli ne kopirajo virov brez navajanja. Med odgovori učiteljev in študentov je velika razlika pri vprašanju, ali učitelji dovolj poučijo študente o tem, kako uporabljati internet za akademsko delo, saj kar 81 % učiteljev in le 45 % študentov meni, da jih. Avtorice raziskavo zaključijo z ugotovitvijo, da ni mogoče podati prepričljivega odgovora na v naslovu prispevka postavljeno vprašanje, ali je tehnologija prijatelj ali sovražnik. Prav nasprotno, porajajo se nova

<sup>1</sup> Pojem »digitalni domorodci« označuje mlade, ki so zrasli z IKT, pojem »digitalni priseljenci« pa označuje ljudi, ki so se tehnologije priučili in ni bila del njihove mladosti (Prenskey, 2001).

<sup>2</sup> V vprašalniku prevladujejo dihotomna vprašanja da/ne, kar onemogoča bolj diferencirane odgovore. Tako tudi ni navedeno, kaj je mišljeno z »dobro« opremljeno učilnico.

vprašanja, na katera ni preprostega odgovora.

Poleg opisanih študij obstaja veliko preglednih študij rabe IKT v pedagoškem procesu, ki se večinoma nanašajo na osnovno in srednjo šolo ter obsegajo vse šolske predmete. V sklopu teh študij so tudi podatki o rabi IKT pri pouku tujega jezika, npr. Gerlič (2011), nekatere pa IKT obravnavajo v sklopu raziskovanja drugih področij (npr. Peklaj idr., 2009). Med izsledki navedenih študij velja omeniti ugotovitev, da učitelja vidijo kot odločujoč dejavnik uspeha integracije tehnologij v učni proces.

Med dejavnike, ki pomembno vplivajo na raven uporabe IKT pri pouku, spada ustrezna infrastruktura, kar je pokazala metaštudija BECTA (2004), v okviru katere je bil opravljen pregled literature o ovirah za rabo IKT z vidika učitelja, in sicer od leta 1993 do 2003, zajete pa so bile raziskave v 26 državah. Z infrastrukturo mislimo na strojno in programsko opremo, ki sta ustrezno servisirani, zanesljivo delujeta in sta neomejeno dostopni. Raziskave na področju srednjega šolstva kažejo, da so slovenske šole dobro in glede na EU celo nadpovprečno dobro opremljene (npr. Korte in Hüsing, 2006; Gerlič, 2009; Mladina, 2010). Ker podatkov za visoko šolstvo nismo našli, smo v naši raziskavi zajeli tudi področje infrastrukture, čeprav bi lahko sklepali, da je ustrezna infrastruktura učiteljem na visokošolski ravni na voljo in da jim je dostopna.

Pogoj za integracijo IKT v pouk tujega jezika stroke je razumevanje področja tujega jezika stroke. Dudley-Evans in St Johnova (1998) opredelita jezik stroke kot pristop k poučevanju, ki temelji na potrebi učenca, da bi se učinkovito vključil v ciljno akademsko ali strokovno skupnost. Izbor dejavnosti torej temelji na analizi potreb posamezne skupine. V že omenjeni hrvaški raziskavi so avtorice ugotavljale rabo naslednjih dejavnosti: PowerPointa za predstavitve, interaktivnih vaj za učenje slovnice in besedišča, CD/DVD-ROM-ov, videa in filmov, spletnih slovarjev in e-testov. Dejavnosti smo navedli od najbolj do najmanj popularnih (Knezović idr., 2012).

Vičič idr. (2012) v članku o kombiniranem učenju na Fakulteti za logistiko v Celju izpostavijo naslednje

dejavnosti, ki so vezane predvsem na delo v spletnem učnem okolju: interaktivne vaje s takojšnjo povratno informacijo, sodelovanje v forumu, dostop do zvočnih in video posnetkov, spletnih časopisov in drugih virov ter organizacijske dejavnosti, kot sta nalaganje predstavitev v spletno učilnico in obveščanje študentov.

V naši raziskavi želimo pokriti čim širši razpon dejavnosti, zato smo raziskali naslednja področja: uporaba računalnika in pametnega telefona kot orodja (črkovalnik, izdelava in predstavitev e-prosojnic, interaktivne vaje), uporaba interneta (iskanje informacij, uporaba spletnih referenčnih virov, komunikacija), sodelovalno delo (forum, wiki, blog), organizacija učnega procesa (elektronska komunikacija s študenti, oddajanje nalog v e-obliki) in povezovanje tujega jezika stroke s strokovnimi predmeti. Nadaljnja področja, kot so avtonomno učenje, individualizacija in diferenciacija ter različni koncepti integracije e-učenja v pouk (spletno podprti pouk, kombinirano učenje in učenje na daljavo), presegajo okvire te raziskave, zato jih nismo vključili.

Na odločitev učitelja, ali bo IKT uporabljal pri pouku ali ne, vplivajo tudi odnos učitelja, njegovo prepoznavanje prednosti IKT, poleg tega pa tudi odnos vodstva visokošolske ustanove in študentov. Glede na izsledke raziskave *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools* (Korte in Hüsing, 2006), 80 % učiteljev vidi prednosti rabe IKT pri pouku, še posebno za reševanje vaj. Knezović idr. (2012) navajajo ugotovitev, da kar 93 % učiteljev tujega jezika stroke v IKT vidi več prednosti kot pomanjkljivosti. Podajo pa tudi temeljit pregled prednosti in priložnosti (npr. zvišana raven avtonomije, motivacije in ustvarjalnosti učenca, dostop do neomejenih avtentičnih gradiv ter možnost takojšnje izmenjave informacij in idej v spletnih učnih okoljih) ter ovir in dilem (npr. plagiarizem in premalo znanja o uporabi IKT za učenje in poučevanje), ki vplivajo na rabo IKT pri pouku tujega jezika stroke. Če na IKT gledamo kot na inovacijo, bodo učitelji, ki imajo pozitiven odnos do te inovacije in pričakovanja, da bodo z njo dosegli izboljšave in bolj učinkovito poučevali, njene potenciale

tudi preizkusili in raziskovali. To so inovatorji, ki jih Rogers (2003) definira kot osebe, ki prve prevzamejo inovacijo, so pripravljene tvegati in spadajo v višji ekonomski razred.

V literaturi se pojavljajo različni modeli pismenosti, ki zajemajo tudi uporabo IKT pri pedagoškem delu, npr. e-kompetenca, digitalna pismenost, večkodna pismenost. Digitalna pismenost (Martin in Grudziecki, 2006) in večkodna (ang. *multimodal*) pismenost (Kress, 2003) sta širša pojma, ki vključujeta uporabo tehnologije. Z vidika kompetenc učitelja je zanimiva Martinova in Grudzieckijeva shema razvoja ravni digitalne pismenosti za namene učenja v različnih izobraževalnih kontekstih, ki vključuje tri ravni: prva raven je digitalna kompetenca, druga je digitalna uporaba, tretja pa digitalna preobrazba (prav tam). Digitalna kompetenca predstavlja prvo raven, ki vključuje tako osnovne spretnosti (kot je npr. uporaba tipkovnice) kot tudi kritične, evalvacijske in konceptualne pristope ter odnose, stališča in zavedanja. Raven digitalne uporabe se nanaša na aplikacijo digitalne kompetence v določenem življenjskem kontekstu, npr. pri delu, študiju ali v prostem času. Raven digitalne preobrazbe dosežejo posamezniki ali skupine, ki so razvili tako raven digitalne uporabe, ki omogoča inovacije in ustvarjalnost (prav tam). Hampelova in Sticklerjeva (2005) sta na podlagi izkušenj s poučevanjem na daljavo identificirali zmožnosti, ki jih potrebuje učitelj za poučevanje na daljavo. Zasnovali sta piramido zmožnosti v sedmih ravneh. Osnovno raven predstavljajo temeljne IKT-kompetence, sledijo tehnične kompetence za uporabo programov, socializacija na spletu, spodbujanje sporazumevalne zmožnosti, kreativnost in izbira ter na zadnji ravni lasten slog. Za kontekst poučevanja tujega jezika stroke je piramidni model relevanten predvsem za pouk, ki se izvaja na daljavo, ne pa za celoten spekter kompetenc, ki jih potrebuje učitelj tujega jezika stroke v sistemu izobraževanja, ki temelji na pouku v živo. V Sloveniji se je v zadnjih letih v okviru projekta E-šolstvo (2008-2013) uveljavil termin e-kompetenca, ki ga opredeljuje naslednjih šest temeljnih zmožnosti za uspešno načrtovanje in



izvajanje pouka ob uporabi IKT (Kreuh in Brečko, 2011): poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT (K1), zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo (K2), zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja podatkov, informacij in konceptov (K3), varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij (K4), izdelava, ustvarjanje, posodabljanje in objava izdelkov (K5) ter zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT (K6). Predstavljeni model e-kompetenc (prav tam) ustreza namenu naše raziskave, zato smo ga uporabili pri operacionalizaciji koncepta kompetenc.

Namen raziskave je ugotoviti, kako in v kolikšni meri slovenski visokošolski učitelji tujega strokovnega jezika IKT uporabljajo pri poučevanju. Raziskavo smo zasnovali z vidika učitelja tujega jezika stroke. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je infrastruktura za poučevanje tujega jezika stroke s podporo IKT?
- Kakšen je odnos učiteljev tujega jezika stroke in vodstva visokošolskih ustanov do poučevanja z IKT?
- Kateri dejavniki vplivajo na odločitev učitelja za uporabo IKT pri poučevanju ali proti njej?
- Za katere dejavnosti uporabljajo učitelji in študenti tujega jezika stroke IKT?
- Kakšne so kompetence učiteljev za poučevanje z IKT?



### **4.3 METODOLOGIJA**

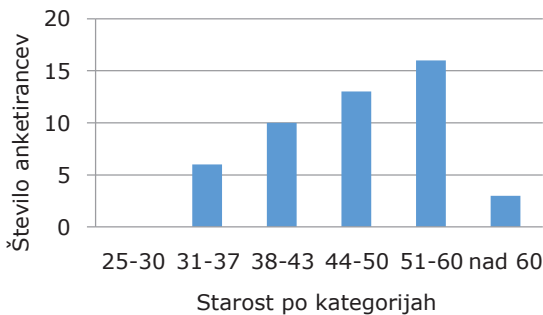
Izvedli smo kvantitativno neeksperimentalno empirično raziskavo (Cencič, 2009) s ciljem ugotavljanja stanja na področju poučevanja tujega jezika stroke s podporo IKT v Sloveniji. Kvantitativno analizo podatkov smo pri štirih vprašanjih odprtega tipa dopolnili s kvalitativno analizo.

Osnovno množico tvorijo visokošolske učiteljice in visokošolski učitelji tujega jezika stroke, ki so v študijskem letu 2012/13 v Sloveniji poučevali angleški, nemški, francoski, italijanski, španski ali ruski jezik. Točnega števila enot osnovne množice nismo mogli ugotoviti, ker ni krovne ustanove, ki bi te podatke zbirala. Pridobili smo podatke od Slovenskega društva učiteljev tujega jezika stroke (SDUTSJ), ki je poleti 2013 imelo 80 članov. Vsi učitelji gotovo niso včlanjeni, zato je njihovo število višje. Iz podatkov Statističnega urada Republike Slovenije (SURS) je razvidno, da je bilo v študijskem letu 2012/13 na visokošolskih zavodih v Sloveniji v katerem koli deležu zaposlenih 167 lektorjev (SURS, 2013). V tej skupini so zajeti vsi lektorji, tudi tisti, ki na jezikovnih oddelkih poučujejo študente tujih jezikov, torej je lektorjev za tuji jezik stroke manj. Poleg tega moramo upoštevati dejstvo, da tuji jezik stroke poučujejo tudi docenti, predavatelji in višji predavatelji. Na podlagi navedenih podatkov in posvetovanj s strokovnjaki za tuji jezik stroke ocenjujemo, da je vseh visokošolskih učiteljev tujega strokovnega jezika v Sloveniji okrog 120.

Vzorec za pričujočo raziskavo sestavlja 48 anketirancev, kar obsega približno 40 % celotne osnovne množice. Posploševanja z vzorca na osnovno množico se matematično ne da opisati, ker nimamo podatka za število enot osnovne množice. Ker pa vzorec zavzema razmeroma velik odstotek, bomo natančno opisali izbrani

vzorec in rezultate posplošili na hipotetično osnovno množico učiteljev, podobnih učiteljem iz našega vzorca (prim. Kožuh, 2003).

V raziskavi je sodelovalo 47 visokošolskih učiteljic in 1 visokošolski učitelj tujega strokovnega jezika<sup>3</sup>. Več kot polovica jih poučuje v osrednjeslovenski regiji (28 oziroma 85 %), v obalno-kraški 8 (17 %) in v podravski 7 (15 %), po ena učiteljica pa poučuje v goriški, pomurski, savinjski, spodnjeposavski regiji ter v jugovzhodni Sloveniji. V vzorcu prevladujejo učiteljice, stare od 51 do 60 let (16 oziroma 33 %), sledi skupina od 44 do 50 let (13 oziroma 27 %). Učiteljice, mlajše od 30 let, v raziskavi niso zastopane (glej graf 1).



Graf 1: Starost anketirancev

Večina anketirancev poučuje na fakulteti (43 oziroma 90 %), le 5 pa na visoki šoli (10 %). Več kot polovica jih poučuje angleški jezik (25 ali 52 %), ena tretjina nemški (16 ali 33 %), le manjši delež pa italijanski (4 ali 8 %) ter po ena francoski, španski in ruski jezik. Ugotovitev, da v visokošolskem prostoru prevladuje angleški jezik, se ujema z rezultati raziskave *Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva* (Djurić idr., 2008). Učiteljice poučujejo tuji jezik stroke od 6 do 40 let. V povprečju tuji jezik stroke poučujejo 21 let.

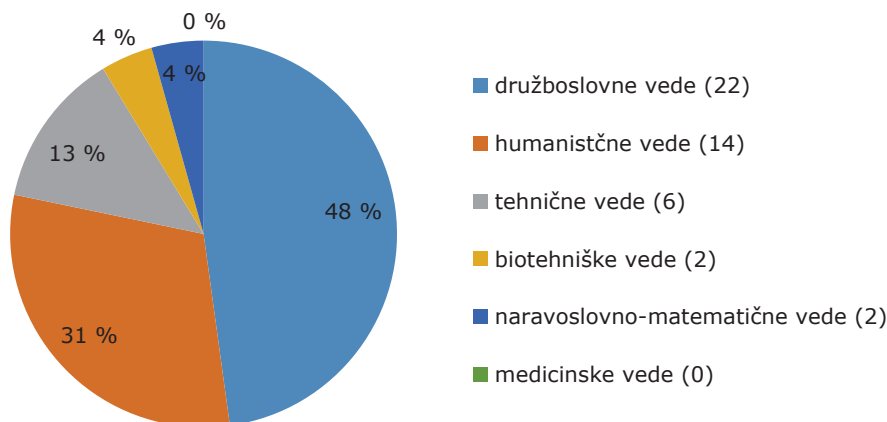
Razmerja števila anketirancev, ki poučujejo jezik posameznih strok, so razvidna iz grafa 2 in so kategorizirana po Frascatiju<sup>4</sup>. Največ anketirancev

<sup>3</sup> V nadaljevanju bomo za anketirance uporabljali zgolj žensko obliko, učiteljica, razen v primeru, ko bomo citirali edinega učitelja. Izraz učiteljica pomeni visokošolsko učiteljico tujega jezika stroke in je skrajšan zaradi ekonomičnosti in bolj tekočega branja ter se nanaša na vse, ki na visokošolskem področju poučujejo tuje jezike, torej na lektorice, docentke, predavateljice ali višje predavateljice.

<sup>4</sup> Vir: <http://www.arrs.gov.si/sl/gradivo/sifranti/sif-vpp-frascati.asp>

<sup>5</sup> Iz predmetnika študijskega programa Medicina je razvidno, da ne vsebuje nobenega tujega jezika. Vir: <http://www.mf.uni-lj.si/media-library/2014/01/9d-cc54dcdd840646b5ea-91b69e7e923d.pdf>

poučuje na področju družboslovnih in humanističnih ved, prav nobenega odgovora pa nismo dobili za področje medicinskih ved<sup>5</sup>.



Graf 2: Število anketirancev glede na posamezne vede, katerih tuji jezik stroke poučujejo

Vstopna raven znanja študentov je po oceni učiteljic v 60 % skupin na ravni B1 do B2, le v 4 % pa na začetni ravni A1 do A2. Heterogenih skupin, kjer se pouk začne na nadaljevalni ravni, je 23 %, manj pogoste so skupine na ravni C1 do C2 in heterogene skupine, kjer se pouk začne na začetni ravni (glej preglednico 1).

	f (%)
A1-A2	2 (4,2)
B1-B2	29 (60,4)
C1-C2	3 (6,2)
heterogena, začetniki	3 (6,2)
heterogena, nadaljevalci	11 (22,9)
skupaj	48 (100)

Preglednica 1: Vstopno znanje študentov po ravneh od A1 do C2

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Vprašanja smo oblikovali na podlagi študija znanstvene literature in lastnega poznavanja raziskovanega področja. Uporabili smo tudi nekaj prilagojenih vprašanj iz vprašalnika, ki smo ga zasnovali za področje rabe IKT pri pouku tujih jezikov v Sloveniji (Podgoršek, 2012). Vprašalnik obsega 19 vprašanj, od tega so 4 odprtega, preostala pa zaprtega tipa. Za ugotavljanje stališč in ocen smo uporabili petstopenjske lestvice stališč Likertovega tipa in ocenjevalne lestvice.

Preverili smo veljavnost, zanesljivost in objektivnost vprašalnika. Vsebinsko veljavnost smo v predtestiranju preverili z metodo ekspertnih ocen, h kateri smo pritegnili tri visokošolske učiteljice tujega jezika stroke, ki so vprašalnik preizkusile in podale oceno. Na podlagi pripomb smo odpravili pomanjkljivosti in izdelali novo verzijo vprašalnika. V drugem koraku smo vprašalnik pilotirali in tako pridobili še dodatne informacije, ki so nam pomagale oblikovati končno verzijo vprašalnika. Konstruktno veljavnost smo preverjali s Kayser-Meyer-Olkinovim (KMO) testom in Bartlettsovim testom sferičnosti. Rezultati analize kažejo, da je naš vzorec primeren za analizo, saj so vrednosti KMO (.562, .713, .671, .707 in .792) od srednje sprejemljive do dobre (Kaiser, v Field 2005, str. 640). Pri vseh vprašanjih prvi faktor pojasnjuje več kot 20 % variance, kar nakazuje na ustrezno veljavnost instrumenta (Čagran, 2004).

Zanesljivost našega merskega instrumenta smo preverjali s Cronbachovim koeficientom alfa ( $\alpha$ ). Vrednost koeficienta smo izračunali za vsa vprašanja s petstopenjsko mersko skalo. Zaradi notranje konsistentnosti smo morali izločiti en indikator, in sicer indikator »Ne vidim resnične dodane vrednosti pri poučevanju z IKT« pri vprašanju o odnosu do poučevanja z IKT. Ko smo ga izločili, je Cronbachov koeficient alfa znašal .643. Pri vprašanju o učiteljevi rabi IKT za pedagoško delo je znašal .632, pri vprašanju o študentovi rabi IKT pri pouku tujega jezika stroke .833, pri vprašanju o pogostosti rabe IKT za razvijanje jezikovnih spretnosti in znanj .866 in pri vprašanju o kompetenci učitelja za poučevanje z IKT

.819, kar je pokazalo, da je merski instrument zmerno do zelo dobro zanesljiv (Ferligoj idr., 1995).

Objektivnost smo zagotavljali z izločitvijo vpliva anketarja, saj so bili vprašalniki dostopni anketirancem neposredno na spletu. Poleg tega prevladujejo vprašanja zaprtega tipa, ki so bolj objektivna kot vprašanja odprtega tipa (Cencič, 2009).

Zbiranje podatkov je potekalo poleti 2013. Zbrali smo 118 e-naslovov visokošolskih učiteljic in učiteljev tujega jezika stroke, ki so dostopni na spletu. Poslali smo jim vabilo, ki je vsebovalo povezavo na spletni vprašalnik, objavljen na portalu [www.1ka.si](http://www.1ka.si). Nato smo poslali še dva opomnika. Dobili smo 48 veljavnih odgovorov. Sodelovanje v anketi je bilo anonimno.

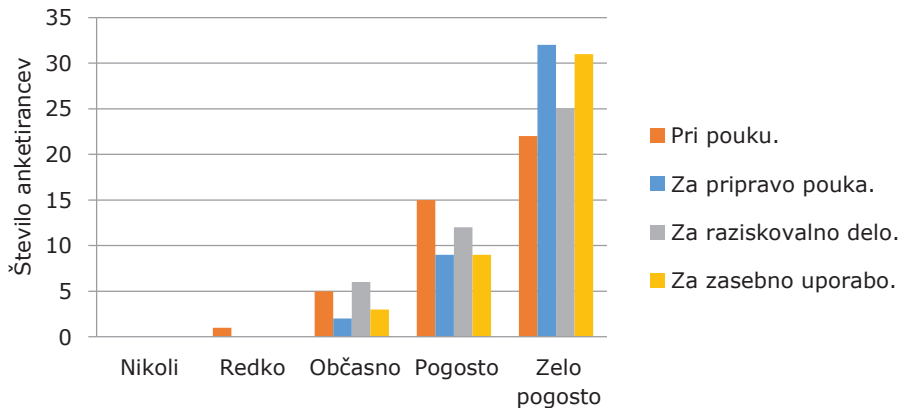
Podatke smo analizirali s statističnim programom SPSS 16.0, s programom Excel pa smo izdelali grafe. Pri analizi smo uporabili naslednje statistične metode: opisne (frekvence in odstotki) ter faktorsko analizo za preverjanje konstruktne veljavnosti instrumenta.

#### 4.4 REZULTATI

Učilnice, v katerih se izvaja pouk tujega jezika stroke, so razen na eni visokošolski ustanovi iz osrednjeslovenske regije povsod opremljene z računalnikom in projektorjem, vsi jih tudi uporabljajo. Približno tri četrtine ustanov ima računalniško (77 %) in spletno učilnico (70 %), pri čemer več anketirancev uporablja spletno (53 %) kot računalniško učilnico (35 %). Slaba polovica ustanov razpolaga z videokonferenčnim sistemom (49 %), vendar ga uporablja le ena učiteljica (2 %). Dobra četrtina ustanov ima interaktivno tablo (26 %), ki jo uporabljajo tri učiteljice (7 %). Anketiranci v raziskavi pogosto ali zelo pogosto uporabljajo IKT, največ za pripravo pouka (95 %), za zasebno uporabo (93 %) in v enakem deležu



pri pouku in za raziskovalno delo (86 %), kot je razvidno iz grafa 3.

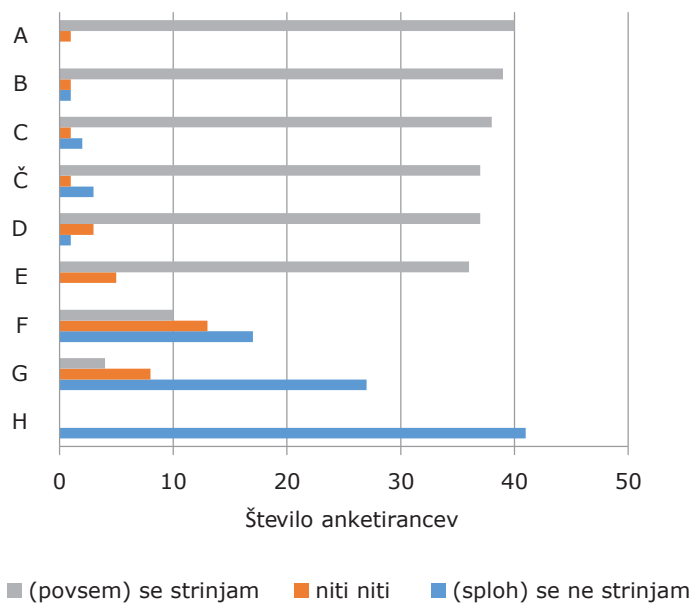


Graf 3: Pogostost rabe IKT pri učiteljicah tujega jezika stroke

Rezultati kažejo, da so učilnice sicer opremljene z računalnikom in projektorjem, ki pa ju lahko uporablja le ena oseba naenkrat. Na podlagi lastnih izkušenj je to najpogosteje učitelj ali študent, ki predstavlja svoje delo. Pouk je v tem primeru podoben kot v času table in krede, torej frontalen, le da je poleg table v učilnici še platno za prikazovanje digitalnih vsebin. Pomembna ugotovitev naše raziskave je, da ustanove razpolagajo z računalniškimi učilnicami, ki pa jih uporablja manj kot polovica učiteljic. Niti ena od učiteljic, ki poučujejo na ustanovi brez računalniške učilnice, ni navedla, da bi jo potrebovala.

Ugotovili smo, da so učiteljice poučevanju s podporo IKT v veliki meri naklonjene ( $\mu = 4,5 \pm 0,7$ ). IKT uporablja na zahtevo vodstva ustanove le ena desetina učiteljic (4 ali 10 %), od teh so tri navedle, da z uporabo IKT izboljšajo kakovost poučevanja, ena pa je neodločena in poučevanju z IKT ni naklonjena. Pregled rezultatov je razviden iz grafa 4. V njem smo rezultate grafično predstavili tako, da smo zaradi razmeroma majhnega števila odgovorov in boljše preglednosti pri predstavitvi

## IKT PRI POUKU TUJEGA JEZIKA STROKE



- A Poučevanje z IKT zahteva stalno nadgradnjo in...  
 B Z IKT izboljšam kakovost poučevanja.  
 C Študente navajam na učenje z IKT, ker jim bo to koristilo...  
 Č IKT je nepogrešljiva podpora poučevanju  
 D Naklonjem sem poučevanju z IKT.  
 E Priprava pouka z IKT zahteva veliko časa, a prednosti...  
 F Možnosti poučevanja z IKT preizkušam med prvimi v...  
 G IKT uporabljam zato, ker od mene tako zahteva vodstvo.  
 H Ne vidim resnične dodane vrednosti pri poučevanju z IKT.

Graf 4: Odnos učiteljic tujega jezika stroke do poučevanja z IKT

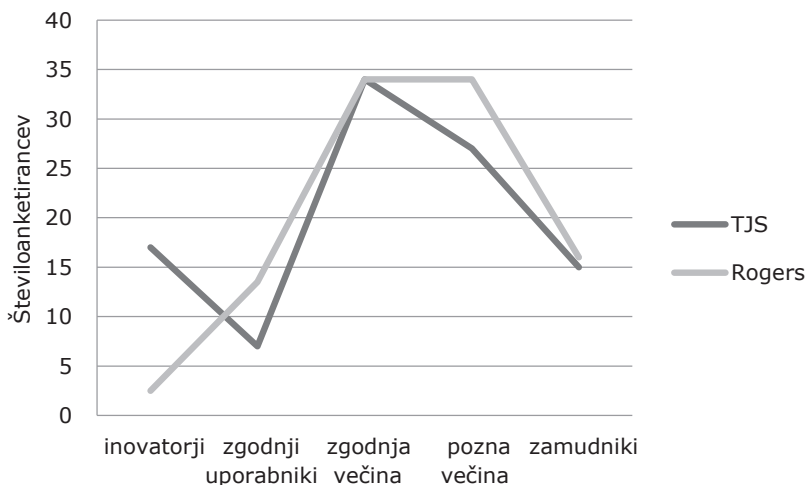
rezultatov odgovore združili v tristopenjsko lestvico. Isto metodo strnjenegega prikaza rezultatov smo uporabili za vse grafične prikaze v nadaljevanju.

V primerjavi z rezultati študije Jarvisa (2004) je odstotek zahtev vodstev slovenskih visokošolskih ustanov po poučevanju z IKT nizek, saj v Veliki Britaniji uporabo IKT pričakuje 29 % visokošolskih ustanov. Citirana študija je bila izvedena pred desetimi leti v Veliki Britaniji, kar nakazuje na drugačen pristop k integraciji IKT v učni proces kot v Sloveniji.

Najbolj razpršene odgovore smo dobili pri trditvi »Možnosti poučevanja z IKT preizkušam med prvimi v krogu učiteljev tujega jezika stroke«. S to trditvijo se sploh ne strinja šest učiteljic (15 %), ne strinja se jih 11 (27,5 %), neodločenih pa je 13 (32,5 %) učiteljic. S to trditvijo se popolnoma strinja sedem učiteljic (17,5 %), ki smo jih poimenovali inovatorke. Te učiteljice imajo v povprečju 20 let delovnih izkušenj, poučujejo pa angleški ali nemški jezik. Razpršenost odgovorov smo primerjali z Rogersovo klasifikacijo tipov ljudi z vidika inovatorstva, ki kategorizira tipe ljudi na inovatorje (2,5 %), zgodnje uporabnike (13,5 %), zgodnjo večino (34 %), pozno večino (34 %) in zamudnike (16 %) (Rogers, 2003). Primerjava je pokazala, da se v enem delu grafa razmeroma dobro pokrivata, v drugem delu pa anketiranci v naši raziskavi bistveno odstopajo, saj je delež inovatorjev, to je 17,5 %, pomembno višji kot pri Rogersu, kjer znaša 2,5 % (glej graf 5).

Iz tega sledi, da je za našo skupino značilna višja stopnja inovativnosti, zato v tem pogledu odstopa od normalne porazdelitve.

<sup>6</sup> Citate iz pridobljenih odgovorov označujemo s črko »u« in z zaporedno številko odgovora.



Graf 5: Razpršenost tipov ljudi z vidika inovativnosti v naši raziskavi (TJS) in v Rogersovi klasifikaciji (Rogers, 2003)

Razloge za rabo IKT in proti njej med učiteljicami tujega jezika stroke smo ugotavljali z vprašanjem odprtega tipa. Kvalitativna analiza razlogov je razkrila, da učiteljice IKT pri pouku uporabljajo predvsem zaradi zvišane motivacije študentov in lažjega dostopa do avtentičnih gradiv, vsebin in informacij. Med razlogi proti prevladujejo časovna potratnost, težave z nedostopnostjo ali nedelovanjem tehnologije in pomanjkanje znanja za poučevanje s podporo IKT. Vse kategorije razlogov za rabo IKT in proti njej so razvidne iz preglednice 2 in so razvrščene od najbolj (1.) do najmanj pogoste (6.). Za ponazoritev navajamo primer tipičnega odgovora, ki zajema različne razloge: »[IKT] omogoča boljše sodelovanje s slušatelji, ki so skoraj nenehno v stiku z IKT, omogoča neposredno povezavo na avtentične tujejezikovne vire, omogoča kombiniranje različnih pripomočkov in s tem tudi različnih metod dela, kar daje večjo pestrost pouku.« (u40)<sup>6</sup>

Za.	Proti.
Večja motivacija študentov. Hitrejši in lažji dostop do avtentičnih gradiv. Uporaba referenčnih virov. Nazornost. Interaktivne vaje in programi. Lažja organizacija pouka.	Časovna potratnost. Nedostopna ali nedelujoča tehnologija. Neučinkovitost pri razvijanju določenih zmožnosti. Neznanje. Pomanjkanje volje učitelja.

*Preglednica 2: Razlogi za rabo IKT pri pouku tujega jezika stroke in proti njej*

V preglednici 2 navedeni razlogi se zelo dobro ujemajo z mnenji anketirancev na vprašanje o dodani vrednosti rabe IKT pri pouku. Poleg v preglednici navedenih razlogov za rabo IKT večina učiteljic navaja dodano vrednost še v omogočanju lažje individualizacije pouka, bolj sodobnega načina poučevanja ter posredovanja jezika po različnih zaznavnih kanalih. Manjši delež učiteljic pa v IKT ne vidi več dodane vrednosti, ampak uporabo tehnologije že popolnoma integrira v učni proces. Tipičen odgovor je podala učiteljica s 23 leti delovnih izkušenj, ki je svoje znanje rabe IKT ocenila kot zelo dobro in se šteje med inovatorje na področju rabe IKT:

*»Uporaba IKT pri pouku je danes zame že dosegla 'fazo normalizacije', kot je pred leti poimenoval Stephen Bax situacijo, ko smo na tehnologijo v razredu že tako navajeni kot na zvezke, pisala in tablo in je sploh ne opazimo več. Z njo stalno gledamo video, PPT-predstavitve študentov, informacije na spletu, preverjamo izraze v Evrotermu in podobnih bankah izrazov, pregledujemo in analiziramo izdelke študentov, iščemo po bazah znanstvenih del.« (u82).*

Nihče ni navedel, da uporaba IKT ne daje nobene

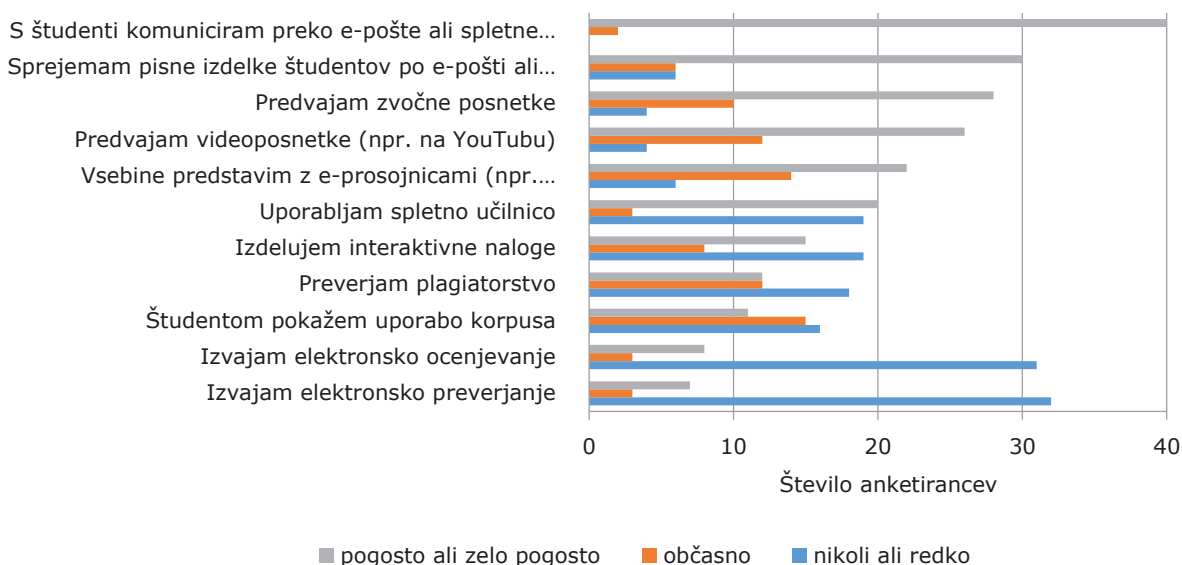
dodane vrednosti. Ena učiteljica pa je poudarila, da je raba tehnologije pri poučevanju tujega jezika stroke samoumevna:

*»To, kar običajno definiramo kot tradicionalni pouk, je dejansko poučevanje v času pred IKT. Takrat smo rabili učbenike, delovne zvezke, vizualna in avdio gradiva, ker nam je tehnologija samo to omogočala. Dejansko smo delali to, kar danes: poučevali komuniciranje v tujem jeziku. Ker tehnologija spreminja načine komuniciranja v jeziku, moramo to upoštevati tako z vključitvijo novih tehnoloških orodij kot tudi z vsebino (npr. pisanje elektronskih sporočil, spletni žanri, ...), saj poučujemo komuniciranje. Naša vloga je še vedno enaka.« (u78)*

Rezultati analize odnosa ustanove do poučevanja z IKT so razkrili naslednje tri tipe odnosa ustanove: (1) indiferenten, ko ustanova ne spodbuja in ne nagraduje zaposlenih, (2) pozitiven brez zahtev, ko ustanova spodbuja (predvsem z nudenjem ustrezne infrastrukture in tehnične podpore, redkeje pa z nudenjem izobraževanja), ne zahteva pa rabe IKT, ter (3) pozitiven z zahtevo po izvedbi določenega deleža pouka s podporo IKT. Pri zadnjem tipu razlikujemo dve vrsti odziva anketirancev, in sicer nevtralnega: *»Pri nas je to osnovni modus delovanja.«* (u127) ali *»Da, vrednoti se priprava na in delo v e-učilnici, ustanova spodbuja in zahteva to obliko dela.«* (u131) in negativnega: *»E-učilnica je cenejša, zato nas deloma silijo izvesti 20 % ur v e-učilnici, a še vedno izberemo druge načine, čeprav avtomatsko 20 % ur vrednotijo nižje.«* (u116). Prevladujoča sta prvi in drugi tip odnosa, ki ga nazorno opiše naslednja izjava: *»Spodbuja, predvsem z dokaj dobro opremljenostjo in poslušom za tiste, ki si opremo želijo rabiti.«* (u146). Iz posameznih odgovorov lahko še razberemo, da odnos ustanove praviloma ne vpliva na odločitev učiteljic za rabo IKT ali proti njej.



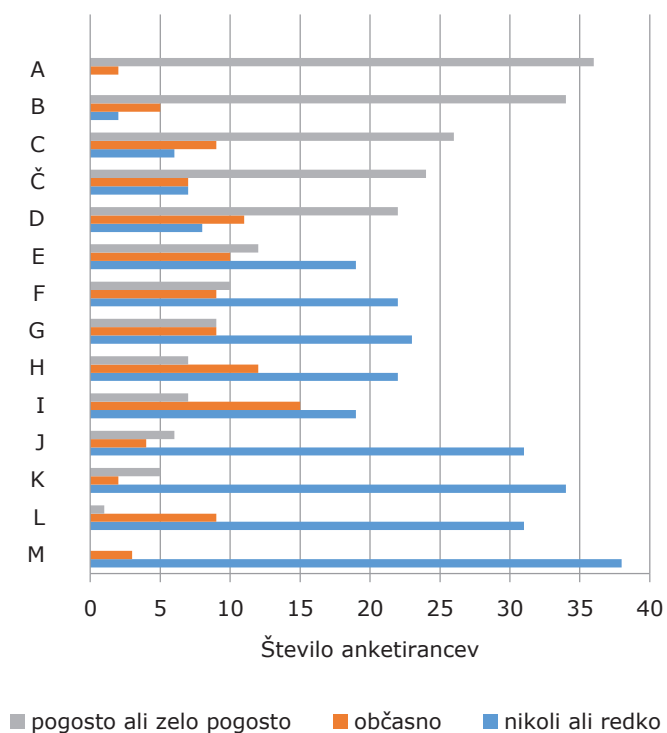
Skoraj vse učiteljice (95 %) so navedle, da pogosto ali zelo pogosto s študenti komunicirajo po elektronski poti. Več kot polovica jih pogosto ali zelo pogosto sprejema pisne izdelke študentov po elektronski poti, predvaja zvočne in video posnetke ter vsebine predstavlja z e-prosojnicami. Na drugi strani pa jih približno tri četrtine nikoli ne ali redko izvaja elektronsko preverjanje in ocenjevanje, kot je razvidno iz grafa 6.



Graf 6: Pogostost izvajanja različnih dejavnosti pri učiteljih tujega jezika stroke

Anketirance smo vprašali tudi po dejavnostih, ki jih študenti izvajajo pri pouku (glej graf 7) in za domačo nalogo. Dve dejavnosti, za katere največ študentov pogosto ali zelo pogosto uporablja IKT, so predstavitve (95 %) in iskanje informacij na spletu (83 %). Druge najpogostejše dejavnosti so uporaba e-slovarjev in pametnih telefonov (63 %) ter preverjanje črkovanja (54 %). V kategorijo dejavnosti, ki jih študenti le redko ali nikoli ne izvajajo pri pouku, pa sodijo štiri dejavnosti: izvajanje dejavnosti na interaktivni tabli, komuniciranje s

## IKT PRI POUKU TUJEGA JEZIKA STROKE



- A Pri predstavitvah uporabljajo IKT (npr. PowerPoint)
- B Iščejo informacije na spletu
- C Uporabljajo e-slovarje
- Č Uporabljajo pametne telefone (npr. za uporabo slovarja)
- D Preverjajo črkovanje
- E Uporabljajo korpuse
- F Za skupno izvedba pouka TJS in strokovnega predmeta
- G Učijo se uporabe prevajalnikov
- H Sodelujejo pri učenju, npr.
- I Rešujejo interaktivne naloge
- J Učijo se v socialnih omrežjih (npr Facebook) in/ali...
- K Komunicirajo s partnerskim razredom v tujini (npr. ...
- L Sodelujejo pri domačih in/ali mednarodnih projektih
- M Izvajajo dejavnost na interaktivni tabli

Graf 7: Pogostost izvajanja različnih dejavnosti pri študentih tujega jezika stroke pri pouku

partnerskim razredom v tujini, učenje v socialnih omrežjih in sodelovanje pri domačih in mednarodnih projektih.

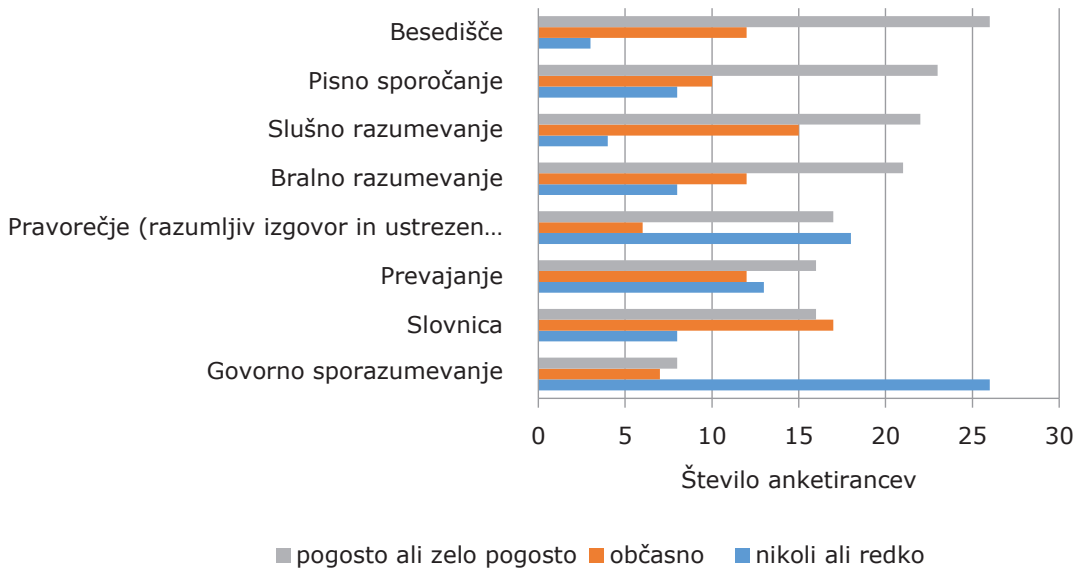
Ugotavljali smo tudi, kakšne domače naloge, pri katerih je nujna raba IKT, dobijo študenti. Vprašanje je bilo odprtega tipa. Dobili smo 36 odgovorov, iz katerih smo izluščili sedem kategorij, ki jih s primeri odgovorov navajamo v preglednici 3. Prevladujejo domače naloge tipa iskanja informacij na spletu in priprava predstavitev, ki so tudi najbolj pogoste dejavnosti pri pouku. Nekatero domače naloge so kompleksnega tipa, saj vsebujejo kombinacijo dejavnosti, kot je razvidno iz naslednjih dveh citatov: »Morajo obiskati določeno spletno stran in na njej prebrati določen tekst ali si ogledati kakšen video posnetek in potem v Moodlu rešiti naloge v zvezi s tem.« (u50) in »Skupinski prevod strokovnega besedila iz angleščine v slovenščino v wikiju.« (u77)

Vrsta domače naloge	Primeri odgovorov anketirancev
Iskanje informacij	Iskanje člankov in informacij o podjetjih. (u42) Iskanje podatkov za debato. (u52) Iskanje besedila/informacij na določeno temo na internetu, sledi ocena verodostojnosti internetnih informacij. (u75)
Priprava in izvedba predstavitev	Samostojna predstavitev strokovne teme s pomočjo PPT. (u77)
Uporaba referenčnih virov	Uporaba spletnih slovarjev, konkordančnikov. (u46) Uporaba internetnih slovarjev, prevajalnikov in ocena kakovosti prevodov (npr. Google vs. Amebis - uporaba Evroterm za preverjanje terminologije EU). (u75)
Sodelovalno delo	Sodelovanje pri problemsko naravnem učenju. (u52)
Reševanje interaktivnih vaj	Reševanje obstoječih interaktivnih vaj za besedišče in slovnico. (u42)

Uporaba IKT kot orodja	Izbira članka aktualne vsebine, sledi klasična preparacijo besed (vsak en odstavek), zbiranje vsega gradiva na spletni strani predmeta, preverjanje novo usvojenega področja tudi na izpitu. (u47) Sodelovanje v simulacijah mednarodnih konferenc. (u52) Pisanje poslovnega pisma, CV in priprava grafov. (u58)
Organizacija	Pošiljanje nalog po e-pošti, nalaganje nalog v turnitin. (u56) Nalaganje PPT-prosojnic za predstavitve. (u64)

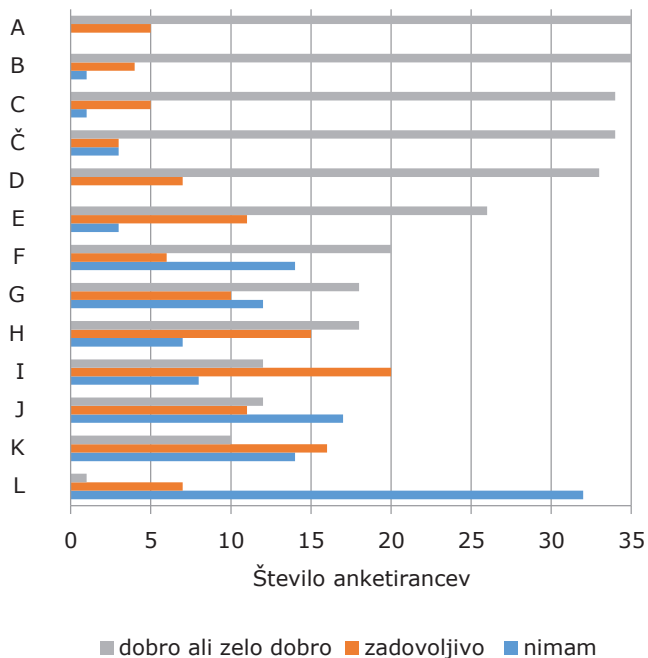
*Preglednica 3: Vrste domače naloge, pri kateri študenti uporabljajo IKT*

V sklopu o dejavnostih pri pouku smo ugotavljali še, za razvijanje katerih jezikovnih spretnosti in znanja študenti pri pouku v živo ali na daljavo uporabljajo IKT. Pogosto ali zelo pogosto IKT uporabljajo za učenje besedišča (64 %) in pisnega sporočanja (56 %) ter za razvijanje slušnega (54 %) in bralnega razumevanja (51 %). Na drugi strani je govorno sporazumevanje, ki ga pogosto ali zelo pogosto razvija le 20 % študentov, 63 % pa nikoli ali redko. Pri preostalih jezikovnih spretnostih in znanjih so vrednosti dokaj enakomerno porazdeljene, kar je razvidno iz grafa 8.



Graf 8: Pogostost rabe IKT pri razvijanju jezikovnih spretnosti in znanja

Iz posameznih indikatorjev smo s programskim stavkom »compute« izračunali novo spremenljivko, kompetence za rabo IKT, in ugotovili, da učiteljice svoje znanje na lestvici od 1 do 5 ocenjujejo kot dobro ( $\mu = 3,6 \pm 0,6$ ). Učiteljica, ki je svoje znanje ocenila z najvišjimi ocenami, ocenjuje svoje znanje kot zelo dobro ( $\mu_{\max} = 4,8$ ), tista z najnižjimi ocenami pa je ocenila, da tega znanja nima ( $\mu_{\min} = 2,3$ ), pri čemer ocena 1 pomeni, da učiteljica znanja nima in ga ne želi pridobiti, ocena 2 pa, da ga nima, vendar ga želi pridobiti. Najbolj izstopajo naslednja znanja, ki jih učiteljice ocenjujejo z oceno dobro ali zelo dobro (glej graf 9): zmožnost iskanja in kritičnega vrednotenja informacij in podatkov na spletu (88 %), zmožnost komuniciranja in sodelovanja na daljavo (88 %), upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe in objave informacij na spletu (86 %), izdelava e-prosojnic (85 %), osnovna računalniška znanja (83 %) in varna raba IKT (65 %). Najmanj znanja imajo za uporabo interaktivne table in za storitve spleta 2.0. Sodelujoče smo vprašali tudi, ali znanje, ki ga nimajo, želijo pridobiti. Za večino



- A Zmožnost iskanja in kritičnega vrednotenja informacij...
- B Zmožnost komuniciranja in sodelovanja na daljavo
- C Izdelava e-prosojnic
- Č Upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe in...
- D Osnovna računalniška znanja
- E Varna raba IKT
- F Uporaba spletne učilnice
- G Zmožnost načrtovanja, izvedbe in evalvacije pouka z...
- H Ustvarjalnost in inovativnost pri poučevanju z IKT
- I Poznavanje raznolikih možnosti rabe IKT in zmožnost...
- J Storitve spleta 2.0
- K Izdelava interaktivnih testov, kvizov in/ali vprašalnikov
- L Uporaba interaktivne tabele

Graf 8: Kompetence učiteljic tujega jezika stroke za poučevanje s podporo IKT



znanj smo dobili podatek, da jih učiteljice želijo pridobiti, če jih nimajo. Izstopa podatek, da polovica učiteljic, ki nimajo znanja uporabe interaktivne table, navaja, da tega niti ne potrebuje.

Uporabili smo še model šestih e-kompetenc (Kreuh in Brečko, 2011) in iz posameznih indikatorjev izračunali aritmetično sredino ( $= \mu$ ) za vsako kompetenco (glej preglednico 4).

Kompetence	Indikatorji	$\mu$
K3: Zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja podatkov, informacij in konceptov	3	4,3
K4: Varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij	4, 5	4
K5: Izdelava, ustvarjanje, posodabljanje in objava izdelkov	6, 7	3,6
K2: Zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo	2, 10	3,5
K6: Zmožnost načrtovanja, izvedbe in evalvacije pouka z uporabo IKT	12, 13	3,3
K1: Poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT	1, 8, 9, 11	3,1

*Preglednica 2: kompetence in indikatorji, ki tvorijo posamezno kompetenco*

Ugotovili smo, da učiteljice najbolj obvladajo tretjo kompetenco, to je zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja podatkov, informacij in konceptov, najmanj pa prvo, to je poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT.

#### 4.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Poučevanje tujega jezika stroke s podporo IKT postaja vse bolj zanimivo za raziskovalce, slovenske učiteljice in učitelji praktiki pa IKT s pridom uporabljajo že zadnjih 20 let, kot navaja učiteljica v naši raziskavi. Rezultati raziskave so potrdili izsledke drugih raziskav s sorodnih področij (Korte in Hüsing, 2006; Mladina, 2010; Gerlič, 2011), da slovenske visokošolske ustanove razpolagajo z razmeroma dobro infrastrukturo. Ugotovili smo, da obstoječa infrastruktura deloma verjetno sploh ne ustreza potrebam učiteljic tujega jezika stroke in da bi v prihodnjih raziskavah kazalo poiskati odgovore na dve vprašanji: a) Kakšne vrste infrastrukturo potrebuje učitelj za optimalno poučevanje tujega jezika stroke v času vseprisotnosti tehnologije in kakšno študent? ter b) Ali je nujno, da potrebno infrastrukturo v celoti priskrbi ustanova, ali so študenti tehnološko dovolj dobro opremljeni, da lahko uporabljajo lastne naprave? Na podlagi dolgoletnih pedagoških izkušenj opažamo, da optimalni infrastrukturni cilj za učenje tujega jezika stroke ni računalniška učilnica, ampak ustrezno število primerno opremljenih računalniških študijskih koticov. Študijski kotic bi bili umeščeni v obstoječe učilnice in bi zajemali ustrezno število računalnikov z internetno povezavo ter s slušalkami in mikrofonom. Postavljeni bi bili ob stene učilnice ali za zadnjimi klopmi, z namenom, da so pri roki, če jih potrebujemo. Obstajajo pa tudi mobilne »računalniške učilnice«, ki se jih lahko pripelje v učilnico po potrebi, zajemajo pa voziček, v katerem so prenosni računalniki in potrebna oprema.

Učiteljice tujega jezika stroke v naši raziskavi so uporabi IKT pri poučevanju v veliki meri naklonjene, kar se ujema z izsledki Knezovičeve idr. (2012). Izsledki raziskave kažejo še, da je uporaba IKT v veliki meri

notranje motivirana in je večinoma ne regulirajo vodstva visokošolskih ustanov, to pa nakazuje na odsotnost sistematičnega usposabljanja in postopnega vzgajanja učiteljev. V naši raziskavi so učiteljice navedle, da je glavna ovira za uporabo IKT pomanjkanje časa, kar je seveda razumljivo, če so učitelji prepuščeni sami sebi in se učijo na lastnih napakah. Poleg tega zahteva do učiteljev, da obvezno uporabljajo IKT, tudi ni optimalna rešitev, kar je razvidno iz komentarja učiteljice na fakulteti, ki zahteva 20 % izvedbo ur pouka na daljavo. Prav tako je študija Yeung idr. (2012) pokazala, da so eksplicitne zahteve odločevalcev, da učitelji uporabljajo IKT pri pouku v Singapurju, kjer je bila raziskava izvedena, naletele na slab odziv učiteljev. Kot glavno prednost integracije IKT v pouk večina učiteljic navaja zvišano motivacijo študentov. Pri dejavnostih, ki jih učitelji izvajajo s podporo IKT, v naši raziskavi prevladuje raba IKT za organizacijske namene, kot je komunikacija s študenti in sprejemanje pisnih izdelkov študentov po elektronski poti. Veliko redkeje se IKT uporablja za kompleksnejše dejavnosti, kot so npr. komunikacija s partnerskim razredom in učenje v socialnih omrežjih. Učiteljice so svoje kompetence za poučevanje z IKT ocenile s povprečno oceno dobro, kar je spodbudno, vendar kaže na potrebo po dodatnem usposabljanju.

Raziskava je sicer zajela dokaj visok delež osnovne množice (približno 40 %), vendar je to le 48 učiteljev. V prihodnje bi lahko vključili vse lektorje, tudi tiste, ki učijo na jezikovnih oddelkih. S tem bi pridobili večje število enot osnovne množice, več možnosti za statistično obdelavo podatkov in bolj diferenciran posnetek stanja. Izsledki raziskave, predvsem poglavje o dejavnostih s podporo IKT, v katerem so navedeni konkretni primeri iz prakse, bodo lahko rabili kot spodbuda učiteljem, ki jih zanimajo nove možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika stroke, ali kot navdih za izkušene učitelje za ustvarjanje novih dejavnosti za pouk s podporo IKT. V poglavjih o infrastrukturi, o odnosu učiteljev in o razlogih za rabo IKT ali proti njej so podane nekatere ugotovitve, ki bi jih lahko odločevalci na ravni fakultet uporabili pri strateškem načrtovanju in operativni izvedbi sprememb

na področju infrastrukture in pogojev dela za poučevanje tujega jezika stroke s podporo IKT. V raziskavi smo zajeli infrastrukturo, odnos učiteljev do IKT, dejavnosti s podporo IKT pri pouku in kompetence za poučevanje z IKT. Izsledki raziskave kažejo na to, da so potrebne nadaljnje raziskave naslednjih področij: analiza potreb po infrastrukturi za poučevanje tujega jezika stroke, analiza potreb po kompetencah študentov tujega jezika stroke za učenje in uporabo IKT v svoji stroki ter opredelitev koncepta kompetence učitelja tujega jezika stroke za poučevanje z IKT.

Obstaja veliko raziskav, ki se ukvarjajo s problematiko poučevanja s podporo IKT v osnovnih in srednjih šolah, veliko manj pa na visokošolskem področju tujega jezika stroke. Cilj raziskave je bil zato zapolniti to raziskovalno vrzel in ugotoviti, kako slovenski učitelji tujega jezika stroke v učnem procesu uporabljajo IKT. Da bi odgovorili na to raziskovalno vprašanje, smo uporabili kvantitativno empirično raziskovalno metodo, ki smo jo pri vprašanjih odprtega tipa kombinirali s kvalitativno. Ključna ugotovitev raziskave je, da je med visokoškolskimi učiteljicami in učitelji tujega jezika stroke v Sloveniji razmeroma velik delež inovatorjev, ki odlično obvladajo tehnologijo za pedagoške namene in so jo že integrirali v učni proces. Za njih velika potrata časa in nedostopna ali nedelujoča tehnologija ne pomenijo nepremostljivih težav. Po drugi strani ugotavljamo, da za povprečnega učitelja ustanove ne zagotavljajo dovolj spodbudnega okolja, ki bi omogočalo in podpiralo učitelja v raziskovanju vseh potencialov tehnologije, zato ta ostaja v funkciji tehnologije za organizacijske namene in za iskanje informacij ter uporabo referenčnih virov na spletu.

## **Zahvala**

Raziskavo je sofinanciralo Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika, za kar se mu avtorica najlepše zahvaljuje.



## 4.6 VIRI

Arnó Macià, E., Soler Cervera, A. in Rueda Ramos, C. (ur.) (2006). *Information technology in languages for specific purposes: Issues and prospects*. Boston (MA): Springer.

Arnó Macià, E., Soler Cervera, A. in Rueda Ramos, C. (2006). Information technology in languages for specific purposes: Prospects on a brave new world. V E. Arnó Macià, A. Soler Cervera in C. Rueda Ramos (ur.), *Information technology in languages for specific purposes: Issues and prospects* (247-261). Boston (MA): Springer.

Balanskat, A., Blamire, R. in Kefalla, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Dostopno na: [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact\\_study.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf) (20. januar 2014).

BECTA. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Dostopno na: [http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta\\_2004\\_barrierstouptake\\_litrev.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf) (20. januar 2014).

Cencič, M. (2009): Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čagan, B. (2004). *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Dudley-Evans, T., in St John, M. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.

Ferligoj, A., Leskošek, K., in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Fitzpatrick, A. (ur.) (2004). *Analytical survey*:

*Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of-the-art, needs and perspectives.* Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Gerlič, I. (2011). *Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih srednjih šolah (poročilo o raziskovalni nalogi za leto 2011)*. Dostopno na: <http://raziskavacrp.uni-mb.si/rezultati-ss/> (20. januar 2014).

Hampel, R. in Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4). 311-326.

Heyworth, F. (2003). *The organisation of innovation in language education. A set of case studies*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.

Jarvis, H. (2004). Investigating the classroom applications of computers on EFL courses at Higher Education Institutions in UK. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2), 111-137.

Korte, W. B. in Hüsing, T. (2006). Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006 - Results from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European countries. V A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González in J. A. Mesa González (ur.), *Current developments in technology-assisted education, no. 3* (1652-1657). Formatex: Badajoziroma.

Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kreuh, N. in Brečko, B. (2011). *Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar*. Ljubljana: ZRSŠ: Miška; Nova Gorica: Tehniški šolski center: Kopo; Maribor: Zavod Antona Martina Slomška; Velenje: Pia; Ptuj: Inštitut Logik. Dostopno na: [http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo\\_IZHODISCA\\_STANDARDDA\\_web.pdf](http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo_IZHODISCA_STANDARDDA_web.pdf) (20. januar 2014).

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: RoutledgeFalmer.

Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A., Kirbiš, A., Divjak, M. in Lešek, P.



(2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej. Dostopno na: [http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Mladina\\_2010\\_Koncno\\_porocilo.pdf](http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Mladina_2010_Koncno_porocilo.pdf) (20. januar 2014).

Oppenheimer, T. (1997). The computer delusion. *Atlantic Monthly*, 280(1), 45–62.

Orel Frank, T. in Čeh, Ž. (2013). Using the internet for developing intercultural competence in the Net-Gen generation. V P. Vičič, V. Ipavec in A. Plos (ur.), *Proceedings of the sixth international language conference on the importance of learning professional foreign languages for communication between cultures* (230-235). Celje: Fakulteta za logistiko.

Orthaber, S. (2013). Students email requests to faculty: implications for LSP teaching. V P. Vičič, V. Ipavec in A. Plos (ur.), *Proceedings of the sixth international language conference on the importance of learning professional foreign languages for communication between cultures* (236-241). Celje: Fakulteta za logistiko.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Košir, K. (2005). *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Dostopno na:

[www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2008/crp\\_V5\\_0229\\_porocilo.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0229_porocilo.pdf) (20. januar 2014).

Podgoršek, S. (2011). Pouk nemščine s podporo IKT na osnovnih in srednjih šolah. *Pedagoška obzorja*, 26(1/2), 55–77.

Podgoršek, S. (2012). *Anketa o uporabi IKT pri pouku tujih jezikov v Sloveniji*. Anketni vprašalnik, zasnovan za doktorsko disertacijo S. Podgoršek.

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Rižnar, I. (2009). Blended language learning in tertiary education. *International Journal of Innovation and Learning*, 6(4), 377–386.

Rogers, E. M. (2003): *Diffusion of innovations*.

New York: The Free Press.

*Strategija razvoja informacijske družbe v republiki Sloveniji: si2010* (2007). Ljubljana: Vlada RS. Dostopno na:

[http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna\\_podrocja/informacijska\\_druzba/strategije\\_s\\_podrocja\\_informacijske\\_druzbe/arhiv/2010conf/si2010.pdf](http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/informacijska_druzba/strategije_s_podrocja_informacijske_druzbe/arhiv/2010conf/si2010.pdf) (20 januar 2014).

SURS (2013). *Pedagoško osebje na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah, Slovenija, študijsko leto 2012/13*. Dostopno na: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5871](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5871) (20. januar 2014).

Vičič, P., Fošner, M. in Knežević, N. (2012). How e-learning can enhance language teaching and learning - an insight into the course English in logistics. V A. A. Vorošilova (ur.), *Sovremeniye tendencii v prepodavanii inostrannyh jazykov v nejazykovom vuze/redakcionnaja kollegija...* (220-25). Krasnojarsk: Sibirskij gosudarstvennyj aerokozmičeskij universitet imeni akademika M. F. Rešetneva.

Yeung, A. S., Taylor, P. G., Hui, C., Lam-Chiang, A. C. in Low, E. L. (2012). Mandatory use of technology in teaching: Who cares and so what? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 859-870.



**4.7 INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGY IN LSP INSTRUCTION**

SUMMARY

Teaching foreign languages has a long history in which some seemingly ground-breaking changes emerged due to technological innovations. Oppenheimer (1997, 45) describes these changes beginning with Thomas Edison who in 1922 predicted that “the motion picture is destined to revolutionize our educational system”. Later, similar power was ascribed to the computer and today to the tablet computer. However, the educational system is changing only slowly and it seems that technology does not affect it as much as attributed.

How is information and communication technology (ICT) integrated in the teaching of languages for specific purposes (LSP) in Slovenian higher education institutions? Some research has been done into specific areas such as blended learning, intercultural communication, and email communication. Among the more recent studies to be mentioned are Rižnar (2009), Frank Orel and Czech (2013), and Orthaber (2013). According to available data, however, a comprehensive analysis of the situation in this area in Slovenia has not yet been conducted, so this study aims to fill this research gap. Given the ubiquity of technology that the teacher can no longer ignore, and with respect to the generation of young people who use technology on a daily basis, I believe it is reasonable to analyze the current state of the art in this field on the intersection between LSP and ICT.

This paper presents a quantitative non-experimental study that aims to determine how and to what extent teachers of languages for specific purposes in Slovenian higher education use information and communication technology in their instruction. The following research questions have been set: firstly, what is the infrastructure for teaching LSP with the support of

ICT?; secondly, what is the relationship of the LSP teacher and the management of higher education institutions to teaching with the support of ICT?; thirdly, what factors influence the decision of the teacher to use or not to use ICT in teaching?; next, for which activities is ICT used by teachers and students of LSP?; and last but not least, what are the competencies of LSP teachers for teaching with ICT?

The study involved 48 participants. The main findings are as follows. The infrastructure for teaching ICT is relatively good, but the results show that it largely does not meet the needs of LSP teachers. For this reason further research is suggested to identify the optimal infrastructure for LSP teachers and to research alternative concepts such as BYOD (Bring Your Own Device) where the students use their own devices. The teachers' attitude towards ICT-supported instruction is largely favourable, many of them even consider themselves innovators in this field. The survey further showed that the use of ICT is largely intrinsically motivated and is generally not regulated by the management of higher education institutions, which indicates the absence of systematic training and the gradual development of teacher ICT competence. The key obstacles to ICT use are lack of time and malfunctioning or inaccessibility of technology; the main advantages are higher student motivation as well as faster and easier access to authentic materials. ICT is most frequently used for organizational purposes, for finding information on the internet and for using reference resources. Finally, the teachers' competences for ICT-supported instruction are good, but respondents also expressed the need for additional training.









## **5 VLOGA, UČNI CILJI IN IZZIVI UPORABE AVTENTIČNIH VIDEO GRADIV PRI POUKU ANGLEŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA STROKE NA VISOKOŠOLSKI RAVNI**

**Violeta Jurkovič**

*Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani  
violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si*





## **5.1 UVOD**

Zanimanje za uporabo video gradiv pri pouku tujega jezika se je začelo še pred vsesplošno razširjenostjo video kaset in sodobnih DVD-jev ter drugih nosilcev slike in zvoka. Pred več kot šestdesetimi leti je bila uporaba video gradiv za učitelje precej zapleten podvig, saj so bili projektorji dragi in nerodni, z njimi so znali rokovati le redki strokovnjaki, nameščeni pa so bili v zatemnjenih, zvočno izoliranih prostorih (Travis, 1947). Danes imamo na svetovnem spletu na voljo obilico gradiv, s pomočjo katerih lahko vsak učitelj študentom omogoči tujejezična izkustva, ki so bila pred to dobo možna le z obiskom ciljne dežele (Stevenson, 2013). S sodobno tehnologijo seznanjeni študentje tudi sami učitelje spodbujajo k vključevanju le-te v tujejezikovne učilnice (Sturm, 2012). Uporaba avtentičnih video gradiv je danes tako postala eden izmed temeljnih elementov tujejezikovnega poučevanja (Sherman, 2003), kar pomeni, da brez uporabe avtentičnih video gradiv ne moremo govoriti o celostnem tujejezikovnem razvoju (Mekheimer, 2011).

Kljub nespornim prednostim, ki jih uporaba avtentičnih video gradiv prinaša v pouk tujega jezika, nekatere raziskave (Hobbs, 2006; Kaiser, 2011) nakazujejo, da je njihova uporaba velikokrat vse prej kot optimalna. Nesporno je, da je dolžnost vsakega učitelja tujega jezika odgovorna uporaba avtentičnih video gradiv v skladu z ugotovitvami in s priporočili stroke. Temeljna predpostavka je, da pri avtentičnih video gradivih nekaj, kar študentje običajno uporabljajo za zabavo v prostem času izven razrednega okolja, spremenimo v relevantno učno opravilo (Carr in Duncan, 1987). Kakšna je torej praksa uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke na visokošolski ravni? Ker ne v slovenskem in ne v širšem evropskem

raziskovalnem prostoru podatkov o tem ni, pričujoča raziskava poskuša zapolniti to raziskovalno vrzel.

Namen tega prispevka je predstaviti vlogo, učne cilje in izzive uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke na visokošolski ravni. Za pridobitev podatkov sta bili uporabljeni dve metodi, tekstovna analiza učnih načrtov in opisov predmetov iz angleškega jezika ter pol-strukturirani intervjuji z učitelji angleščine kot tujega jezika stroke na slovenskih javnih univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih.

V naslednjem poglavju bodo predstavljena temeljna teoretična izhodišča, ki so pomembna za obravnavanje predstavljene problematike. Po metodologiji sledi poglavje o rezultatih, ki bodo v diskusiji kontekstualizirani. V diskusiji bodo predstavljeni tudi morebitni ukrepi, ki bi vodili k izboljšanju uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke specifično in v tujejezikovnem poučevanju na splošno.

## 5.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Enoznačnega in z raziskavami podprtega strinjanja o tem, kako se tujega jezika učimo oziroma ga usvajamo, še ni (Svet Evrope, 2011). V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so Krashen in drugi navdihnili razvoj komunikacijskega pristopa pri poučevanju tujih jezikov. Četudi se danes zavedamo pomanjkljivosti tega pristopa, je to bila »najpomembnejša sprememba in hkrati najtemeljiteje razdelan pristop k tujejezikovnemu poučevanju“. (Skela, 1998, str. 146) Ena izmed razlikovalnih prednosti komunikacijskega pristopa v primerjavi s predhodnimi pristopi k poučevanju tujih jezikov je avtentičnost vnosa (Skela, 1998) oziroma avtentičnost razumljivega vnosa. Uspeh pri učenju tujega jezika je najbolj odvisen prav od dveh spremenljivk, ki

sta količina razumljivega vnosa in jakost afektivnega filtra (Krashen, 1982). Pomembnosti avtentičnega vnosa ne poudarja samo komunikacijski pristop, temveč tudi nekatere druge teorije učenja in usvajanja tujega jezika, na primer teorija povezovanja (Lightbrown in Spada, 1999), v skladu s katero se tujih jezikov učimo tako, da preko izpostavljenosti jeziku postopoma nadgrajujemo svoje znanje, pri čemer je glavni vir jezikovnega znanja vnos informacij. Uspešnost učenja tujih jezikov v veliki meri določa tudi učni stil vsakega učenca, ki poleg psihosocialnih in spoznavnih elementov vključuje senzorični kanal, preko katerega učenec najraje prejema informacije (Tudor, 1996). Ker avtentična video gradiva omogočajo izpostavljenost razumljivemu avtentičnemu vnosu in ker večina učencev informacije najraje sprejema preko vizualnega kanala, nato kinestetičnega in šele nazadnje slušnega (Ehrman, 1996), se zdi njihova vloga še toliko pomembnejša.

Avtentična video gradiva so definirana kot avtentična vnaprej posneta video gradiva, ki jih z dovoljenjem imetnika pravic, če so zahtevane, uporabimo v izobraževalne namene (Weyers, 1999). SEJO (Svet Evrope, 2011, str. 95) med sprejemniške dejavnosti poleg poslušanja in branja uvršča tudi avdiovizualno sprejemanje ali dejavnost, pri kateri »uporabnik sočasno sprejema slušno in vidno vsebino«. Pri tem lahko gre za spremljanje nekoga, ki besedilo glasno bere, gledanje videoposnetkov s podnapisi ali brez in uporabo novih tehnologij. Kljub temu nekateri raziskovalci še vedno enačijo slušno sprejemanje z avdiovizualnim sprejemanjem oziroma ju dojemajo kot enotno jezikovno spretnost, na primer Graham (2006), ki poslušanje definira kot »enosmerno poslušanje, kar pomeni, da poslušalec z govorcem avdioposnetka ali videoposnetka ne more stopiti v interakcijo«.

Temeljna naloga vsakega jezikovnega učitelja je poučevanje oziroma omogočanje učenja prave, torej jezikovne vsebine. Uporaba avtentičnih video gradiv spodbuja celostno učenje tujega jezika in ni nujno osredotočena na eno jezikovno spretnost (Weyers,

1999). Bistvenega pomena je, da z vnosom omogočamo tvorbo jezikovnega iznosa (Mekheimer, 2011). Govorne in pisne spretnosti, ki sta tvorbnici in ne sprejemniški, ni mogoče razvijati brez bogatega in raznolikega vnosa. Letega lahko omogočimo (tudi) z uporabo avtentičnih video gradiv (Tschirner, 2001), kjer vnos avtentičnih video gradiv uporabimo kot odskočno desko, ki vodi k tvorbnim jezikovnim dejavnostim. Raziskave kažejo, da ima uporaba avtentičnih video gradiv pozitiven vpliv na razvoj sporazumevalne zmožnosti na splošno (Tschirner, 2001; Mekheimer, 2011), na učenje besedišča (Schmitt, 2008; Seferoglu, 2008), razvoj govorne spretnosti (Swaffar in Vlatten, 1997; Tschirner, 2001; Seferoglu, 2008), slušne spretnosti (Weyers, 1999; Seferoglu, 2008; Wagner, 2012), pisne spretnosti (Čepon, 2011) in pravorečne zmožnosti (Seferoglu, 2008; Svet Evrope, 2011).

Četudi SEJO (Svet Evrope, 2011) ponuja le ponazoritveno lestvico za gledanje televizije in filmov, je žanrov, ki jih lahko uporabljamo pri pouku tujega jezika, veliko več. Sherman (2003) navaja filme, televizijske serije, situacijske komedije, telenovele, filmske odseke, skeče, dokumentarne in izobraževalne filme, televizijska poročila, intervjuje in pogovorne oddaje, športne programe, kvize, kratke predstavitvene posnetke in televizijske oglase. Vsak izmed teh žanrov ima za pouk tujega jezika nedvomne prednosti in slabosti, pa vendar se zdi, da so nekateri primernejši kot drugi, čeprav je pri izbiri ustreznega žanra vedno ključnega pomena učni cilj. Video gradiva pri pouku tujega jezika stroke morajo temeljiti na nosilni vsebini, primerni za vsako skupino študentov oziroma biti povezani z njihovo smerjo študija. Na ta način lahko študentje poleg napredka v jezikovnem znanju dopolnijo svoje znanje stroke (Swaffar in Vlatten, 1997). S pomočjo takih video gradiv v razredu poustvarimo situacije, ki jih sicer ne moremo realistično predstaviti (Tabatabaei in Gahorej, 2011). Ustvari se povezava med tem, česar se študentje učijo, in situacijami v resničnem življenju (Williams in Lutes, 2006), kar olajša pomnjenje in učenje (Mekheimer, 2011). Znano je, da vnos (angl. *input*) lahko postane privzem (angl. *intake*) šele takrat, ko

je za študenta osebno in/ali študijsko relevanten (Krashen, 1981). Zdi se, da vsem tem kriterijem najbolj ustrezajo dokumentarni filmi, ki vsakdanje situacije predstavljajo v realističnih kontekstih, kar predstavlja nosilno vsebino (Sherman, 2003). Drugi žanr, ki ustreza tem kriterijem, so krajši (večinoma predstavitveni) video posnetki, ki jih lahko najdemo na youtube in drugih portalih z video vsebinami. Literatura jih še ne omenja, verjetno zato, ker se več uporabljajo šele zadnje čase, raziskav o njihovi primernosti za pouk tujega jezika (stroke) pa skoraj ni najti (Jurkovič, 2013a).

Ko želimo v razredu uporabiti avtentična video gradiva, je eno izmed prvih vprašanj to, kakšna naj bo dolžina posnetka oziroma kakšno naj bo razmerje med nosilno in pravo vsebino (Soong, 2012). Večina raziskovalcev na področju uporabe avtentičnih video gradiv pri učenju tujega jezika se strinja, da morajo biti posnetki kratki, če se želimo osredotočiti na pravo oziroma jezikovno vsebino (Swaffar in Vlatten, 1997; Canning-Wilson, 2000; Seferoglu, 2008). Kaiser (2011) s ciljem preprečevanja napačne rabe in zlorabe video gradiv v razredu in osredotočanja na jezikovno vsebino priporoča, naj posnetki ne bodo daljši od štirih minut. Raziskava, ki sta jo izvedli Stewart in Pertusa (2004), to potrjuje, saj je dolžina posnetka negativno vplivala na zmožnost učenca za priklic določene besede ali izraza. Druge prednosti kratkih gradiv so, da je količina vnosa obvladljiva, posnetek lahko večkrat predvajamo ali ga naložimo v e-učilnice, tako da je študentom na voljo tudi doma. Kratke posnetke lahko uporabljamo v kombinaciji s tiskanimi gradivi in isto temo preučimo s pomočjo različnih medijev (Kaiser, 2011). Kratki posnetki so tudi bolj primerni za učence na nižjih ravneh sporazumevalne zmožnosti (King, 2002). Kljub nespornim prednostim krajših video gradiv ima izključna uporaba le-teh tudi nekatere pomanjkljivosti. Poglavitna je dekontekstualizacija (Kaiser, 2011) oziroma iztrganost iz širše vsebine, če gre za vložek iz daljšega posnetka. Poleg tega daljši posnetki spodbujajo razredno diskusijo in motivirajo za učenje tujega jezika, nudijo bogat vir izpostavljenosti avtentičnemu jeziku in omogočajo

vpogled v pragmatično rabo jezika v kontekstu, ki je ena izmed ključnih sestavnih delov sporazumevalne zmožnosti (King, 2002). Tudi zaradi razvijanja strategij, ki so potrebne za spremljanje in razumevanje daljših posnetkov, je potrebno v pedagoški proces vključiti video gradiva različnih dolžin (Swaffar in Vlatten, 1997).

Učni cilji oziroma razlogi, zakaj v pedagoški proces vključujemo avtentična video gradiva, so zelo raznoliki. Z izkoriščanjem določenih vidikov video gradiv, ki jih drugi mediji nimajo, poskušamo boljše in učinkoviteje razvijati določene spretnosti (Altman idr., 1999). Avtentična video gradiva vsebujejo bogate avtentične in kontekstualizirane jezikovne vzorce ciljnega jezika (Weyers, 1999). Učno okolje, ki ga omogočimo z uporabo avtentičnih video gradiv, lahko po mnenju Herrona idr. (2006) primerjamo celo z bogatim učnim okoljem, v katerem se maternega jezika učijo otroci. Naslednji cilj, zakaj v pedagoški proces vključiti avtentična video gradiva, je povezan z afektivnimi dejavniki. Uporaba video gradiv ugodno deluje na motivacijo (Huczynski in Buchanan, 2004; Seferoglu, 2008; Mekheimer, 2011) in interes za učenje (Williams in Lutes, 2006) ter spodbuja študente k avtonomnemu učenju izven razrednega okolja (Kuppens, 2010), saj smo ljudje pripravljeni vložiti veliko truda in kognitivne energije v stvari, ki nas zanimajo (Silvia, 2008). Hkrati se je potrebno zavedati dejstva, da video gradiva ne delujejo motivacijsko na vse študente. Predvsem v začetnih fazah učenja, ko je razumevanje slabo in prepoznavanje posameznih besed v tipičnem televizijsko hitro govorjenem jeziku oteženo, ima lahko uporaba avtentičnih video gradiv povsem nasproten učinek (Kaiser, 2011). Nenazadnje lahko avtentična video gradiva uporabljamo tudi za razvijanje splošnih zmožnosti, na primer medkulturne ozaveščenosti (Tabatabaei in Gahorei, 2011; Mekheimer, 2011) in kritičnega mišljenja (Seferoglu, 2008).

Gledanje video gradiv samo po sebi je pasivna dejavnost (Williams in Lutes, 2006) in pogosta oblika zabave v prostem času med mladimi in starejšimi (Hobbs, 2006). Učenje je spoznavni proces, ki vključuje zavestno



in dejavno vedenje (Mekheimer, 2011; Tabatabaei in Gahorei, 2011), zato morajo biti študentje ob ogledu videa aktivno udeleženi, za kar pa je potrebna temeljita priprava tako učitelja kot študentov (Qiang idr., 2007). Uporabo videa morajo spremljati jezikovna opravila, če jo učitelj želi spremeniti v relevantno učno dejavnost (Carr in Duncan, 1987). Nekateri na uporabo avtentičnih video gradiv gledajo z neodobravanjem, in sicer zgolj zaradi preprostosti, s katero lahko taka gradiva učitelj uporablja neustrezno (Stevenson, 2013). Primer neustrezne rabe navaja Rogers (2007), ki meni, da so filmi brez povezave z drugimi gradivi velikokrat uporabljeni za zapolnjevanje časa. Neoptimalne načine za uporabo avtentičnih video gradiv v razredu Hobbs (2006) definira kot tiste, pri katerih učnega cilja ni, ko učitelj posnetka ne ustavlja ali ponavlja, ko učitelj med uporabo posnetka zgolj počiva in ni miselno vpleten v njegov potek, ko učitelj ogled videa uporabi kot nagrado ali vabo za lovljenje pozornosti. Meni tudi, da so v tujejezikovnih učilnicah take neustrezne rabe video gradiv pogosto na dnevnem redu.

Kljub dejstvu, da se študentje večinoma radi učijo s pomočjo video gradiv (Canning-Wilson, 2000), to ne velja za vse. Prevelika količina neznanega besedišča v avtentičnih besedilih je lahko vzrok za padec koncentracije in frustracijo (Swaffar in Vlatten, 1997; Kaiser, 2011). Med načini, kako učitelj lahko olajša razumevanje videa, so obravnava ključnega besedišča pred ogledom (Kaiser, 2011), temeljita predpriprava in izvajanje jezikovnih opravil med ogledom (Altman idr., 1999; King, 2002; Ambard in Ambard, 2012), jezikovna opravila in diskusija po ogledu (Mekheimer, 2011), ustavljanje in ponavljanje posnetka (Hobbs, 2006) in uporaba podnapisov (King, 2002; Kuppens, 2010; Kaiser, 2011). Vlogo jezikovnih opravil poudarjata tudi Swaffar in Vlatten (1997), ker olajšajo razumevanje in preko jezikovnega vnosa omogočajo artikulacijo vidnega po ogledu.

Vse navedene raziskave so se ukvarjale z uporabo avtentičnih video gradiv pri poučevanju angleščine za splošne namene. V slovenskem in širšem evropskem prostoru torej manjkajo podatki o tem, kako se uporaba



avtentičnih video gradiv umešča v poučevanje tujega jezika stroke na splošno in specifično tujega jezika stroke na visokošolski ravni.



### **5.3 METODOLOGIJA**

Za preučitev vloge in ciljev uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke v slovenskem visokem šolstvu sta bili uporabljeni dve metodi, tekstovna analiza in polstrukturirani intervjuji.

Cilj tekstovne analize je bil ugotoviti vlogo avtentičnih video gradiv v učnih načrtih predmetov za angleški jezik v slovenskem visokošolskem prostoru. Nabor analiziranih tekstov sestavljajo vsi učni načrti ali opisi predmetov iz angleškega jezika, ki so prosto dostopni na spletu, vseh slovenskih visokošolskih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov. Učni načrti omogočajo vpogled v vsebinske, organizacijske in metodološke vsebine predmeta, ker zaradi zahtev pri akreditaciji javnih zavodov predmet podrobno opisujejo. Tekstovna analiza je bila ustrezna, ker omogoča preučevanje pomena in razumevanje družbene realnosti (Brennen, 2013) in pomembno dopolnjuje rezultate drugih metod (Fairclough, 2003). Učni načrti so na voljo na spletnih straneh članic vseh slovenskih javnih univerz in vseh samostojnih visokošolskih zavodov. Pri nekaterih predmetih so na voljo celotni učni načrti na dveh do treh straneh in vključujejo podrobne informacije o vsebini predavanj, obvezni in priporočeni literaturi, ciljih in kompetencah, metodah učenja in poučevanja itn. (npr. vsi predmeti na Univerzi v Mariboru). Pri nekaterih predmetih so na spletnih straneh na voljo samo dvo- do nekajvrstični skopi opisi predmeta, večinoma le vsebin (npr. Visoka šola za zdravstvo, UL). Na nekaterih visokošolskih zavodih je predmet iz angleškega jezika v predmetniku naveden,

učni načrt ali opis pa ni na voljo (npr. Fakulteta za šport, UL). Končni nabor obsegajo učni načrti ali opisi 115-ih predmetov (63 z UL, 26 z UM, 9 z UP, 5 z UNG in 12 s samostojnih visokošolskih zavodov), ki so na voljo na svetovnem spletu. Cilj tega dela analize je bil ugotoviti, kako so avtentična video gradiva navedena v učnih načrtih bodisi med vsebinami, temeljnimi ali priporočenimi viri, cilji in kompetencami, predvidenimi študijskimi rezultati, metodami poučevanja in učenja, načini ocenjevanja ali v kateremkoli drugem razdelku učnega načrta oziroma v opisu predmeta. Pri navajanju rezultatov so visokošolski zavodi označeni z uradnimi kraticami.

Druga uporabljena metoda so polstrukturirani intervjuji s štirinajstimi visokošolskimi učitelji angleščine kot tujega jezika stroke s slovenskih javnih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov. Začetni nabor učiteljev sestavljajo učitelji angleščine kot tujega jezika stroke na vseh slovenskih javnih univerzah in zasebnih visokošolskih zavodih. Na prošnjo za sodelovanje se je izmed 51-ih naslovnikov odzvalo 18 učiteljev, na naslednjo prošnjo za določitev termina za intervju pa 14, kar predstavlja končni izbor intervjuvancev. Intervjuji so bili izvedeni v maju in juniju 2013. Intervjuvanci delujejo na različnih področjih jezika stroke. Največ (pet) jih je z ekonomskih visokošolskih zavodov, dve intervjuvanki z logistike (od tega ena deluje še na področju kemije) in po eden s področja sociologije, politologije in evropskih študij, varnostnih ved, geografije, gradbeništva, managementa in turizma.

Polstrukturirani intervjuji so bili ustrezni za namen raziskave, ker so sestavljeni iz nabora vprašanj na vnaprej določene teme, kljub temu pa intervjuvancu dovoljujejo odmik od vprašanja oziroma povezavo letega s širšo tematiko področja, s tem da se prvotno zastavljeni vrstni red vprašanj lahko tudi spremeni (Berg, 2001). Polstrukturirani intervjuji tudi omogočajo vpogled v mnenja udeležencev, ki izhajajo iz njihovih osebnih izkušenj (Walker, 1988). Intervjuji so potekali od najmanj 17 minut do največ 83 minut. Trije intervjuji so kljub enakemu naboru tem in istemu kanalu komunikacije

izstopali po dolžini in so trajali le od 17 do približno 22 minut, medtem ko so ostali trajali med 60 in 88 minut. Zaradi skoposti pridobljenih informacij najkrajših intervjujev ni mogoče definirati kot poglobljene intervjuje, vendar so pridobljeni podatki, kjer je to relevantno, kljub temu vključeni v analizo. Intervjuji so potekali v kabinetu intervjuvanca (šest) ali preko spletnega video klica (osem). Intervjuvanci so nabor vprašanj dobili vnaprej, da so lahko o njih razmislili in se pripravili. Zapisu intervjujev je sledila kategorizacija in interpretacija rezultatov. Intervju je vključeval teme, ki so povezane s pedagoško uporabo avtentičnih video gradiv, to so pedagoški načini uporabe, razvijanje splošnih jezikovnih spretnosti in zmožnosti ter težave in izzivi, ki se ob uporabi pojavljajo. Zaradi anonimnosti so intervjuvanci pri navajanju rezultatov označeni s številkami (u1 je učitelj 1).



## **5.4 REZULTATI**

V tem razdelku bodo najprej predstavljeni rezultati tekstovne analize učnih načrtov in opisov predmetov iz angleškega jezika, ki jim bodo sledili rezultati analize polstrukturiranih intervjujev. Pri slednjih se prispevek osredotoča na žanre, pogostost uporabe, dolžino in izzive uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke v slovenskem visokem šolstvu.

### **5.4.1 Učni načrti ali opisi predmetov**

Raziskava je pokazala razmeroma šibko zastopanost avtentičnih video gradiv v učnih načrtih in opisih predmetov za angleški jezik v slovenskem visokošolskem prostoru. Načinov navajanja uporabe avtentičnih video gradiv je šest.

Prvi način navajanja je eksplicitna navedba uporabe

avtentičnih video gradiv, ki pa se pojavi le pri sedmih izmed vseh učnih načrtov oziroma opisov predmetov (štiri z UL PEF, po eden z UL FNT, UL FG in VŠZ Novo mesto). Tipičen primer: »*Avtentična in prirejena gradiva z interneta, radia, s TV, iz časopisov in revij.*« (VŠZ Novo mesto).

Pri drugem načinu navajanja je uporaba video gradiv jasno navedena, ni pa možno razbrati, ali gre za avtentična gradiva ali za vnaprej pripravljena gradiva učbeniških založb. Tipičen primer: »*/.../ ob katerem pa se bomo posvečali tudi veščinam pisanja, govora (npr. diskusija) ter prek avdiovizualnih pripomočkov tudi slušnega razumevanja (primerjava bralnega in slušnega sprejemanja besedil).*« (UNG FH)

Avdiovizualno sprejemanje je poleg bralnega in slušnega sprejemanja tudi ena od sprejemniških jezikovnih spretnosti, zato lahko predvidevamo, da se uporaba (avtentičnih) video gradiv implicitno skriva še v nekaterih drugih navedbah in opisih, kar je tretji način navajanja. Analizirani učni načrti prevladujoče navajajo slušno razumevanje v povezavi z bralnim razumevanjem, torej drugo sprejemniško jezikovno spretnostjo (ki je v nasprotju s slušnim razumevanjem izražena v vseh učnih načrtih, le v zelo kratkih opisih predmetov je ni). Slušno razumevanje je prevladujoče izraženo tudi samostojno, torej ne v povezavi z bralnim razumevanjem, vendar pa iz učnih načrtov in opisov ni možno razbrati, ali gre za sprejemanje avdiovizualnih ali zgolj slušnih besedil. To kaže tudi tipičen primer s Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko (UM): »*Branje in poslušanje strokovnih besedil.*« (UM FERI)

Četrty način navajanja je omemba avtentičnih besedil brez navedbe medija, kar lahko pomeni bodisi natisnjeno bodisi govorjeno ali avdiovizualno besedilo. Iz učnih načrtov večkrat ni jasno, za kateri medij gre. Sklepamo lahko, da gre za pisna besedila, kar je očitno iz naslednjega primera, ki medij strokovnega besedila podrobneje določi v oklepaju: »*Obravnavanje avtentičnih družboslovnih in strokovnih besedil (učbeniki, monografije, članki v strokovnih revijah, časopisih,*

*listine) /.../).*« (UL FDV)

Nekateri učni načrti med cilji predmeta navajajo razvoj vseh jezikovnih spretnosti razen slušnega razumevanja, torej izključujejo rabo avdiovizualnih in slušnih gradiv. Tipičen primer: »*Različne tehnike za osvajanje bralnih, govornih in pisnih spretnosti.*« (UL FMF)

Pri šestem, zadnjem, načinu navajanja se pojavlja uporaba bolj ali manj sodobnih tehničnih pripomočkov in tehnologij (videorekorder, računalnik, zvočniki), ki omogočajo uporabo video gradiv in torej razvijanje avdiovizualne spretnosti. Podoben primer so elektronski viri za dodatno učenje, med katerimi so tudi taki, ki vsebujejo povezave na avtentična video gradiva, npr. spletno stran britanske televizijske družbe BBC (MFDPŠ Celje).

#### **5.4.2 Polstrukturirani intervjuji**

Polstrukturirani intervjuji so se osredotočali na več tem, vezanih na uporabo avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke v slovenskem visokem šolstvu, vendar se zaradi prostorskih omejitev v tem prispevku osredotočamo na uporabljene žanre, pogostost uporabe, dolžino uporabljenih gradiv, učne cilje in izzive.

##### **5.4.2.1 Žanri**

Učitelji pri pouku angleščine kot tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru uporabljajo dvanajst različnih žanrov avtentičnih video gradiv, ki segajo od izjemno kratkih prispevkov iz poročil do dolgih tudi dvournih filmov. Prevladujoči žanri so predstavitveni video posnetki, ki jih učitelji večinoma najdejo na portalu youtube, filmi, intervjuji in pogovorne oddaje, televizijska poročila in dokumentarni filmi. Tipičen primer: »*Jaz uporabljam kakšne pogovorne oddaje, kakšne intervjuje, video posnetke, prikaze uporabe logistike, supply chain management v podjetjih, kot eni kratki filmčki,*

*ki predstavljajo, kako se stvari uporabljajo, ki so na youtubeu.» (u13)*

Pri umetniških filmih učitelji uporabljajo tako filme v celoti kot tudi posamezne izseke. Tipičen primer: *»Največ filme, ampak ne cel film. Odsek iz filma, včasih tudi iz youtubea.« (u2)*

Nekoliko manj zastopana so oglasna sporočila in predavanja (na portalu TED), kljub temu jih je navedel več kot en intervjuvanec. Tipičen primer: *»Ja, umetniške filme, ja. Pa potem še predavanja na TED-u.« (u5)*

Med individualnimi odgovori lahko navedemo še resničnostne šove in glasbene posnetke, govore in sestanke. Primer: *»Jaz uporabljam resničnostne šove, mogoče še kakšne glasbene zadeve, drugega ne.« (u1)*

#### 5.4.2.2 Pogostost uporabe

Avtentična video gradiva intervjuvanci v razredu v vseh primerih, razen v dveh, uporabljajo občasno oziroma ne pogosto. To so izrazili z uporabo različnih opisov, kot so občasno, ne veliko, ne pogosto ali enkrat na mesec. Tipičen primer: *»Ne uporabljam jih pogosto. Recimo, da uporabim dva do tri posnetke v enem semestru.« (u6)*

Ena intervjuvanka jih uporablja nekoliko bolj pogosto, to je vsaka druga ali tretja predavanja, medtem ko je le ena navedla, da jih uporablja večinoma na vsakih predavanjih: *»V glavnem vsakič, ker je del enote. Na srečanje vsaj en video pade, v glavnem vsak teden.« (u14)*

Iz odgovorov ni mogoče razbrati, ali je pogostost uporabe odvisna od dolžine video posnetkov. Intervjuvanka, ki video posnetke uporablja na vsakem srečanju, je navedla, da uporablja zelo kratke video posnetke: *»/.../ zato imam jaz vedno skrajno kratke video klipe, edino dva, ki sta s Teda, spustim cela, pa še en, mislim, da je 17 minut in jim pustim celo /.../. Ostalo pa zelo kratko.« (u14)*

Pogostost uporabe je delno odvisna od dolžine video posnetka, kar lahko sklepamo iz naslednje izjave: *»Filme mogoče enkrat na semester. Krajše pa vsak mesec*

*mogoče ali pa vsak drugi mesec.*« (u9)

Kot glavni razlog, zakaj avtentičnih video gradiv ne uporabljajo bolj pogosto kot le občasno, učitelji navajajo pomanjkanje časa, tako pri rednih, predvsem pa pri izrednih študentih. Tipičen primer: *»Zato mogoče tega niti toliko ne uporabljam, ker mi imamo že tako premalo ur.*« (u3)

#### 5.4.2.3 Dolžina

Večina intervjuvancev uporablja kratke video posnetke, ki so dolgi približno pet do sedem minut. Tipičen primer: *»Ponavadi imam tam nekje šest do sedem minut, to se mi zdi en tak optimum, da ni predolgo. /.../ Mislim, da več kot deset minut še nismo gledali.*« (u8)

Kljub temu se večina intervjuvancev strinja, da je ustrezna dolžina videa odvisna od namena, s katerim ga uporabimo v razredu. Tipičen primer: *»To pomeni, da je tukaj razlog za uporabo čisto drug oziroma funkcija rabe posnetka je čisto druga.*« (u5)

Če gre npr. za razvijanje slovnične zmožnosti, je lahko video tudi izredno kratek, ker se pri tem osredotočamo na slovnično strukturo, ki jo želimo obravnavati. Tipičen primer: *»Pri slovnični zmožnosti bi se dalo čisto kratke stvari izbrati na dve minuti. Točno si napišeš, kje nekdo nekaj reče, ali pa recimo kondicional pri nas.*« (u3)

Po drugi strani pa lahko učitelj s pomočjo avtentičnih video gradiv razvija zmožnosti, ki niso jezikovne ampak splošne, npr. medkulturno ozaveščenost ali sociokulturno zmožnost. V tem primeru se zdi utemeljena tudi raba daljšega posnetka oziroma filma, kot pravi naslednji primer:

*»Se mi zdi smiselno oboje uporabljat. Kratka je lahko metafora, prispodoba enega problema. /.../ In kot metafora je opravila svoje delo. Pri dolgem filmu imamo pa strukturo, družbo kot celoto in odnose v družbi. /.../ Daljše zgodbe so celostne,*



*celo družbo vključujejo, vsaj posredno. /.../ Predvsem so odnosi, kar bi morala biti pri nas primarna tema, saj iz odnosov večinoma nastanejo kazniva dejanja in tako naprej, odnosov med ljudmi ali odnosov v družbi do posameznikov. Jaz zlahka utemeljim eno in polurni film.» (u10)*

Kljub temu, da večina intervjuvancev uporablja krajše video posnetke, je zanimivo, da nimajo enotnega mnenja o optimalni dolžini. Za eno intervjuvanko je 20 minut idealna dolžina, medtem ko je za drugo to že dolžina, ki jo je v razredu težko izpeljati, kot potrjujeta naslednja primera: »Točno to, ja, 20 minut, idealna. /... / Skratka, če imam dvourni blok, kar je najbolj pogosto, je to idealna dolžina. Zato, ker ga lahko dejansko obdelam v dveh urah, bom rekla, skozi celoten cikel.« (u7) in »Recimo, da Steve Jobs, mislim, da je 20-minuten, vedno ga je težko spraviti skozi.« (u3)

Ne glede na to, ali intervjuvanci menijo, da je utemeljeno uporabljati le krajša gradiva ali lahko tudi daljša, kar je odvisno od učnega cilja, ki si ga zastavijo, se vsi strinjajo, da imajo tako krajša kot daljša gradiva prednosti in pomanjkljivosti. Ker večina uporablja krajša video gradiva, je pričakovano, da so navedli več prednosti kratkih gradiv in več pomanjkljivosti dolgih.

Prednost kratkih video gradiv, ki jo je izpostavila večina intervjuvancev, je, da lahko študentje koncentracijo obdržijo le omejeno dolžino časa in da je zato gledanje daljših gradiv vprašljivo s stališča razvijanja jezikovnih spretnosti in prvin. Tipičen primer: »Prednost tega je, da so lahko skoncentrirani toliko časa in tisto potem res ostane, se mi zdi. Ker čim je daljše, se malo razvedeni.« (u13)

Po drugi strani ena intervjuvanka, ki se sicer strinja, da je zaradi vzdrževanja koncentracije smiselno uporabljati le krajša gradiva, izraža dvom, da je to povsem ustrezno: »Zdi se mi, da izgubljam tisto res dolgo koncentracijo. In sigurno, da s tem, da damo zelo veliko informacij v kratkih posnetkih, nehote prispevamo

*tudi k temu, da ni tiste dolge koncentracije.*« (u13)

Edina pomanjkljivost kratkih gradiv, ki so jo navedli intervjuvanci, je izguba celotne slike o določeni problematiki oziroma izguba celotne zgodbe, iz katere je iztrgan video vložek. Tipičen primer: *»Je pa tudi res, da na primer včasih video posnetke kažem, ko gre za te umetniške filme, ki jih kažem predvsem v programu, ki mu je cilj razvijanje medkulturne zmožnosti, sporazumevalne zmožnosti. Tukaj pa preprosto odseki ne povedo toliko kot daljši posnetki ali pa celoten film.*« (u5)

Poglobljenost obravnave in celovitost zgodbe sta hkrati tudi edini prednosti daljših video gradiv, ki so jo navedli nekateri intervjuvanci. Tipičen primer: *»Se mi zdi, da v teh dvajsetih minutah ravno fino pove tisto, kar je treba. Da ni preveč površinsko, ampak da je obenem tudi, bom rekla, dosti globinsko, v globino, se pravi, da ne gre samo za jezik, ampak da izvejo še zelo pomembne dodatne informacije.*« (u7)

Med pomanjkljivostmi dolgih gradiv so udeleženci poleg padca koncentracije izpostavili še, da ima lahko dolg video posnetek vlogo 'varuške', ki učitelju omogoča, da med pedagoškim procesom ni dejaven, če gledanje takega dolgega posnetka ni osmišljeno. Tipičen primer: *»Pomanjkljivost, tako iz glave, je to, da če pedagoško ni tukaj nič vključeno, da je to samo gledanje, kot varuška, da postaviš televizor ali film, to se mi zdi napačno.*« (u1)

Nekaj intervjuvancev je izrazilo mnenje, da je pri pouku smiselno gledati krajše posnetke, daljše posnetke pa lahko študentom damo na voljo v spletnih učilnicah ali jih usmerimo na povezave na svetovnem spletu, da si jih lahko ogledajo doma. Razlog temu je tudi to, da nekateri študentje med gledanjem med poukom nekoliko počivajo. Tipičen primer: *»Ne vem, jaz sem proti. Naj real life lepo posnemajo doma, pa naj sedijo, pa naj gledajo.*« (u6)

Naslednji razlog, zakaj med poukom ni smiselno gledati daljših video gradiv, je po mnenju nekaterih intervjuvancev pomanjkanje časa za delo v razredu. Zatorej jih je, kot je bilo že navedeno, smiselno gledati doma. Tipičen primer:

*»Prednost daljših gradiv je po moje za delo doma. Torej, če je na Moodlu link za dvourni film, naj dela doma, da se potopi, izrazi nekaj v zvezi s temo, posluša večkrat, po youtube morda naprej išče in najde kaj zanimivega. Ali pa so si doma pogledali film in potem v razredu o njem poročali po navodilih, ki jih jaz dam, tako da je nek smisel, ampak v razredu nikakor ne dolgih videov, škoda mi je ure v živo.« (u14)*

Nekaj intervjuvancev je razmišljalo o vlogi učitelja tujega jezika stroke. Če je slednja le razvijanje sporazumevalne zmožnosti, to pomeni, da se z gledanjem daljših video posnetkov osredotočamo bolj na nosilno vsebino kot na pravo vsebino, kar presega vlogo, ki naj bi jo učitelj tujega jezika stroke imel. Tipičen primer: *»Če bi gledali 45 minut, eno vsebino bi dobili, mislim pa, da ne bi bili sposobni obnoviti z istimi, podobnimi besedami, kot so bile v filmu. Ne vem, če bi kaj pridobili. Ne vem, če bi napredovali.« (u2)*

Vsi intervjuvanci se s tem stališčem ne strinjajo. Kot se je slikovito izrazil eden izmed njih: *»Jaz sem jezikovni učitelj, ampak to ne pomeni, da delno ne učim življenja. Govoriti to, da je jezikovni učitelj samo učitelj jezika, to stališče je bedarija.« (u10)*

#### 5.4.2.4 Učni cilji

Večina intervjuvancev je izrazila mnenje, da gre pri uporabi avtentičnih video gradiv za zasledovanje jezikovnih ciljev, bodisi jezikovne, sociolingvistične ali pragmatične zmožnosti in ne za osredotočenost na nosilno vsebino posnetka. Tipičen primer:

*»Treba je imeti, to je pomembno, ja, da tukaj gre za jezikovne cilje. /.../ Tega se je treba zavedati že, ko se pripravljaš. Na tisto lekcijo, ko izbiraš, kaj ja in kaj ne. Mogoče ni tako zelo pomembno, če so to nekje tudi že*

*videli. Mogoče je pri strokovnem predmetu ali ko je pri kavici pogledal sto tisoč teh klipov pa nikoli ne zasleduje teh ciljev.» (u3)*

S pomočjo avtentičnih video gradiv je možno razvijati vse jezikovne spretnosti, kar podrobno opiše naslednji primer:

*»Govor, če je video kot warm-up, da jih najprej nekaj vprašam, pogledamo video in potem se nekaj o tem pogovorimo, na kratko seveda. To bi bila govorna zmožnost. Pisanje, ko jim na del videa dam besedilo z gaps in vpisujejo besede, hkrati pa tudi, ko sem ti omenila tisto panelno diskusijo Religion in schools, da ali ne, potem ko 10 minut videa pogledajo, morajo povzeti mnenja tistih, ki so za, in tistih, ki so proti. To je krajši pisni sestavek, povzemanje, izluščanje bistva in povzemanje. Torej, to bi bilo za pisanje. Potem za tiste, ki pripravljajo panelne diskusije v razredu, ker študentje jih pripravljajo, vzamejo ta isti video za podlago za to, da se naučijo uporabljati fraze, poslušajo, kako se oglašajo člani panela in tako naprej in kako moderator dela in nekateri se celo dobesedno naučijo tiste fraze, tako da to bi bilo za signalling phrases, da se učijo. Za listening itak, da izluščijo bistvo, listening pa writing. Branje ... na nek način lahko tudi z videom, imam en video pod Sex in gender enoto, kjer je video sestavljen iz slidov, tam je nekaj malega besedila, ki ga morajo prebrati in razumeti in vpisati nekaj v knjigo, tako da če niso prebranega razumeli, na nek način malo tudi branja, zelo malo.» (u14)*

Nekateri intervjuvanci so izrazili mnenje, da je možno razvijati vse tradicionalne jezikovne spretnosti, razen bralne in delno pisne, kot potrjuje naslednji primer:

*»Poslušanje, v glavnem poslušanje, slovnice nikoli ne. Branja tudi ne, Govor pa ja, kadar izkoristim pač kot en uvod v neko temo in potem pač spodbudim pogovor. Pisanje zelo malo, tako da vstavijo kakšno besedo pa se pogovorimo, kako se napiše. Pisanja ne.« (u7)*

Poleg štirih tradicionalnih jezikovnih spretnosti je s pomočjo avtentičnih video gradiv možno razvijati še leksikalno, slovnično, semantično, pravopisno in predvsem pravorečno zmožnost, kot meni nekaj intervjuvancev. Tipičen primer: *»Izgovarjava se mi zdi precej tipičen primer za to.« (u11)*

Več intervjuvancev med cilji uporabe avtentičnih video gradiv navaja razvijanje sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Tipičen primer: *»Na primer pri pogajanjih, kakšen je ta, a veš, kako moraš naslavljati predsednika, ko se vključiš, kako moraš naslavljati ... prav jezikovno gledano.« (u10)*

Izpostavljenost avtentičnemu vnosu je izpostavila le ena intervjuvanka: *»Če zelo dobro izbereš, izpostaviš jih jeziku, pa redno jih izpostavljaš jeziku. Če je neka vrzel, da izpostavimo študenta jeziku, če ga redno izpostavljamo, gotovo se bo razvijala sporazumevalna zmožnost. Pri tem moram paziti, da je en nivo jezikovno višji.« (u3)*

Kot učitelji tujega jezika stroke, intervjuvanci med cilji uporabe avtentičnih video gradiv navajajo predvsem jezikovne cilje, vendar jih je nekaj omenilo tudi razvijanje splošnih zmožnosti, kot sta védenje o svetu, sociokulturno védenje in medkulturna ozaveščenost. Pogovor z eno izmed intervjuvank je potekal tako:

Intervjuvanka: *»Toda oni niso humanisti v tem smislu, kot si jih mi predstavljamo. Tako da mene je to tudi presenetilo na začetku. Ampak v povprečju se meni zdijo dosti konservativni v tem smislu. Ravno ta Occupy Wall Street je to zelo pokazal. Oni so bili vsi proti temu.«*

Izpraševalka: *»Kako proti?«*

Intervjuvanka: *»Kritični. Naj grejo delat, kaj... Ti povem, res! Tako da sem bila jaz totalno zaprepadena.«*

Izpraševalka: *»Verjamem.«*

Intervjuvanka: *»In sem potem počasi, počasi smo začeli, potem sem pa vzela kot nalogo, jih moram malo spreobrniti. Točno to. Oziroma, jim pač... Mogoče jim malo druge vidike še pokazati. No, in je bilo to zelo fajn učna ura za vse nas, pravzaprav.«* (u7)

Naslednji primer potrjuje, da je poučevanje tujega jezika stroke tesno povezano z vsebino študijskih programov in da je pri poučevanju prisoten preplet med nosilno in pravo vsebino: *»V glavnem besedišče pa prikaz stvari v praksi, o katerih govorimo.«* (u13)

Vloga afektivnih dejavnikov pri učenju je ključnega pomena, pri čemer lahko za popestritev predavanj in vaj ter za dvig motivacije za učenje tujega jezika stroke in dopolnitev drugih gradiv uporabimo avtentična video gradiva. Večina intervjuvancev slednja uporabi za uvod v temo ali povzetek na koncu, ena intervjuvanka pa kot poživitev pedagoškega procesa med potekom ure. Tipičen primer: *»Mora mi pasati v vsebino, če ne najdem tiskanega gradiva ali če so lekcije v učbeniku, ki ga imamo, zanič, potem to malo oplemenitim. /.../ Oplemenitim z vidika jezikovnega znanja pa vsebine, širjenja obzorij.«* (u12)

#### 5.4.2.5 Izzivi

Raziskava je pokazala pet različnih izzivov, s katerimi se soočajo učitelji angleščine kot tujega jezika stroke, ko avtentična video gradiva umeščajo v svoj pedagoški proces. Ti so potrebna priprava, uporaba videa kot jezikovne dejavnosti in ne zabave, jezikovno predznanje, tehnične težave in dostopnost gradiv na svetovnem spletu.

Prevladujoči izziv, ki so ga izpostavili vsi intervjuvanci, so časovno zamudne dejavnosti, ki so potrebne za to, da avtentično video gradivo učitelj pripravi za uporabo v razredu. Ustrezno avtentično video gradivo je najprej potrebno najti, kot se je izrazila naslednja intervjuvanka: *»Iskanja, leta in leta izkušenj, pa iskanja in neumornega, mislim... Ker to je pa najbolj zamudno. Saj veš! Iskanje materialov. To pa je, to pa jaz porabim*

*ure in ure.*« (u7) Gradivo je nato potrebno tudi pregledati in pedagoško osmisлити ter pripraviti ustrezna jezikovna opravila:

*»No, pa naslednje leto še dodelam in pa še naslednje. Ker vseeno je dosti dela s tem. Ti moraš sam poslušati, moraš tudi sam razumeti. Včasih pride tudi do tega, je tako strokovna tema, da jaz potrebujem nekaj časa, da sploh razumem, o čem film govori. In če jaz ne razumem, ne morem dati njim. Tako da včasih so teme take, da časovno ... ogromno časa ti vzame.« (u2)*

Drugi prevladujoči izziv se nanaša na vprašanje, kako pasivno dejavnost avdiovizualnega sprejemanja, ki jo študentje opravljajo za zabavo v vsakdanjem življenju, spremeniti v relevantno jezikovno opravilo. Vsi intervjuvanci so potrdili, da je avdiovizualno sprejemanje pasivna dejavnost, če je ne spremljajo ustrezna učna opravila. Tipičen primer: *»Včasih mislim, da imajo to skoraj za zabavo. "O, kino", rečejo.« (u4)* V primerih, ko je uporaba video gradiva pedagoško neosmišljena in je ne spremlja jezikovno opravilo z jasnim ciljem, lahko k pasivnosti prispeva tudi dolžina posnetka, kar priča naslednji primer: *»Potem pa sem videla, da je video postal nekaj že tako domačega, da če so stvari neosmišljene, da se počutijo, a to je pa video, kot televizija doma, in se izklopijo, tako da moram imeti dobro aktivnosti pripravljene, da ne odklopijo, in da je video dovolj kratek, da vsi tisti zaspani, leni, skrokani ne zadremajo.« (u14)*. Vsi intervjuvanci pasivnost študentov pri uporabi avtentičnih video gradiv preprečujejo z uporabo izročkov ali navodil za jezikovna opravila, ki jih pred ogledom, po ogledu in med njim opravljajo študentje. Tipičen primer:

*»Če bi jaz mojim dala video kar tako za popestritev, bi bili čisto pasivni in bi se zabavali. Jaz jim vedno napovem vnaprej, da to bo dejavnost, da to bo aktivnost.*



*Najprej vejo vnaprej, gledali bomo video, vendar bomo v njem delali to in to in to. Samo jim še ne dam handoutov. S tem jim dvignem motivacijo. Potem gledajo, potem dobijo handoute, potem še enkrat gledajo in jaz mislim, da se nikakor ne morejo pasivno zrelaksirat, če vejo, da prihaja neka aktivnost.» (u6)*

Nekateri intervjuvanci so navedli še, da dejavnost študentov zagotavljajo z ustavljanjem posnetka in postavljanjem vmesnih vprašanj ter tako, da uporabljajo kratka video gradiva, kot kaže naslednji primer:

*»Ja, jaz nekako poskušam to preprečiti tako, da vmes ustavim pa kako besedo izpišemo pa pokomentiramo ali pa vprašam, kaj pa je to bilo, če smo se že prej pogovarjali o tem, tako da poskušam res čim bolj tudi teh pet minut razbijati ustavljanje, da o tem govorimo. Ker se mi zdi, da tako včasih, eni posamezniki so res tako skoncentrirani, eni pa mogoče bi lahko z mislimi odtavali drugam.» (u13)*

Pasivnost pri ogledu videa ni omejena samo na študente, ampak je lahko tudi lastnost učitelja, kar zgovorno priča naslednji primer, ki nakazuje, da nekateri učitelji avtentična video gradiva uporabljajo zgolj zaradi zapolnjevanja časa in brez osmišljenih pedagoških in jezikovnih ciljev:

*»Kot vidim da nekateri kolegi počnejo, da zabiješ čas, ko ne veš, kaj početi. In takih primerov poznam kar nekaj. Študenti so navdušeni, seveda gledamo vedno filme. Otroci ravno tako in brez jezikovnih vaj ali pa vaj iz razumevanja in vsega, ampak samo pogledaš enkrat in potem pa je kratka razprava, nekaj na temo. Poveš svoje mnenje, brez kakšnih jezikovnih ciljev.*

*Ciljev kritičnega razmišljanja, veš, katere dimenzije, medkulturne sporazumevalne zmožnosti želiš razvijati ali kaj takega.» (u5)*

Naslednji izziv, ki ga je izrazilo nekaj intervjuvancev, je jezikovno predznanje študentov, ki onemogoča ustrezno uporabo avtentičnih video gradiv, ki jih ni mogoče poenostavljati tako kot tiskana besedila. Nerazumevanje posnetka lahko pri študentih deluje demotivacijsko. Tipičen primer: *»Zato ker prav nič ne razumejo. /.../ Bi rekla, na tisti začetni stopnji, dokler niso navajeni, je lahko mogoče odpor.« (u8)*

Intervjuvanci uporabljajo različne tehnike in sredstva, kot so uporaba podnapisov, prepisov in ustavljanje, da bi tudi študentom na nižjih ravneh sporazumevalne zmožnosti omogočili ali olajšali razumevanje video gradiv. Tipičen primer: *»Zaradi tega je zelo dobro dati vse podnapise. In tudi ustaviti mogoče večkrat.« (u2)* Naslednja tehnika je ponavljanje, ki pa ni omejeno na delo v razredu, ampak je lahko tudi sredstvo za samostojno učenje in ponavljanje doma, kot potrjuje naslednji primer: *»In zato je tukaj tako zelo pomembno, da so to posnetki, ki so jim na voljo, da ti slabši lahko pogledajo ponovno, doma, sami v miru. Zato na primer, če je to posnetek na youtube, jim dam povezavo do teh posnetkov.« (u5)*

Tehniki, ki olajšata razumevanje gradiva, sta še ustrezna predpriprava študentov na ogled video gradiva tako, da se jim nakaže vsebina in vnaprej predela morebitno problematična terminologija. Primer: *»Povedati, o čem bo film govoril, povedati malo vsebine in že vnaprej tudi opozoriti na tiste besede, ki jih mogoče ne bi razumeli. Ali da menim, da katerih besed ne bi poznali oziroma jim dam kar povzetek celega filma, pa preberemo in iz tistega že kaj vidimo. Ker jim je potem lažje slediti. Oziroma je nujno, da vejo, o čem govori. Večinoma je nujno.« (u2)*

Ena intervjuvanka je navedla, da težavnost video gradiva ni odvisna od samega gradiva, temveč od jezikovnega opravila, ki ga po njenih navodilih pred

ogledom, po ogledu ali med njim opravljajo študentje: *»Če jaz želim delati besediščno vajo, se jaz pri besediščni vaji odločim kako, na katerem nivoju bodo besede ali pa besedne zveze, ki jih bom iskala.«* (u6)

Manj izraženi izziv so še opremljenost učilnic ter dejstvo, da video gradiva hitro zastarajo in niso več aktualna ali da jih imetniki pravic s spleta odstranijo in torej niso več dostopna. Tipičen primer: *»Lahko zastari ali video umaknejo, torej ni tako, da se enkrat pripraviš, potem pa to večno uporabljaš, je kar nekaj dela.«* (u11)



## 5.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Raziskava je dopolnila obstoječe izsledke na področju uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku tujih jezikov tako, da je pokazala, kako se ta gradiva uporabljajo in kakšno vlogo imajo pri pouku tujega jezika stroke, v tem primeru angleščine, na visokošolski ravni. O tem podatkov na slovenski in evropski ravni nimamo.

Analiza učnih načrtov oziroma opisov predmetov iz angleškega jezika je pokazala zelo nizko eksplicitno navedeno zastopanost avtentičnih video gradiv, saj je izkazana le pri sedmih predmetih. Sklepamo sicer lahko, da se uporaba avtentičnih video gradiv skriva v nekaterih drugih opisih, na primer navedbah slušnega razumevanja (glej Graham, 2006) ali razvijanja tradicionalnih štirih jezikovnih spretnosti, vendar tega ne moremo trditi zagotovo. Trditve z intervjuji ni bilo mogoče preveriti, ker med intervjuvanci ni bilo nobenega učitelja z visokošolskih zavodov, kjer je v učnem načrtu ali opisu predmeta uporabljena taka dikcija. Analiza kaže tudi, da izmed dveh sprejemniških spretnosti še vedno močno prevladuje bralna spretnost in torej uporaba tiskanih gradiv. Prednost teh je, da se lahko bolje osredotočimo na jezikovne elemente in časovni potek sprejemanja prilagodimo sebi, medtem ko je govorjeni jezik video

gradiv hitrejši in skoraj takoj izgine (Kaiser, 2011). Vendar pa to kaže, da se video gradiva še vedno uporabljajo le kot dopolnilo tiskanim gradivom in ne kot temeljno gradivo (Bieberly, 2008). To potrjuje tudi dejstvo, da avtentična video gradiva večina intervjuvancev uporablja občasno ali redko in da so v primerjavi s tiskanimi gradivi tudi pri nas še vedno zanemarjena, kot je za širši evropski prostor ugotavljala McErlain (1999). Če analiza potreb pokaže, da bodo študentje v ciljni situaciji pomembno pogosteje brali kot poslušali (Jurkovič, 2002), je to način za zagotavljanje avtentičnosti jezikovnih opravil, ki jo določa simulacija izvenrazredne komunikacijske stvarnosti (Belcher, 2009). Zanemarjanje vloge avdiovizualnega sprejemanja v primerjavi z bralnim in slušnim razumevanjem potrjuje tudi SEJO (Svet Evrope, 2011), ki pri avdiovizualnem sprejemanju navaja le ponazoritveno lestvico za gledanje televizije in filmov, medtem ko je ponazoritvenih lestvic za branje in poslušanje po pet za vsako spretnost.

Čeprav so vsi intervjuvanci nabor vprašanj za izvedbo polstrukturiranih intervjujev dobili vnaprej, podatek o časovnem trajanju posameznih intervjujev kaže na velika odstopanja. Razlika med najkrajšim in najdaljšim intervjujem znaša 66 minut ob enakem naboru vprašanj in istem mediju komunikacije (video klic). Če želimo video gradivo uporabljati kot pomemben učni pripomoček, torej ne na pasivni način, ki je tipičen za uporabo vizualnih medijev v prostem času (Hobbs, 2006), to od učitelja zahteva veliko znanja in priprav (Qiang idr., 2007). Vedeti moramo, s kakšnim ciljem bomo video uporabili, kaj bodo študentje od tega učnega opravila pridobili in kako se uporaba video gradiva umešča v učni načrt (Jeon, 2003). Poleg tega je potrebno video večkrat pregledati, običajno narediti zvočni prepis, pripraviti jezikovne naloge in študentom omogočiti povratno informacijo. Vse to pomeni, da je učinkovita uporaba različnih vidikov avtentičnih video gradiv odvisna od ustrezne usposobljenosti in pripravljenosti učitelja (Sturm, 2012). Redka (eksplicitno navedena) zastopanost avtentičnih video gradiv v učnih načrtih in opisih predmetov pa tudi dolžina nekaterih intervjujev

kažeta na potrebo po boljši ozaveščenosti o prednostih in učinkovitih načinih uporabe teh gradiv.

Za pouk tujega jezika stroke literatura med različnimi žanri kot učinkovita gradiva omenja predvsem dokumentarne filme (Sherman, 2003). Pri dokumentarnih filmih je nosilna vsebina za študente relevantna in zanimiva, kar je predpogoj za učinkovit vnos (Krashen, 1982). Analiza polstrukturiranih intervjujev je pokazala, da je žanr dokumentarnih filmov med najpogosteje uporabljenimi, ni pa najpogostejši. Ta so krajši predstavitveni videi, ki jih intervjuvanci večinoma najdejo na portalu youtube, ki pa imajo nedvomno veliko skupnih točk z dokumentarnimi filmi, le da so veliko krajši. Prednost teh video gradiv tudi je, da so prosto dostopna na spletu in da jih lahko redno posodabljam. Analiza intervjujev je pokazala, da nihče razen ene intervjuvanke ne uporablja predavanj z izjemo tistih na portalu TED. V primeru predavanj bolj kot o avdiovizualnem sprejemanju lahko govorimo o slušnem sprejemanju, saj ima vizualni element zanemarljiv vpliv na razumevanje besedila (Mekheimer, 2011). Raziskava je pokazala tudi, da je raznolikost žanrov, ki jih uporabljajo intervjuvanci, odvisna predvsem od učnih ciljev in od danes veliko lažje dostopnosti gradiv na svetovnem spletu.

Od učnega cilja pa ni odvisen le izbrani žanr, temveč tudi dolžina izbranih video gradiv. Intervjuvanci so vedno izpostavili prednosti kratkih gradiv v zvezi z razvijanjem jezikovnih zmožnosti. To potrjuje mnenja nekaterih avtorjev (Swaffar in Vlatten, 1997; Canning-Wilson, 2000; Seferoglu, 2008), da je jezikovne zmožnosti s pomočjo video posnetkov možno razvijati le, če so kratki. Poleg tega je uporaba daljših video gradiv časovno zamudna in študente lahko nanje usmerimo za delo doma (King, 2002), vendar pa na ta način delno zamudimo priložnost za razvijanje strategij za avtonomno učenje tujega jezika izven razrednega okolja s pomočjo daljših video gradiv (Swaffar in Vlatten, 1997; Kuppens, 2010). Intervjuvanci, ki želijo s pomočjo video gradiv razvijati splošne zmožnosti, kot so medkulturna osveščenost, sociokulturno védenje in kritično mišljenje,

pa podpirajo uporabo (tudi) daljših video gradiv. Kljub pedagoški osmišljenosti teh je potrebno opozoriti, da je taka uporaba smiselna le, če je izjemno redka in torej ne vodi v zlorabo tega sicer koristnega in aktualnega medija. Analiza intervjujev ni pokazala, da bi bila dolžina uporabljenih video gradiv odvisna od študijskega področja.

Avtentična video gradiva lahko uporabljamo za razvijanje vseh jezikovnih zmožnosti in sprejemniških jezikovnih spretnosti (Swaffar in Vlatten, 1997; Mekheimer, 2011), kar je potrdila tudi analiza intervjujev. Nekateri intervjuvanci niso zaznali, da lahko video gradiva uporabljamo tudi za razvijanje tvorbnih spretnosti govora in pisanja, če so te spretno vključene v jezikovna opravila pred, med ali po ogledu video posnetka (Swaffar in Vlatten, 1997). Ker je tudi analiza učnih načrtov in opisov predmetov pokazala, da so ponekod med cilji predmeta navedene vse jezikovne spretnosti razen slušne (in posledično vsaj implicitno avdiovizualne), lahko sklepamo, da je v nekaterih primerih vloga avtentičnih video gradiv omejena na funkcijo motivacijskega in popestritvenega elementa. Pomembno je tudi, da je kljub veliki raznolikosti navedenih učnih ciljev pomen izpostavljenosti avtentičnemu jezikovnemu vnosu (ne samo preko tiskanega, ampak tudi slušnega in avdiovizualnega medija), ki je ključen za jezikovni razvoj (Krashen, 1982; Tschirner, 2001), izpostavila le ena intervjuvanka.

Pričujoča raziskava je pokazala, da ima uporaba avtentičnih video gradiv tudi nekatere pasti oziroma pomanjkljivosti. Prva je časovna zahtevnost priprave gradiv, o kateri govorijo tudi Altman (1989) in Qiang idr. (2007). Ker gre za jezike stroke v povezavi z zelo različnimi študijskimi področji, skupen nabor takih gradiv z izdelanimi učnimi opravili in izročki, kot na primer za poučevanje angleščine za splošne namene, v tem primeru ni smiseln. Posledično so učitelji prepuščeni svoji iznajdljivosti in odvisni od pomoči kolegov, ki poučujejo na sorodnih visokošolskih zavodih. Vsi intervjuvanci se zavedajo, da je gledanje video gradiv samo po sebi

pretežno pasivna dejavnost, zato spoznavni potencial študentov pred, med in po ogledu aktivirajo na zelo različne načine, med katerimi izstopajo različna jezikovna opravila. Analiza intervjujev je kljub temu pokazala tudi, da slovenski visokošolski prostor ni imun na uporabo video gradiv v vlogi varuške in zapolnitve časa, kar med neustreznimi rabami video gradiv izpostavlja Hobbs (2006).

Uporaba avtentičnih video gradiv brez podnapisov je najprimernejša za učence na višjih ravneh sporazumevalne zmožnosti (Kaiser, 2011), prav tako je za učence na nižjih ravneh primernejša uporaba krajših gradiv (King, 2002). Vendar lahko isti posnetek uporabimo za zasledovanje različnih ciljev, na primer prepoznavanje »bistva televizijskih poročil o dogodkih, nesrečah in podobnem, kadar je komentar podprt s sliko.« na ravni A2 (Svet Evrope, 2011, str. 95) ali razumevanje velikega dela »številnih televizijskih oddaj o temah, ki ga zanimajo /.../« na ravni B1 (Svet Evrope, 2011, str. 95), kar je v veliki meri odvisno od jezikovnih opravil, ki jih za svoje študente določi in pripravi učitelj. Kljub temu, da so podnapisi pri uporabi video gradiv pogost pripomoček (King, 2002; Kuppens, 2010; Kaiser, 2011) in so med možnimi ukrepi za izboljšanje uporabe video gradiv v razredu njihovo uporabo izpostavili tudi študentje (Jurkovič, 2013b), sta jih navedla le dva intervjuvanca. Razlog temu je najverjetneje dejstvo, da podnapisi za predstavitvene posnetke na youtubu, ki so eden izmed prevladujočih žanrov, niso na voljo, njihova priprava pa bi podaljšala že tako zamudno pripravo teh gradiv. Kljub temu se zdi, da so podnapisi za učinkovito rabo videoposnetkov v razredu nujni. Naslednja prednost uporabe spletnih gradiv je, da so na voljo vedno sveži in aktualni posnetki. Te lahko s pomočjo spletnih aplikacij snamemo s spleta in shranimo za uporabo v prihodnje, s čimer nekateri intervjuvanci niso seznanjeni.

Tekstovna analiza učnih načrtov in opisov predmetov in analiza polstrukturiranih intervjujev sta pokazali na nekatere temeljne prednosti in pomanjkljivosti uporabe avtentičnih video gradiv pri pouku angleščine



kot tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru, imata pa tudi nekaj pomembnih omejitev. Nekateri opisi predmetov so le nekajvrstični in navajajo zgolj vsebine predmeta, o uporabljenih učnih metodah in pripomočkih pa ne govorijo, zato iz njih ni mogoče razbrati, kakšno vlogo imajo avtentična video gradiva pri teh predmetih. Omejitev uporabe polstrukturiranih intervjujev pa je, da intervjuvanci različnih študijskih področij ne zastopajo enakomerno. Pet jih prihaja s področja ekonomsko-poslovnih ved, medtem ko so ostali razpršeni po drugih področjih, zato rezultatov ne moremo povsem posploševati na celotno slovensko visokošolsko okolje, čeprav je raziskava ponudila podroben vpogled v obravnavano tematiko.

Kljub temu, da se je raziskava dotaknila številnih vidikov uporabe avtentičnih video gradiv, bi bilo za temeljitejšo raziskavo nekaterih izmed teh potrebno uporabiti druge metode, ki bi te rezultate dopolnile. V prihodnje bi bilo potrebno preučiti dejansko razvijanje različnih jezikovnih spretnosti in zmožnosti v razrednem okolju, kar pa je možno izvesti le z metodo opazovanja in tekstovne analize učnih opravil. Pričujoča raziskava je pokazala, da tiskana gradiva za sprejemniška opravila še vedno močno prevladujejo nad video gradivi. Zaradi tega je za učenje in usvajanje tujega jezika stroke v današnjem času ključnega pomena z empirično raziskavo ugotoviti primerjalno učinkovitost med bralnim in avdiovizualnim sprejemanjem besedila med obravnavo določene teme. Do zanimivih ugotovitev bi vodile tudi raziskave o vplivu uporabe avtentičnih video gradiv na afektivne dejavnike in raziskave na področju metodologije ocenjevanja in preverjanja usvojenega znanja s pomočjo video gradiv.

Sklenemo lahko, da je uporaba avtentičnih video gradiv v slovenskem visokošolskem prostoru pri poučevanju angleščine kot tujega jezika stroke prisotna in v večini analiziranih primerov zelo premišljena in utemeljena. Vendar se zdi, da bi lahko bila ob boljšem poznavanju prednosti, ki jih video gradiva prinašajo za učenje in poučevanje tujega jezika stroke, v nekaterih primerih bolj osmišljena in na tem področju povsem

varna pred 'medlim eklekticizmom' (Skela, 2008, str. 182). To lahko dosežemo le z več raziskavami in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem, ali z besedami ene izmed intervjuvank: »Mislím, da bi se morali več pogovarjati o tem.« (U2)



## 5.6 VIRI

Altman, R. (1989). *The video connection: integrating video into language teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

Altman, R., Bjornstad, D., Bohde, R., Ewing, A., Otto, S., Pusack, J., Shoemaker, P. in Skoglund, S. (1999). *PICS Videoguidelines*. Dostopno na: <http://www.uiowa.edu/~pics/tips.html> (10. januar 2012).

Ambard, P. D. in Ambard, L. K. (2012). Effects of narrative script advance organizer strategies used to introduce video in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 45(2): 203-228.

Belcher, D. (2009). *English for specific purposes in theory and practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Bieberly, C. (2008). *Television Commercials as a Window on American Culture for Teaching Adult English as a Second Language Students*. Doktorsko delo. Dostopno na: <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/1033/CliffBieberly2008.pdf?sequence=1> (5. september 2013).

Brennen, B. (2013). *Qualitative research methods for media studies*. New York: Routledge.

Canning-Wilson, C. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11). Dostopno na: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> (11. januar 2012).

Carr, T. in Duncan, J. (1987). The VCR revolution: feature films for language and cultural proficiency. V D.W. Birckbichler (ur.), *Proficiency, Policy and Professionalism in Foreign Language Education* (92-105). Lincolnwood: National Textbook Co.

Čepon, S. (2011). Interlingual subtitling as a mode of facilitating incidental foreign language acquisition. *English for Specific Purposes World*, 11(33). Dostopno na: [http://www.esp-world.info/Articles\\_33/Doc/Interlingual%20subtitling\\_Cepon.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_33/Doc/Interlingual%20subtitling_Cepon.pdf) (24. november 2013).

Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.

Herron, C, York, H, Corrie, C. in Cole, S. P. (2006). A comparison study of the effects of a story-based video instructional package versus a text-based instructional package in the intermediate-level foreign language classroom. *CALICO Journal*, 23(2), 281-307.

Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35-50.

Huczynski, A. in Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: a narrative process perspective on the pedagogical use of feature film. *Journal of Management Education*, 28, 707.

Jeon, H. (2003). *Use of Film Dialogues as a Model of Natural Conversation for Developing Conversational Proficiency*. Magistrsko delo. Edinburgh: University of Edinburgh. Dostopno na: <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/486/1/Jude.pdf> (23. november 2011).

Jurkovič, V. (2002). *Analiza potreb pri pouku angleščine za študijski program tehnologija prometa na Fakulteti za pomorstvo in promet*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Jurkovič, V. (2013a). Relevance of online video

clips for autonomous learning of Maritime English. V G. Budin in V. Lušicky (ur.), *Languages for special purposes in a multilingual, transcultural world* (290-297). Dunaj: Univerza na Dunaju.

Jurkovič, V. (2013b). »More mighty ships!« Using documentaries in teaching Maritime English – student perspectives. V IMEC 25, proceedings of the International Maritime English Conference (200-216). Istanbul: Piri Reis University.

Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journal*, 3(2), 232-249.

King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media, and Technology*, 35(1), 65-85.

Lightbrown, P. in Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: OUP.

Mekheimer, M. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab World English Journal*, 2(2), 5-39.

Qiang, N., Hai, T. in Wolff, M. (2007). China EFL: Teaching with movies. *English Today*, 23(2): 39-46.

Rogers, J. (2007). Engaging students through film and e-mail: Am Beispiel Anatomie: A proficiency-oriented approach to film for first- and second-year German. *Die Unterrichtspraxis*, 40, 171-182.

Seferoglu, G. (2008). Using feature films in language classes. *Educational Studies*, 34(1), 1-9.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: CUP.

Silvia, P. J. (2008). Interest-the curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60.

Skela, J. (1998). Komunikacijska metodologija

poučevanja jezikov: (r)evolucija? *Uporabno jezikoslovje: Revija Društva za uporabno jezikoslovje Slovenije*, 5, 142-159.

Skela, J. (2008). Nazaj v prihodnost: teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. V M. Ivšek (ur.), *Jeziki v izobraževanju* (175-196). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Soong, D. (2012). Using documentary films in oral interpretation class. What is the appropriate length? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(6), 131-141.

Stevenson, S. (2013). *Attitudes Toward, and Usage of Authentic Media in Secondary Foreign-Language Classes in Polk County, Florida*. Magistrsko delo. Dostopno na: [http://www.epigrammaticus.com/uploads/8/3/0/3/8303022/stevenson\\_thesis\\_opt\\_2013.pdf](http://www.epigrammaticus.com/uploads/8/3/0/3/8303022/stevenson_thesis_opt_2013.pdf) (28. avgust 2013).

Stewart, M. A. in Pertusa, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language close-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-442.

Sturm, J. (2012). Using film in the L2 classroom: A graduate course in film pedagogy. *Foreign Language Annals*, 45(2), 246-259.

Swaffar, J. in Vlatten, A. (1997). Sequential model for video viewing in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(2), 175-188.

Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport (Prevod dela: Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP).

Tabatabaei, O. in Gahroei, F. R. (2011). The contribution of movie clips to idiom learning improvement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 990-1000.

Travis, J. E. (1947). The use of the film in language teaching and learning. *ELT Journal*, 1(6), 145-149.

Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the



study is to examine the role, learning objectives, and challenges of using authentic video materials in teaching English for specific purposes (ESP) in the Slovene higher education area. Data was collected by means of two qualitative research methods. The first method was textual analysis of ESP syllabuses and course descriptions that provide an insight into the content, organization, and methodology of each ESP course. The final inventory consists of 115 descriptions of ESP courses taught in the Slovene higher education area. The second method was semi-structured interviews with fourteen ESP teachers at Slovene higher education institutions. The objective of semi-structured interviews was to explore ESP teachers' stances regarding their use of authentic video materials in the ESP classroom, development of language skills and elements, as well as problems and challenges of using authentic video in the ESP classroom.

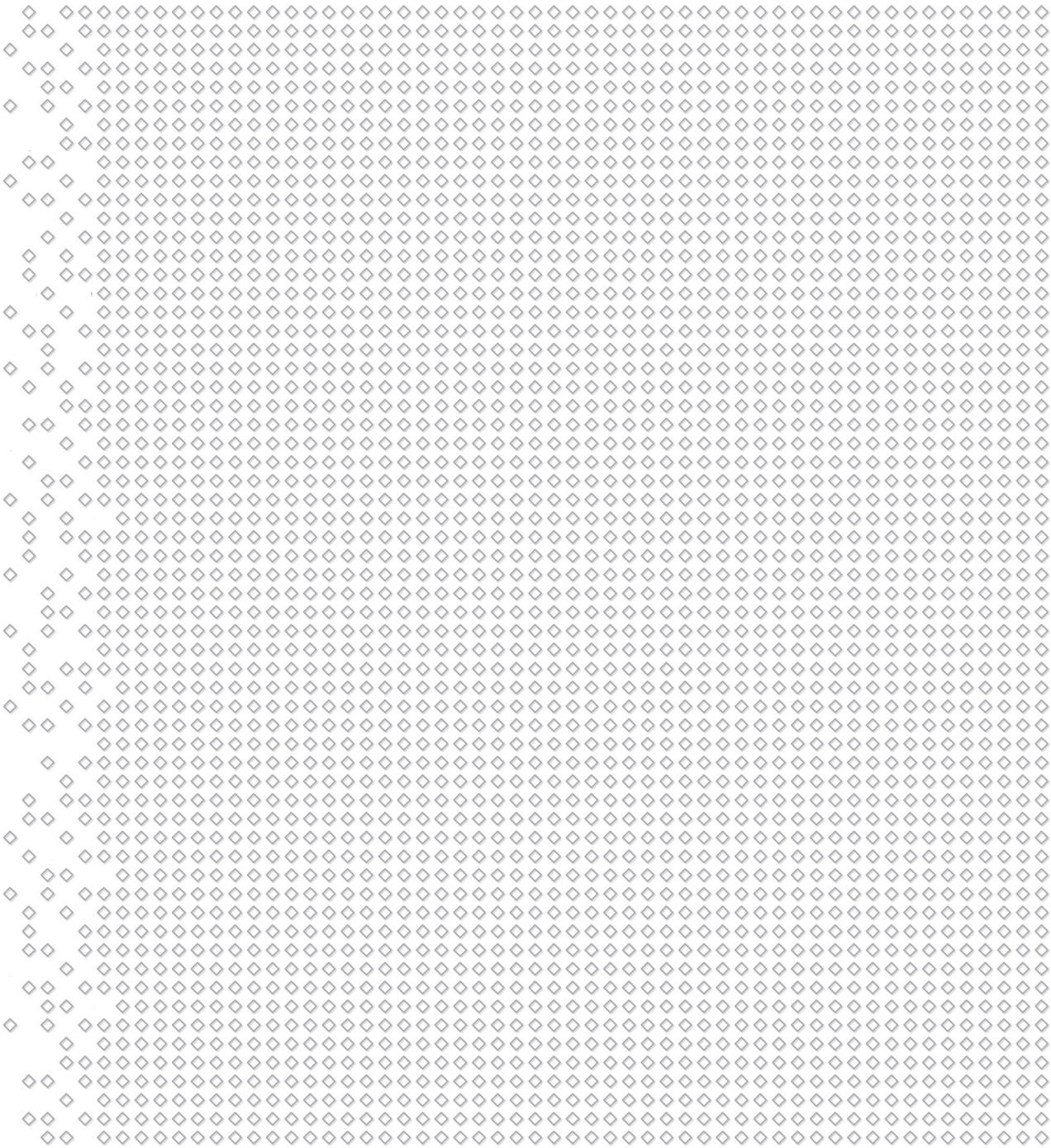
The analysis of syllabuses or course descriptions revealed only few explicit references to the use of authentic video materials in the Slovene ESP higher education classrooms (seven of the total of 115 courses). Nevertheless, we may assume that authentic video is used where the development of the listening skill is stated as one of the course objectives. Furthermore, between the two receptive skills of reading and listening, reading still is the skill that is given primary focus while video materials are seen as supplement and (almost never) core materials at an equal level of importance with printed reading materials. Interestingly, the Common European Framework of Reference only provides one set of descriptors for audio-visual reception (watching television and films) while reading and listening are represented by five sets each.

The analysis of interviews with ESP teachers indicated several differences in stances among the respondents. First of all, the length of the interviews showed significant variations among the respondents in terms of their theoretical knowledge of this field and (un)premeditated use of authentic video materials. The absence of explicit references to video materials in



syllabuses and course descriptions coupled with the short length of some interviews clearly show the need for raising the awareness of advantages and efficient as well as (in) appropriate uses of authentic video materials among Slovene ESP teachers. The interviewed teachers use a variety of video genres, among which documentaries and short youtube video clips prevail. The use – together with the length of selected materials – in most cases depends on the teaching and learning objectives. However, the use of long video materials (documentary or feature films of 20 minutes or longer) in particular, has to be grounded in theory and learning objectives, and thus not abused of. Moreover, the results showed the need for increased awareness of authentic video as a medium that can lead to the development of the productive skills. Among the challenges that the efficient use of authentic video materials in the ESP classroom brings the teachers state the time needed for finding and preparing efficient materials, the availability, preparation, and use of captions, appropriateness of the real content of video materials for learners at various levels of pre-existing language ability, and inappropriate use of long documentaries or feature films.

In conclusion, despite some limitations the present study revealed the need for further research studies and training courses on the optimal use of authentic video materials in the foreign language classroom. In the words of one of the interviewees: *"I think we should talk about this more."*





## **6 MODALNI GLAGOLI IN NJIHOVI MODALNI POMENI V ZNANSTVENIH IN STROKOVNIH LOGISTIČNIH BESEDILIH**

**Polona Vičič**

*Fakulteta za logistiko, Univerza v Mariboru  
polona.vicic@fl.uni-mb.si*

**Klementina Jurančič**

*Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru  
klementina.jurancic@ff.uni-mb.si*



## 6.1 UVOD

Modalnost v angleščini je izredno dinamična slovnična kategorija in je izražena z različnimi jezikovnimi sredstvi, še najpogosteje z modalnimi glagoli (Palmer, 1990, 2003; Leech, 2003). Poleg drugih jezikovnih sredstev so prav modalni glagoli tisti, ki jih avtorji znanstvenih in strokovnih, kakor tudi leposlovnih, publicističnih in drugih besedil, pogosto uporabljajo za izražanje svojega stališča in odnosa do predstavljene vsebine (Lyons, 1977). Modalne glagole in modalne pomena, ki jih izražajo (epistemični, deontični in dinamični pomen), lahko opredelimo kot eno izmed vrstnih ali žanrskih značilnosti izbranega besedila, ki jih Toporišič (2000) izpostavi kot posebne značilnosti besedil. Modalni glagoli in njihova ustrezna interpretacija oziroma razumevanje so izjemnega pomena tako pri pisanju kot tudi razumevanju znanstvenih in strokovnih besedil, o čemer pričajo dela različnih avtorjev. Med drugimi so pomen modalnosti v znanstvenih in strokovnih besedilih na splošno in v posameznih disciplinah raziskovali Hyland (1996), White (2003), Giltrow (2005) in Thue Vold (2006).

Logistika je sicer dokaj mlada znanstvena disciplina, vendar je v današnjem času zelo pomembna in dobro raziskana, kar potrjujejo tudi številna znanstvena in strokovna besedila na področju logistike. Slednja še niso bila dovolj obsežno raziskana, zato se bo pričujoča raziskava posvetila kvalitativni in kvantitativni analizi modalnih glagolov in modalnih pomenov, ki jih le-ti izražajo v logističnih besedilih. Glavni cilj raziskave je torej ugotoviti, kateri modalni glagoli se najpogosteje uporabljajo v omenjenih besedilih, kolikšna je njihova pogostnost in katere modalne pomena obravnavani modalni glagoli najpogosteje izražajo.

## 6.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Modalni glagoli in modalni pomeni, ki jih le-ti izražajo, so ena izmed pomembnih značilnosti, ki opredeljujejo znanstvena in strokovna besedila kot samostojni žanr, zato se želi pričujoča raziskava osrediniti na modalne pomene, ki jih izbrani modalni glagoli izražajo v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih. Raziskava bo modalne glagole preučila z vidika treh modalnih pomenov, ki jih omenja že von Wright (1951), in sicer z vidika epistemične, deontične in dinamične modalnosti. Epistemična modalnost je namenjena izražanju avtorjeve sodbe o verjetnosti propozicije (Lyons, 1977), kot na primer v povedi »*They may be in the office.*« (Palmer, 2003, str. 7). Po drugi strani pa se deontična in dinamična modalnost neposredno nanašata na verjetnost dejanja, izraženega v propoziciji oziroma z glavnim glagolom, saj na različna načina, lahko bi ju imenovali usmerjevalna (angl. *directive*), obe vodita k uresničitvi propozicije, izražene s polnopomenskim glagolom (prav tam). Pri deontični modalnosti dejanje usmerjajo okoliščine, ki so zunaj domene osebkov v povedi, na primer: »*They may/can come in now.*« (prav tam). Poleg omenjenega je za deontično modalnost značilno, da praviloma izhaja iz avtoritete, pogosto govorčeve ali piščeve (Palmer, 1990). Dinamično modalnost pa zaznamuje značilna kontrola ali obvladovanje, ki lahko izhaja iz osebkov v stavku, na primer: »*They can run very fast.*« (Palmer, 2003, str. 7). V tem primeru govorimo o dinamični modalnosti, orientirani na osebek (ang. *subject oriented dynamic modality*) (Palmer, 1990, str. 83). Pri nevtralni dinamični modalnosti (ang. *neutral* ali *circumstantial dynamic modality*) kontrola ali obvladovanje izhaja iz zunanjih okoliščin, zaradi katerih je dejanje možno ali obvezno (prav tam). Ta nevtralni pomen je še posebej izrazit v primerih, ko je osebek

brezosebni »you«, na primer: »*You can get quite lost in that, I think, you see.*« (prav tam, str. 84) ali v stavkih, ki so v trpni obliki, kot v primeru: »*Well, I'll see what can be done and give you a ring.*« (prav tam).

Druga posebna značilnost znanstvenih in strokovnih besedil, tesno povezana z modalnostjo in modalnimi glagoli, predvsem z epistemično modalnostjo in modalnimi glagoli, ki izražajo epistemične modalne pomene, je tako imenovana modifikacija argumentov (ang. *hedging*) ali omejevanje trditev, ki je pogosto pojmovano kot retorično sredstvo v vlogi prepričevanja in vplivanja na bralca (Thue Vold, 2006). Hyland (1998) jezikovna sredstva, uporabljena v te namene, opredeli kot sredstva, s katerimi avtorji propozicijo predstavijo kot mnenje in ne kot dejstvo. Slednji hkrati izpostavi, da so omejevalci (ang. *hedges*) samo jezikovna sredstva, uporabljena v epistemičnem pomenu, in sicer le v primeru, ko izražajo negotovost, kot na primer v povedi: »*This increase may well play a significant role in regulating the phosphorylation state of PEPc.*« (prav tam, str. 119). Hyland nadalje ugotavlja, da se ta jezikovna sredstva v znanosti pogosto pojavljajo in imajo odločilno vlogo v akademskem pisanju tako v ožjem in širšem smislu (prav tam, str. iix).

V znanstvenih in strokovnih besedilih imata poleg že omenjene epistemične modalnosti modalnih glagolov, ki so jo preučevali Thue Vold (2006), Vázquez in Giner (2008), pomembno vlogo tudi deontična (le-to je preučevala Giltrow (2005)) in dinamična modalnost. Deontična modalnost pogosto izraža avtorjevo avtoriteto ali družbeno-strokovno obvezo o ustreznem ravnanju, z dinamično modalnostjo pa se avtor praviloma distancira od predstavljene vsebine in kot omejujoč pogoj za realizacijo propozicije izpostavi širše zunanje okoliščine (Giltrow, 2005). Zaradi polisemične narave večine modalnih glagolov in izrazito kontekstualne pogojenosti pomenov, ki jih izražajo modalni glagoli (epistemični, deontični in dinamični pomen), le-ti v določenih kontekstih poleg 'univalentnih' pomenov oziroma modalnosti izražajo tudi 'polivalentne' pomene oziroma kombinacije

praviloma dveh modalnih pomenov. Kot primer navajamo deontično/dinamični pomen pri glagolu MUST (Giltrow, 2005) ali dinamično/epistemični pomen pri glagolu MAY (Thue Vold, 2006). Dejstvo, da lahko posamezni modalni glagoli v določenih kontekstih izražajo dva ali tudi več modalnih pomenov, so izpostavili že številni strokovnjaki s področja modalnosti, med njimi tudi Coates (1983), ki predlaga za modalne glagole tri nedoločljivosti, in sicer (a) kontinuum, znotraj katerega so značilne minimalne razlike med posameznimi pomeni, ki jih izbrani modalni glagol izraža, (b) dvoumnost in (c) združitev.

Skladno s spoznanjem, da je pri analizi in interpretaciji besedila potrebno upoštevati širši družbeni kontekst, v katerem je besedilo nastalo in bilo uporabljeno, ter glede na spoznanje, da je jezik sistem, ki ima specifične komunikativne namene (Piqué-Angordans idr., 2002), številni avtorji ugotavljajo, da so modalni pomeni posameznih modalnih glagolov vsaj deloma vrstno specifični za znanstvena in strokovna besedila ter da obstajajo tudi znotraj teh besedil razlike med posameznimi raziskovalnimi področji. Takšne razlike so raziskovali tudi Piqué-Angordans, Posteguillo in Andreu-Besó (2002). V raziskovalnih člankih s področij medicine, biologije in literarne kritike so se omenjeni avtorji osredinili na deontično in epistemično modalnost z namenom, da ugotovijo, ali obstajajo med posameznimi področji razlike pri uporabi teh dveh modalnih pomenov. V svoji raziskavi so izhajali iz naslednjih hipotez: (a) da obstaja verjetnost, da je na posameznih področjih epistemičnost oziroma deontičnost modalnih glagolov izražena v različnem obsegu, (b) da bodo imela medicinska in biološka besedila večjo vsebnost epistemične modalnosti, in sicer na eni strani zaradi različne epistemološke osnove analitičnih, eksperimentalnih medicinskih in bioloških besedil ter na drugi strani zaradi bolj kreativnih in subjektivnih literarnokritičkih besedil; za literarnokritičke članke se je predvidevala pogosta kombinacija epistemične in deontične modalnosti; (c) da lahko glede na znanstveno področje nekateri modalni glagoli vsebujejo enkrat epistemični in drugič deontični pomen (Piqué-Angordans



idr., 2002). Rezultati kvalitativne in kvantitativne analize so delno potrdili prvo hipotezo: v celoti pri primerjavi člankov s področij literarne kritike in medicine ter le delno pri primerjavi člankov s področij medicine in biologije. Pridobljeni podatki so namreč pokazali, da so modalni glagoli v člankih s področja medicine in delno tudi s področja biologije praviloma epistemični ter uporabljeni za vrednotenje gotovosti ali verjetnosti izjav, v katerih se pojavijo, oziroma za izražanje verjetnosti. Po drugi strani so modalni glagoli v člankih s področja literarne kritike epistemični, v številnih primerih, v katerih avtorji vsiljujejo svoj pogled, pa tudi deontični. S temi ugotovitvami so avtorji potrdili svojo drugo hipotezo. Potrjena je bila tudi tretja hipoteza, namreč da posamezni modalni in polmodalni glagoli na določenih področjih izražajo predvsem epistemično (na primer glagoli CAN, COULD, MAY, MIGHT in WILL) ali deontično modalnost (na primer MUST, NEED ali SHOULD).

Giltrow (2005) v svoji raziskavi deontične modalnosti v raziskovalnih člankih s področij gozdarstva, družbene psihologije in urbane geografije izhaja iz predpostavke, da sta za znanstveni glas značilna predvsem objektivnost in nevtralna drža, ki sta osnova za avtoriteto. Novejše raziskave so pokazale, da so takšna osnova lahko tudi družbene okoliščine, namreč družbena vpetost znanja skupaj z njegovo produkcijo in zaznavo. Giltrow nadalje ugotavlja, da v člankih z vseh treh področij deontični izrazi, ki zajemajo tudi modalne glagole, zavezujejo področne strokovnjake, da bodo vedeli oziroma stremeli k pridobitvi zahtevanega znanja. Tako se tudi s pomočjo deontičnih izrazov tvorijo kohorte strokovnjakov v posameznih disciplinah. Obenem avtorica ugotavlja, da v vseh treh obravnavanih disciplinah deontični izrazi različno pogosto izražajo obvezo za ukrepanje, izrazi pa predpostavljajo, da bodo institucije strokovne in javne odgovornosti ravnale skladno s spoznanji, pridobljenimi v raziskavi. Pri raziskovanju deontičnih pomenov, ki jih izražajo modalni glagoli SHOULD, MUST, OUGHT (TO) in HAVE (TO), polnopomenska glagola NEED in RECOMMEND ter samostalnik oziroma pridevnik NECESS(ity/

ary), avtorica med drugim ugotavlja, da prihaja pri modalnem glagolu MUST, ki lahko podobno kot večina drugih modalnih glagolov izraža več pomenov, do tako imenovanega združevanja pomenov. Glagol MUST lahko izraža epistemični pomen: »*It MUST be about 4 o'clock*«, deontični pomen: »*tenure holders MUST be allowed to share in the benefits*« ali dinamični pomen: »*individuals MUST eventually become senescent*« (prav tam, str. 192). Avtorica v korpusu, ki ga raziskuje, pri glagolu MUST naleti tudi na epistemično/deontične združitve, še pogosteje pa na dinamično/deontične združitve pomenov. Kot primer slednje izpostavi stavek s področja socialne psihologije, in sicer »*low-power people MUST adhere to [the smiling requirement]*« (prav tam, str. 192–193), kjer se glagol MUST interpretira dinamično s pomenom prepoznanja kognitivnih struktur človeške družbene izkušnje in deontično s pomenom poročanja družbene obveznosti. Dinamični in deontični pomen tako združi v kategorijo, v kateri raziskovalno zasnovano in z vedenjem podprto dejstvo neizogibne okoliščine (dinamična modalnost) sovпада z obvezo k dejanju (deontična modalnost).

Ob že omenjenih avtorjih sta glagolski način in modalnost raziskovala tudi Vázquez in Giner (2008), in sicer označevalce epistemične modalnosti kot omejevalce v člankih s področij marketinga, biologije in mehanskega inženiringa. Avtorja v svoji raziskavi predpostavita, da je uporabo modalnih izrazov mogoče uspešno razložiti kot funkcijo predstavitve članka različnim diskurzivnim skupinam z vidika strategij modifikacije argumentov, ki jo avtorji uporabljajo pri upoštevanju družbenih okoliščin. Na osnovi kvantitativne in kvalitativne analize podatkov ugotovita, da obstajajo razlike med posameznimi disciplinami in da so le-te odvisne od narave podatkov, uporabljenih pri raziskavi znotraj posamezne discipline. Tako ugotavljata, da je pogostnost omejevalcev, vključno z modalnimi glagoli COULD, COULDN'T, MAY, OUGHT, SHOULD, WOULD in WOULDN'T, najvišja v člankih s področja marketinga, ki sodi med tako imenovane 'mehke znanosti' (ang. *soft sciences*) in temelji na abstraktnih podatkih. Po drugi strani so ti elementi najmanj pogosti

v člankih s področja mehanskega inženiringa, ki sodi med 'trde znanosti' (ang. *hard sciences*) in temelji na bolj natančnih podatkih. Izkaže se tudi, da je za biologijo, ki zaradi kombinacije natančnih in abstraktnih podatkov sodi hkrati med 'mehke' in 'trde znanosti', značilna tudi srednja pogostnost omejevalcev. Odvisnost omejevalcev od uporabljenih podatkov avtorja povezujeta z dejstvom, da uporaba abstraktnih podatkov, ki so praviloma manj natančni in lahko celo dopuščajo možnost, da jih interpretiramo kot nezanesljive, nakazuje, da so se avtorji pripravljene pogajati o podani informaciji. V primeru eksaktnih podatkov, ki so značilnost 'trdih znanosti', so avtorji znanstvenih člankov praviloma bolj prepričani v verodostojnost svojih trditev, zato redkeje uporabljajo omejevalce, ki pa še vedno igrajo pomembno vlogo pri posredovanju novega znanja.

Omenjene raziskave modalnosti in modalnih glagolov v znanstvenih in strokovnih besedilih so se osredinile predvsem na različna področja 'mehkih' in 'trdih znanosti' zunaj logistike. Modalnost in modalni glagoli na področju logistike ostajajo še neraziskani, prav zaradi tega se pričujoča raziskava posveča modalnosti v znanstvenih in strokovnih besedilih s tega področja. Po zgoraj omenjenih klasifikacijah lahko področje logistike, podobno kot biologijo, uvrstimo med delno 'mehke' in delno 'trde znanosti'. Predvidevamo lahko, da bodo modalni glagoli glede na vrsto besedila izražali različne modalne pomeni, ki so lahko enopomenski (na primer epistemični, dinamični ali deontični) ali kombinirani (na primer deontično/dinamični ali epistemično/dinamični). S pričujočo raziskavo želimo na osnovi kvalitativne in kvantitativne analize modalnih glagolov in njihovih modalnih pomenov v znanstvenem in strokovno aplikativnem logističnem besedilu potrditi oziroma ovreči naslednje hipoteze:

- a) V znanstvenem besedilu (temelji na kombinaciji abstraktnih in eksaktnih podatkov) so modalni glagoli pogostnejši kot v strokovno aplikativnem besedilu (temelji na natančnih podatkih).
- b) V znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih

polisemični modalni glagoli praviloma izražajo epistemični pomen, dinamični oziroma deontični pomen pa v manjšem obsegu.

- c) Posamezni modalni glagoli so v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih bolj epistemično oziroma dinamično ali celo deontično naravnani.



### 6.3 METODOLOGIJA

Hipoteze smo preverjali s pomočjo kvalitativne in kvantitativne analize. S semantično (kvalitativno) analizo smo določili modalne pomene, ki jih posamezni modalni glagoli izražajo (Palmer, 1990, 2003), v okviru kvantitativne analize pa smo z osnovno statistično analizo, hi-kvadrat testom ( $\chi^2$  testom), preverjali statistično pomembnost razlik med posameznimi modalnimi pomeni. Za statistično vrednotenje rezultatov smo uporabili SPSS-program (20). Hipoteze smo preverjali na raziskovalnem vzorcu, ki obsega dve obsežni besedili s področja logistike. Prvo besedilo, *The Handbook of Logistics and Distribution Management*, četrta izdaja (Rushton idr., 2010), smo izbrali za primer znanstvenega besedila oziroma korpus 1 (K1), ker je reprezentativen primer znanstvene monografije in predstavi temeljne koncepte s področja logistike in distribucije. Omenjeno besedilo je namenjeno širokemu spektru bralcev, ki preučujejo področje logistike, distribucije in vodenja oskrbovalnih verig ali se s tem ukvarjajo, na primer vodjem logistike, menedžerjem, dodiplomskim in podiplomskim študentom logistike, oskrbovalnih verig in sorodnih študijskih smeri (prav tam). Drugo besedilo, *The Supply Chain Reference Model*, verzija 10.0, (Supply Chain Council, 2010) smo izbrali za primer strokovno aplikativnega besedila oziroma korpus 2 (K2), ker predstavlja strokovno aplikativno besedilo in je namenjeno vrednotenju ter

primerjavi aktivnosti in uspešnosti oskrbovalnih verig (prav tam). V obeh izbranih besedilih smo zaradi njune obsežnosti raziskavo modalnosti in modalnih glagolov omejili na primerljivo količino besed, ki hkrati sovпада z zaključkom izbranega poglavja oziroma enote. V analizo nismo vključili uvodnih podatkov o publikaciji (na primer seznama vsebine, razlage kratic, seznama preglednic ter predgovora oziroma uvoda). V znanstvenem besedilu (K1) smo analizirali prvih 18 poglavij v obsegu 94.438 besed, v strokovno aplikativnem besedilu (K2) pa do vključno petega podpoglavja v okviru tretjega poglavja v obsegu 94.425 besed. V obeh publikacijah smo analizirali modalne pomene, ki jih izražajo trije izmed osrednjih modalnih glagolov MAY, CAN in MUST, in polmodalni glagoli BOUND (TO), ABLE (TO), HAVE (TO)/HAVE GOT (TO) ter GOING (TO). Palmer (1990) pri glagolih MAY, CAN in MUST poudari, da so le-ti z vidika formalnega sistema modalni glagoli in obenem nedvomni predstavniki možnosti (ang. *possibility*) ter nujnosti (ang. *necessity*), medtem ko za polmodalne glagole meni, da formalno niso modalni glagoli, a imajo kljub temu pomembno vlogo v semantičnem sistemu in nadomeščajo modalne glagole ali jih kontrastirajo. V primeru osrednjih modalnih glagolov MAY, CAN in MUST ter pol-modalnega glagola HAVE (TO)/HAVE GOT (TO) smo analizirali le sedanjiške oblike, saj smo želeli pokazati modalne pomene in dialoško vlogo nezaznamovanih oblik teh glagolov v obeh izbranih besedilih. Obliki MIGHT in COULD namreč lahko izražata preteklost (MIGHT sicer bolj redko, pa vendar, kot na primer v: »*In those days we might go for a walk through the woods.*« (prav tam, str. 110), ali negotovost (ang. *tentativeness*) oziroma neresničnost (ang. *unreality*). Poleg omenjenega obe obliki lahko izražata tudi pogojni naklon, na primer: »*This could be the all important round.*« (prav tam, str. 185). V takšnih primerih pogosto ni razlike med pogojno dinamično (ang. *conditional dynamic*) in nepogojno epistemično (ang. *non-conditional epistemic*) modalnostjo: kar bi bilo možno v svetu izkustev, je hkrati konceptualno verjetno z vidika govorca (Palmer, 1990). Omenjeno poveča kompleksnost

modalnih pomenov, ki jih glagola izražata, in ob osrednji temi pričujoče študije – to je epistemičen, deontičen in dinamičen pomen izbranih modalnih glagolov – odpira temo za novo samostojno raziskavo. Pretekla oblika polmodalnega glagola HAVE (TO), to je HAD TO, je lahko »nadomestna« (ang. *suppletive*) pretekla oblika glagola MUST ali pretekla oblika glagola HAVE (TO). Obravnava izpostavljene problematike glagolskih oblik COULD, MIGHT in HAD (TO) bi tako poleg modalnih pomenov odprla vprašanja, ki so za našo raziskavo drugotnega pomena, zato smo se odločili, da je ne vključimo v raziskavo. V okviru kvalitativne analize smo tako analizirali vse primere omenjenih modalnih in polmodalnih glagolov, ki se pojavijo v znanstvenem logističnem besedilu (K1) in v strokovno aplikativnem logističnem besedilu (K2). Pri določanju posameznih modalnih pomenov smo uporabili parafraze in druge oblike izražanja modalnosti, ki jih predlagajo avtorji, kot sta Leech (1987) in Palmer (1990), ter spoznanja, ki jih v člankih omenjajo avtorji, kot sta Giltrow (2005) in Thue Vold (2006). Pomen, ki ga posamezni modalni in polmodalni glagoli izražajo, je v veliki meri odvisen od sobesedila, zato smo pri določanju modalnega pomena ob upoštevanju ožjega konteksta stavka, v katerem se je glagol pojavil, pogosto obravnavali tudi širši kontekst, včasih celoten odstavek ali širšo zaključeno enoto besedila. Kljub upoštevanju enega in drugega, to je parafraz in širšega konteksta, je potrebno poudariti, da je natančno določanje oziroma kategoriziranje modalnosti, ki jih posamezni glagoli izražajo, vsaj deloma še vedno subjektivno (Leticia, 2009). Prav zaradi tega sta v pričujoči raziskavi modalne in pol-modalne glagole vzporedno kvalitativno, to je semantično, analizirala dva raziskovalca.

Prvo hipotezo smo preverili s kvantitativno analizo, v okviru katere smo uporabili enostavno frekvenčno analizo. V znanstvenem in strokovno aplikativnem logističnem besedilu smo preverjali in primerjali absolutno in relativno pogostnost modalnih glagolov, zajetih v našo raziskavo.



Veljavnost druge hipoteze smo preverili s kombinacijo kvalitativne in kvantitativne analize. Modalne pomene vseh primerov obravnavanih modalnih glagolov smo določili s kvalitativno semantično analizo, statistično pomembnost razlik med modalnimi pomeni, ki jih izražajo posamezni modalni glagoli, pa smo ugotavljali s pomočjo osnovne opisne statistike, to je s hi-kvadrat testom ( $\chi^2$  test).

Tretjo hipotezo smo preverili z enostavno frekvenčno analizo, s katero smo preverjali, katera modalnost prevladuje v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih ter katero modalnost najpogosteje izražajo preučevani modalni glagoli.



## 6.4 REZULTATI

### **6.4.1 Zastopanost modalnih glagolov v znanstvenem in strokovno aplikativnem besedilu.**

V preglednici 1 so prikazani naslednji podatki: absolutna pogostnost ( $f$ ), ki pove, kolikokrat se je posamezni modalni glagol pojavil v K 1 in K 2; relativna pogostnost oziroma delež v odstotkih ( $f^0\%$ ), ki pokaže delež posameznega modalnega glagola glede na celotno število besed v K 1 in K 2; stolpci, ki sledijo – epistemična modalnost (ep. m.), dinamična modalnost (din. m.), deontična modalnost (deo. m.), epistemično/dinamična modalnost (ep./din. m.) ter deontično/dinamična modalnost (deo./din. m.) – prikažejo, kolikokrat posamezni modalni glagoli izražajo omenjene modalne pomene; rezultati za posamezne modalnosti so prikazani z absolutno frekvenco ( $f$ ) in deležem v odstotkih ( $f^0\%$ ).

Iz preglednice 1 je razvidno, da že samo število modalnih in polmodalnih glagolov, uporabljenih v znanstvenem besedilu (K1), znatno presega število

		The Handbook of Logistics and Distribution Management (K1) (94. 438 besed)						The Supply Chain Reference Model (K2) (94. 425 besed)							
	vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		
		f	f%	f	f%	f	f%		f	f%	f	f%	f	f%	
can	504	0,5	0	504	100	0	0	212	0,2	0	211	99,5	1	0,5	
	vsi	ep.m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deon. m.		
may	497	0,5	236	47,5	182	36,6	0	79	15,9	44	43,6	28	27,7	0	0
	vsi	ep.m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		dyn. m.		deo. m.		
must	61	0,1	0	29	47,5	0	0	32	52,5	8	0,0	6	75	0	0
	vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		
able	38	0,0	0	38	100	0	0	1	0,0	0	1	100	0	0	
	vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		
bound	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		
going	2	0,0	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	
	vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		vsi	ep. m.		din. m.		deo. m.		
have	27	0,0	0	27	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

preglednica 1: modalni glagoli in njihovi modalni pomeni v K1 in K2

istih modalnih in polmodalnih glagolov, uporabljenih v strokovno aplikativnem besedilu (K2). Prav tako je razvidno, da v obeh besedilih po zastopanosti očitno prevladujejo osrednji modalni glagoli, in sicer v naslednjem zaporedju: CAN ( $f_{(K1)} = 0,5\%$  oziroma  $f_{(K2)} = 0,2\%$ ), MAY ( $f_{(K1)} = 0,5\%$  oziroma  $f_{(K2)} = 0,1\%$ ) ter MUST ( $f_{(K1)} = 0,1\%$  oziroma  $f_{(K2)} = 0,0\%$ ), medtem ko so polmodalni glagoli zelo redko zastopani v znanstvenem besedilu, v strokovno aplikativnem besedilu pa se z izjemo modalnega glagola ABLE (TO) sploh ne pojavijo.

#### 4.2 Modalni in polmodalni glagoli ter modalni pomeni, ki jih le-ti izražajo v raziskanem vzorcu.

Modalni glagol CAN je najpogosteje uporabljen modalni glagol tako v znanstvenem kot v strokovno aplikativnem besedilu. Po Palmerju (1990) in njegovi klasifikaciji modalnosti in modalnih glagolov glagol CAN v trdilni obliki lahko izraža le deontično ali dinamično, ne pa tudi epistemične modalnosti. V obeh obravnavanih vzorcih je ta modalni glagol praviloma uporabljen v trdilni obliki in skoraj vedno izraža dinamično modalnost, in sicer največkrat nevtralno možnost (ang. *neutral possibility*) – 453 primerov oziroma 89,9 % v K1 in 179 primerov oziroma 84,4 % v K2. Manj pogosto glagol CAN izraža sposobnost oziroma zmožnost (ang. *ability*) – 51 primerov oziroma 10,1 % v K1 ter 32 primerov ali 15,1 % v K2. Poleg omenjene dinamične modalnosti glagol CAN v K2 v enem primeru (0,5 %) izraža deontično modalnost, v K1 pa takega primera ni. V primeru nevtralne možnosti glagol CAN nakaže le, da je dogodek možen (Palmer, 1990, str. 83). Primera za nevtralno možnost iz znanstvenega (K1) in strokovno aplikativnega (K2) besedila sta:

[1] K1: *No true or 'definitive' definition was offered, because logistics and the supply chain **can and do differ** dramatically from one industry, company or product to another.* (str. 13)

[2] K2: *By describing supply chains using these process*

*building blocks, the Model **can be used to describe** supply chains that are very simple or very complex using a common set of definitions. (str. 11)*

V primeru [1] K1 je nevtralna možnost (»*can... differ*«) protipostavljena dejstvu (»*do differ*«). Nevtralni možnosti v tem in v drugih primerih sledi različna stopnja aktualizacije te možnosti, zato jih lahko razporedimo po kontinuumu od najnižje do najvišje stopnje aktualizacije:

- a) »*can or might*« (K1: *The aim of this approach is to identify the various different service gaps that **can or might appear** throughout the customer service process. (str. 35);*
- b) »*can and will*« (K1: *It is also important to understand that customer service and customer service requirements **can and will differ** not just between industries and companies but additionally between the market segments a business might serve. (str. 30);*
- c) »*can and do differ*« (zgoraj navedeni primer [1]).

V primeru iz strokovno aplikativnega besedila [2] K2 je polnopomenski glagol v trpniku. Po Palmerju (1990), kot že omenjeno, takšni primeri še posebej jasno izražajo nevtralni pomen. Glagolski način je lahko torej do neke mere označevalec nevtralnega pomena, kar potrди tudi razmerje stavkov z modalnim glagolom CAN ter polnopomenskim glagolom v trpni oziroma tvorni obliki (K1: 58,7 % trpnik proti 41,3 % tvornik ter K2: 70,8 % trpnik proti 29,2 % tvornik).

Kljub pogosti rabi z nevtralnim pomenom je glagol CAN precej manj pogosto uporabljen za izražanje sposobnosti oziroma zmožnosti, na primer:

[3] K1: *The broker **can provide** an alternative physical distribution channel. (str. 53)*

[4] K2: *Open communication is necessary for effective risk management, where the term "open" refers to the*

*possibility to directly reach the right person – who **can better handle** the information about a crisis situations – wherever in the organization. (str. 354)*

V K1 se pojavi tudi primer, pri katerem je sposobnost, izražena z glagolom ABLE (TO), protipostavljena nevtralni možnosti, izraženi s CAN:

[5] K1: *It will be no good insisting on bar-coded products if a supplier **is unable to comply** and, if a supplier **cannot comply**, a buyer's receiving operation may be severely compromised. (str. 212)*

V obeh primerih iz K1 ([3] in [5]) dinamična možnost (ang. *dynamic possibility*) ne izraža le nevtralne možnosti, da se dejanja uresniči ali ne, ampak tudi dejansko sposobnost oziroma zmožnost osebk, da uresniči dejanje, izraženo z glavnim glagolom. V primeru [3] je omenjena zmožnost izražena z glagolom CAN, medtem ko je v primeru [5] izražena z glagolom ABLE (TO).

Poleg že omenjenih primerov dinamične modalnosti pri glagolu CAN se v K 2 pojavi tudi primer deontične modalnosti, v katerem glagol CAN izraža dovoljenje oziroma pooblastilo za izvršitev dejanj, izraženih z glavnimi glagoli, ki jih opredeljuje, in sicer:

[6] K2: *Control who **can create, revise and access** information (str. 340).*

Kot je izpostavil že Palmer (1990), lahko vzporednico za deontično rabo glagola CAN najdemo v glagolu MAY, ki se prav tako uporablja za izražanje dovoljenja in je hkrati pogosto uporabljen tudi v pravilih in predpisih. V omenjeni rabi se glagola razlikujeta le po formalnosti. Rezultati za glagol CAN v svoji kategoriji negirajo našo drugo hipotezo o prevladujoči epistemični modalnosti pri polisemičnih modalnih glagolih, saj v obeh obravnavanih korpusih s področja logistike prevladuje trdilna oblika tega glagola, ta pa praviloma izraža dinamično modalnost,

in sicer nevtralno možnost. Rezultati hi-kvadrat testa potrjujejo statistično pomembno razliko v modalnih pomenih glagola CAN – med dinamično nevtralno možnostjo in sposobnostjo v K1 ter med dinamično nevtralno možnostjo in sposobnostjo ter deontično modalnostjo v K2 (v obeh korpusih je  $p < 0,05$ ).

	modalnost	f	f%	$\chi^2$	P-sig.
KORPUS 1	din. nevtralna možnost	453	89,9	320,643	0,000
	din. sposobnost	51	10,1		
KORPUS 2	din. nevtralna možnost	179	84,4	255,915	0,000
	din. sposobnost	32	15,1		
	deontična modalnost	1	0,5		

preglednica 2: modalni pomeni glagola CAN

Takoj za osrednjim glagolom CAN po pogostnosti sledi osrednji glagol MAY. Raziskava je pokazala, da je zelo kompleksen in pogosto polisemičen. Rezultati pričujočega dela kažejo, da glagol MAY najpogosteje izraža epistemični pomen ( $f\%_{(K1)} = 47,5\%$  ter  $f\%_{(K2)} = 43,6\%$ ). Primera iz K1 in K2, v katerih glagol MAY izraža epistemični pomen, in sicer avtorjevo sodbo o verjetnosti propozicije, izražene s polnopomenskim glagolom (Lyons, 1977), sta:

[7] K1: *Some companies **may**, indeed, **try to achieve** both of these objectives.* (str. 26)

[8] K2: *Orders **may not be filled** completely to the customer's original request quantity due to the inability to schedule to the initial request.* (str. 33)

Pri semantični analizi glagola MAY so se pokazali določeni vzorci, v okviru katerih glagol MAY praviloma izraža epistemični pomen. Značilni primeri so:

- a) kadar glagolu MAY sledijo prislovi, kot so »well« (Palmer, 1990) in podobno »indeed«: K1: *This is because the product **may well impose** constraints on the number of channels that can be considered.* (str. 56)



- b) kadar se MAY pojavi v stavku, ki ga uvede prislov »however« (Palmer, 1990):  
K1: **However**, smaller and less financially secure companies **may have to use** intermediaries ... (str. 58)
- c) kadar je MAY uporabljen v kombinaciji s pridevnikom »possible« (Lewin, 2005) in podobno »necessary«:  
K1: **Additionally, it may be possible to identify** some parts of the process that are entirely superfluous. (str. 103)

Glagol MAY poleg omenjene epistemične modalnosti pogosto izraža tudi dinamično modalnost, ki v primerjavi z epistemično ne vključuje avtorjeve sodbe verjetnosti propozicije, izražene s polnopomenskim glagolom (Lyons, 1977), temveč se osredini na od zunanjih okoliščin odvisno verjetnost realizacije propozicije (Palmer, 1990). V tej vlogi se glagol MAY v K1 pojavi 182-krat (f%= 36,6), v K2 pa 28-krat (f%= 27,7), značilna primera pa sta:

[9] K1: *This is a relatively rare type of channel, and **may sometimes be** a trading channel and not a physical distribution channel.* (str. 53)

[10] K2: *The same **may or may not be applicable** in the future.* (str. 79)

Kot je razvidno iz preglednice 3, so pogosti tudi primeri, v katerih se avtorjeva sodba verjetnosti prepleta oziroma sovpada z od zunanjih okoliščin odvisno verjetnostjo realizacije propozicije. Epistemično/dinamična modalnost pri glagolu MAY se v K1 pojavi 79-krat (f%= 15,9), v K2 pa 29-krat (f%= 28,7), na primer:

[11] K1: *For example, one type of supply chain **may be appropriate** for large bulky items and another for small parcels.* (str. 110)

[12] K2: *Companies **may develop** standard process descriptions of activities within the level 3 processes – so*

called level 4 processes. (str. 16)

Pri analizi modalnosti glagola MAY je v nekaterih primerih očitno tudi prehajanje iz dinamične oziroma epistemično/dinamične modalnosti v epistemično; ta prehod sovпада s prehajanjem od zunanjih okoliščin odvisne verjetnosti do avtorjeve sodbe verjetnosti realizacije propozicije, kar se odraža tudi v naslednjem primeru:

[13] K1: *The individual garments **may be identified by [epistemično/dinamična modalnost]**, for example, bar codes, vision systems or radio frequency identification (RFID) tags and, based on this information, the garments **may be sorted [epistemična modalnost]**, at the rate of several thousand per hour.* (str. 269)

	modalnost	f	f%	$\chi^2$	P-sig.
KORPUS 1	epistemična modalnost	236	47,5	76,809	0,000
	dinamična modalnost	182	36,6		
	ep./din. modalnost	79	15,9		
KORPUS 2	epistemična modalnost	44	43,6	4,772	0,092
	dinamična modalnost	28	27,7		
	ep./din. modalnost	29	28,7		

preglednica 3: modalni pomeni glagola MAY

Rezultati hi-kvadrat testa delno potrjujejo našo drugo hipotezo za glagol MAY, saj je razlika v modalnih pomenih statistično signifikantna le v K1 ( $p < 0,05$ ), kjer večkrat izraža epistemično modalnost. V K2 razlika ni statistično signifikantna, obstaja pa tendenca razlike ( $p = 0,092$ ). Tudi v K2 MAY pogosteje izraža epistemično modalnost.

Modalni glagol MUST je tretji po številu primerov, to je pogostnosti, tako v K1 ( $f = 61$ ,  $f\% = 0,1$ ) kot v K2 ( $f = 8$ ,  $f\% = 0,0$ ), in je izrazito manj pogost kot CAN in MAY. V obeh korpusih izraža dve vrsti modalnosti, to je dinamično (K1:  $f = 29$ ,  $f\% = 47,5$ ; K2:  $f = 6$ ,  $f\% = 75$ ) in deontično/dinamično (K1:  $f = 32$ ,  $f\% = 52,5$ ; K2:  $f = 2$ ;  $f\% = 25$ ). V vlogi univalentnega dinamičnega modalnega

glagola, glagol **MUST** izraža širše zunanje okoliščine kot omejujoč pogoj in ne avtorjeve avtoritete oziroma družbeno-strokovne obveze k ravnanju, kar omenja že Giltrow (2005). Primera za dinamični modalni pomen glagola **MUST** sta:

[14] K1: *This can be undertaken in different ways for different elements, but **must be** fair and appropriate for the task in hand.* (str. 43–44)

[15] K2: *For an order line to be perfect, all of the individual components **must be** perfect.* (str. 31)

V obeh korpusih najdemo tudi številne primere, v katerih se širše zunanje okoliščine kot omejujoč pogoj (dinamična modalnost) prepletajo oziroma sovpadajo z avtorjevo avtoriteto ali družbeno-strokovno obvezo k ustreznemu ravnanju (deontična modalnost) (Giltrow, 2005). V teh primerih govorimo o t.i. dinamično/deontični modalnosti. V primerih [16] in [17] se dinamična modalnost prepleta z deontično:

[16] K1: *Thus, customer service strategy **must play** a major role in the determination of company strategy.* (str. 47)

[17] K2: *The process **must reconcile** all supply, demand, and new-product plans at both the detail and aggregate levels and tie to the business plan.* (str. 185)

	modalnost	f	f%	$\chi^2$	P-sig.
KORPUS 1	dinamična modalnost	29	47,5	0,148	0,701
	din./deon. modalnost	32	52,5		
KORPUS 2	dinamična modalnost	6	75	2,000	0,175
	din. /deon. modalnost	2	25		

preglednica 4: modalni pomeni glagola **MUST**

Glagol MUST v nobenem izmed obravnavanih besedil (K1 in K2) ne izraža epistemične modalnosti in tako v svoji kategoriji negira našo drugo hipotezo o prevladujoči epistemični modalnosti. Izraža pa dinamično oziroma dinamično/deontično modalnost, vendar razlika v modalnosti ni statistično značilna oziroma ne obstaja niti tendenca razlike ( $p > 0,1$ ).

Polmodalni glagoli BOUND (TO), ABLE (TO), HAVE (TO)/HAVE GOT (TO) ter GOING (TO) so v obeh korpusih redko zastopani. V K2 se z izjemo glagola ABLE (TO) sploh ne pojavijo. V K1 se najpogosteje pojavi glagol ABLE (TO) ( $f = 38$ ), ki je izrazito univalenten, saj v vseh 38 primerih izraža dinamični pomen in s tem negira našo drugo hipotezo. Naslednji najpogosteje uporabljeni polmodalni glagol je glagol HAVE (TO) ( $f = 27$ ), ki je prav tako izrazito univalenten in v vseh primerih izraža dinamični pomen, s čimer tudi ta glagol negira našo drugo hipotezo. Glagol GOING (TO) je uporabljen samo 2-krat, in sicer 1-krat z epistemičnim in 1-krat z dinamičnim pomenom. V K2 je edini uporabljeni polmodalni glagol ABLE (TO), ki izraža dinamični pomen.

	Epistemična m.	Dinamična m.	Deontična m.
can	0	715	1
may	334	264	0
must	0	52	17
able	0	39	0
bound	0	0	0
going	1	1	0
have	0	27	0
SKUPAJ	361	1072	18

*preglednica 5: epistemična, dinamična in deontična modalnost v K1 in K2*

Kot že rečeno, rezultati pričujoče raziskave delno potrjujejo našo drugo hipotezo, da polisemični glagoli praviloma izražajo epistemični pomen, saj le pri glagolu MAY (pričakovano) prevladuje epistemični pomen (334 primerov), temu pa sledi dinamični pomen (264 primerov), kar dokazuje tudi statistična analiza s hi-kvadrat testom (gl. preglednico 3). Slednja je pokazala statistično pomembno razliko v K1 ( $p < 0,05$ ), medtem ko se v K2 pokaže le tendenca razlike ( $p = 0,092$ ). Glagol CAN je sicer polisemičen, a ker v trdilni obliki, ki prevladuje v analiziranih korpusih K1 in K2, izraža le dinamični ali deontični pomen (Palmer, 1990), negira našo drugo hipotezo, saj v 715 od 716 primerov izraža dinamično modalnost. Tudi pri glagolu MUST prevladuje dinamična modalnost (52 primerov), sledi ji deontična modalnost (17 primerov), v nobenem primeru pa ne izraža epistemične modalnosti in tako negira našo drugo hipotezo. Dinamična modalnost prevladuje tudi pri polmodalnem glagolu HAVE (TO) (vseh 27 primerov v K1). Polmodalni glagol ABLE (TO) je izrazito univalenten, in sicer dinamičen (vseh 39 primerov), glagol GOING (TO) pa v nekaterih primerih epistemičen, v drugih pa dinamičen. Dobljeni rezultati pokažejo, da prevladuje v K1 in K2 dinamična modalnost, ki jo najpogosteje izraža glagol CAN. Sledi epistemična modalnost, ki je prevladujoča modalnost pri glagolu MAY, najmanj pa je zastopana deontična modalnost, ki jo najpogosteje izraža glagol MUST (praviloma v kombinaciji z dinamično modalnostjo). Rezultati tako potrjujejo našo tretjo hipotezo, da so posamezni glagoli v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih bolj epistemično oziroma dinamično naravnani, medtem ko nobeden od obdelanih glagolov ne kaže prevladujoče deontične podobe.

## 6.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Rezultati pričujoče raziskave torej v celoti potrjujejo našo prvo hipotezo, da je pogostnost modalnih glagolov v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih odvisna od prevladujoče vrste podatkov – bolj abstraktnih na eni in bolj eksaktnih na drugi strani. Pojavnost tako modalnih kakor tudi polmodalnih glagolov je mnogo večja v analizirani znanstveni monografiji kot v strokovno aplikativnem besedilu. Takšno odvisnost pojavnosti modalnih glagolov od prevladujoče vrste podatkov v znanstvenem in strokovno aplikativnem besedilu najdemo že v izsledkih študije avtorjev Vázquez in Giner (2008). Slednja sta ugotovila, da je pojavnost elementov modifikacije argumentov odvisna od obravnavanih podatkov, saj na primer avtorji člankov s področja marketinga modifikacijo argumentov uporabljajo pogosteje, in sicer za predstavitev rezultatov, ki so v veliki meri odvisni od interpretacije in kontekstualnih dejavnikov. Po drugi strani avtorja ugotavljata, da se modifikacija argumentov v člankih s področja mehanskega inženiringa, ki sodi med trde znanosti, veliko redkeje pojavlja, saj t.i. trde znanosti temeljijo na bolj natančnih podatkih.

Rezultati pričujoče raziskave nadalje le delno potrjujejo našo drugo hipotezo, da v znanstvenih in strokovnih besedilih s področja logistike prevladuje epistemična modalnost, saj slednja prevladuje le pri modalnem glagolu MAY, medtem ko najpogosteje uporabljen modalni glagol, to je glagol CAN, praviloma izraža dinamično modalnost. Pri glagolu CAN, ki je sicer polisemičen, dinamična modalnost prevladuje predvsem zaradi tega, ker v svoji trdilni obliki, ki prevladuje tudi v obeh naših besedilih, lahko izraža (le) dinamično ali deontično modalnost, od teh pa izrazito prevladuje prva. Dinamična modalnost prevladuje tudi pri modalnem

glagolu MUST in pri polmodalnih glagolih HAVE (TO) ter ABLE (TO). Rezultati pričujoče raziskave tako potrjujejo spoznanje, da sta za znanstvene in strokovne žanre značilna tako nevtralni glas kakor tudi družbena vpetost znanja (Giltrow, 2005); prvi se v okviru modalnosti kaže predvsem v dinamični modalnosti, medtem ko se družbena vpetost znanja odraža z uporabo epistemične modalnosti. Dihotomnost med nevtralnostjo in družbeno vpetostjo oziroma dinamično in epistemično modalnostjo podpira domnevo, da funkcija znanstvenih in strokovnih besedil ni samo prenašanje vsebin in informacij, temveč tudi prepričevanje publiko in vpliv nanjo (Markkanen in Schröder, 1997). Pri modifikaciji argumentov je najpogosteje oziroma praviloma uporabljena prav epistemična modalnost, ker je, kot meni Thue Vold (2006), pogosto povezana z negotovostjo, s previdnostjo, z vljudnostjo in s ponižnim odnosom, s tako imenovano strateško modifikacijo argumentov (Mauranen, 1997). Zgoraj omenjena dihotomnost kot stilna prvina znanstvenih in strokovnih žanrov, ki odražajo družbeno vpetost znanja, se ob epistemični, ki je v tej funkciji pogostnejša, izraža tudi z deontično modalnostjo kot zaveza k pridobivanju znanja in k ukrepanju v skladu z zahtevami znanstvenega dela (Giltrow, 2005).

Rezultati raziskave so pokazali, da modalni glagoli v analiziranih dveh besedilih najpogosteje izražajo univalentne modalne pomena (na primer deontični, dinamični ali epistemični modalni pomen), manj pogosto pa polivalentne. Slednje izražata le modalna glagola MAY in MUST, prvi ima lahko epistemično/dinamični pomen in drugi deontično/dinamičnega. V vseh teh primerih gre za prepletanje dveh modalnih pomenov. V primerih, ko sta možna in kompatibilna oba pomena, ni potrebno, da bi sobesedniki razločevali en pomen od drugega, saj dvoumnosti verjetno ne bodo niti zaznali (Nuyts, 2001). Pri glagolu MAY se tako prepletata in sovpadata avtorjeva sodba verjetnosti, to je epistemična modalnost, in od zunanjih okoliščin odvisna verjetnost predpostavke, izražene s polnopomenskim glagolom, oziroma dinamična modalnost. Pri glagolu MUST se širše zunanje okoliščine



kot omejujoč pogoj pri dinamični modalnosti prepletajo in sovpadajo z avtorjevo avtoriteto ali družbeno-strokovno obvezo k ustreznemu dejanju pri deontični modalnosti (Giltrow, 2005).

V procesu pisanja znanstvenih in strokovnih besedil se ustvarja novo znanje z namenom, da bi zadovoljili znanstvene in strokovne potrebe družbe (Vázquez in Giner, 2008), ki jo lahko delimo na širšo in na ožjo strokovno javnost. Nova spoznanja, predstavljena v znanstvenih in strokovnih besedilih, so izpostavljena vrednotenju tako ene kot druge javnosti, zlasti strokovne, saj slednja v največji meri narekuje smernice razvoja posamezne discipline in posledično tudi smernice oziroma stilne prvine znanstvenih in strokovnih besedil znotraj te discipline. Nedvomno so tudi modalni glagoli in modalni pomeni, ki jih le-ti izražajo, pomembna stilna prvina, ki odlikuje in žanrsko specifično zaznamuje besedila posamezne discipline. Takšno razmišljanje potrjujejo tudi rezultati pričujoče raziskave na področju logističnih znanstvenih in strokovnih besedil.

Rezultati semantične in kvantitativne analize logističnih znanstvenih in strokovnih besedil v pričujoči raziskavi potrjujejo spoznanja reprezentativnih avtorjev na področju modalnih glagolov in modalnosti v znanstvenih in strokovnih besedilih, vključno z naslednjim spoznanjem, da znanstvena in strokovna besedila kot žanr odlikujejo specifične karakteristike, kot so na primer objektivnost oziroma nevtralnost, vse pogosteje pa tudi stilne prvine, ki odražajo družbeno vpetost znanja ali vedenja, tako njegove produkcije kot sprejetja (Giltrow, 2005). Avtorica kot stilno prvino, ki je pogosto v vlogi umeščanja znanja v širši družbeni kontekst, omeni predvsem epistemično, deloma pa tudi deontično modalnost. V pričujoči raziskavi se predvsem epistemična modalnost izkaže za prevladujočo modalnost, ki služi temu namenu. Nevtralni glas oziroma stališče je v pričujoči študiji izraženo predvsem z dinamično modalnostjo, ki se je izkazala za prevladujočo modalnost tako v znanstvenem kot v strokovno aplikativnem besedilu. Obe glavni vlogi znanstvenih in strokovnih žanrov – nevtralnost in

družbeno vpetost – omenjata že Gotti in Drossena (2001), ki sta kot glavna omejevalna dejavnika pri pisanju v teh žanrih navedla težnjo po doseganju nevtralnega in nezaznamovanega tona ter željo po čim večji učinkovitosti in prepričljivosti besedila. Avtorja ugotavljata, da avtorji znanstvenih in strokovnih žanrov zaradi prej omenjenega vse manj uporabljajo deontično modalnost in se vse bolj zatekajo k bolj nevtralnemu tonu ter uporabi dinamične oziroma epistemične modalnosti. Omenjena tendenca je jasno izražena tudi v obravnavanih znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih (K1 in K2), v katerih pri preučevanih modalnih glagolih prevladuje dinamična modalnost, ki je uporabljena predvsem za izražanje nevtralnega oziroma nezaznamovanega tona. V primerjavi s to, epistemična modalnost, kot druga najpogosteje uporabljena modalnost, praviloma udejanja družbeno vpetost besedila. Pričujoča raziskava se je omejila na izbrano znanstveno in strokovno aplikativno besedilo. V primeru, da bi želeli rezultate raziskave posplošili na vsa pisna logistična besedila, bi bilo potrebno raziskavo razširiti na študijo modalnosti in modalnih glagolov v znanstvenih in strokovnih člankih iz reprezentativnih revij s področja logistike ter na reprezentativne primere pisne komunikacije s področja logistike.

Zahvala

Anonimnima recenzentoma se zahvaljujemo za vse dragocene pripombe in nasvete, ki so pripomogli h končni obliki pričujočega prispevka.

Prav tako se zahvaljujemo red. prof. dr. Karmen Erjavec za nasvete glede kvantitativne analize in red. prof. dr. Branki Čagran za nasvete za statistično analizo.



## 6.6 VIRI

Brewer, N. M. (1987). *Modality and Factivity: One Perspective on the Meaning of the English Modal Auxiliaries*. PhD Dissertation. Available: [http://etheses.whiterose.ac.uk/472/1/uk\\_bl\\_ethos\\_381046.pdf](http://etheses.whiterose.ac.uk/472/1/uk_bl_ethos_381046.pdf) (30 September 2014).

Coates, J. (1983). *The semantics of the modal auxiliaries*. London in Canberra: Croom Helm.

Facchinetti, R., Krug, M. in Palmer, F. (2003). Preface. V R. Facchinetti, M. Krug in F. Palmer (ur.), *Modality in contemporary English (V-XIII)*. Berlin in New York: Mouton de Guyter.

Giltrow, J. (2005). Modern conscience: Modalities of obligation in research genres. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(2), 171-199.

Gotti, M. in Drossena, M. (2001). Introduction. V M. Gotti in M. Drossena (ur.), *Modality in specialised texts (9-18)*. Bern: Peter Lang.

Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17 (4), 433-454.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.

Leech, G. (1987). *Meaning and the English verb*. New York: Longman.

Leech, G. (2003). Modality on the move: The English modal auxiliaries 1961-1992. V R. Facchinetti, M. Krug in F. Palmer (ur.), *Modality in contemporary English (223-240)*. Germany: Mouton de Guyter.

Leticia, S. (2009). Use of epistemic modality by non-native speakers of English. V R. Lugossy, J. Horváth in M. Nikolov (ur.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics (119-134)*. Pécs: Lingua Franca Csoport.

Lewin, B. A. (2005). Hedging: an exploratory study of authors' and readers' identification of 'toning down' in scientific texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 163-178.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: CUP.

Markkanen, R. in Schröder, H. (1997). Introduction. V R. Markkanen in H. Schröder (ur.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts* (3-20). Berlin: Walter de Gruyter.

Mauranen, A. (1997). Hedging in language reviewer's hands. V R. Markkanen in H. Schröder (ur.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts* (115-133). Berlin: Walter de Gruyter.

Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language, and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English modals*. New York: Longman Inc.

Palmer, F. R. (2003). Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues. V R. Facchinetti, M. Krug in F. Palmer (ur.), *Modality in contemporary English* (1-17). Germany: Mouton de Gruyter.

Piqué-Angordans, J., Posteguillo, S. in Andreu-Besó, J.-V. (2002). Epistemic and deontic modality: A linguistic indicator in academic English. *LSP & Professional Communication*, 2(2), 49-65.

Rushton, A., Croucher P. in Baker P. (ur.) (2010). *The handbook of logistics & distribution management*. India: Replika Press Pvt Ltd.

The Supply Chain Council, Inc. (2010). *SCOR. Supply chain operations reference model. Version 10.0*. The United States of America: The Supply Chain Council, Inc.

Thue Vold, E. (2006). Epistemic modality markers in research articles: A cross-linguistic and cross-disciplinary study. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 61-87.

Toporošič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Maribor:



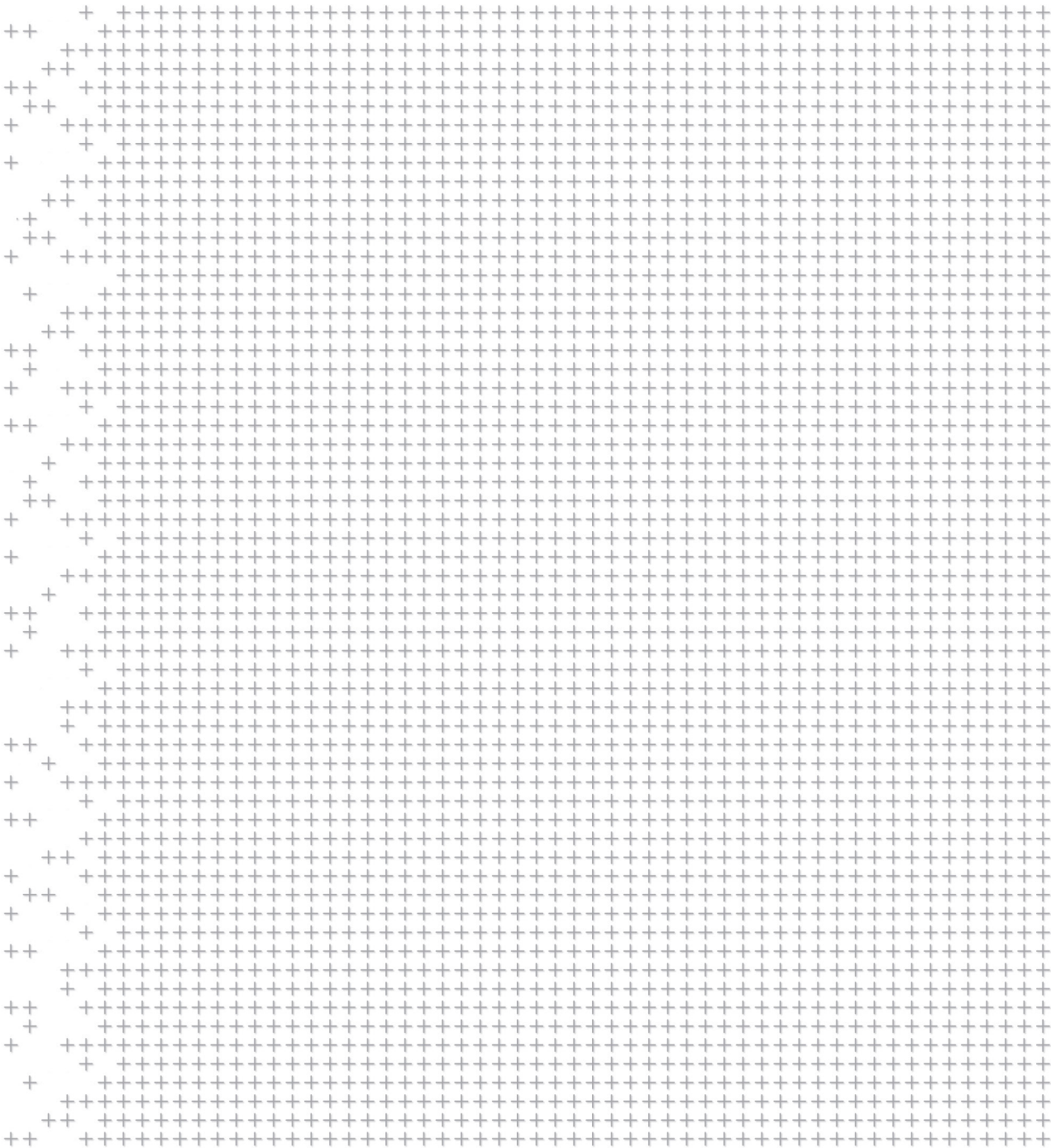
express. The two most frequently quoted systems in linguistic literature are a two-fold system – epistemic and non-epistemic or root modality – and a three-fold system, in which root modality is further divided into deontic and dynamic modality. Modal verbs can be used for the expression of univalent modal meanings – epistemic, deontic or dynamic – or polyvalent modal meanings, usually combining two meanings.

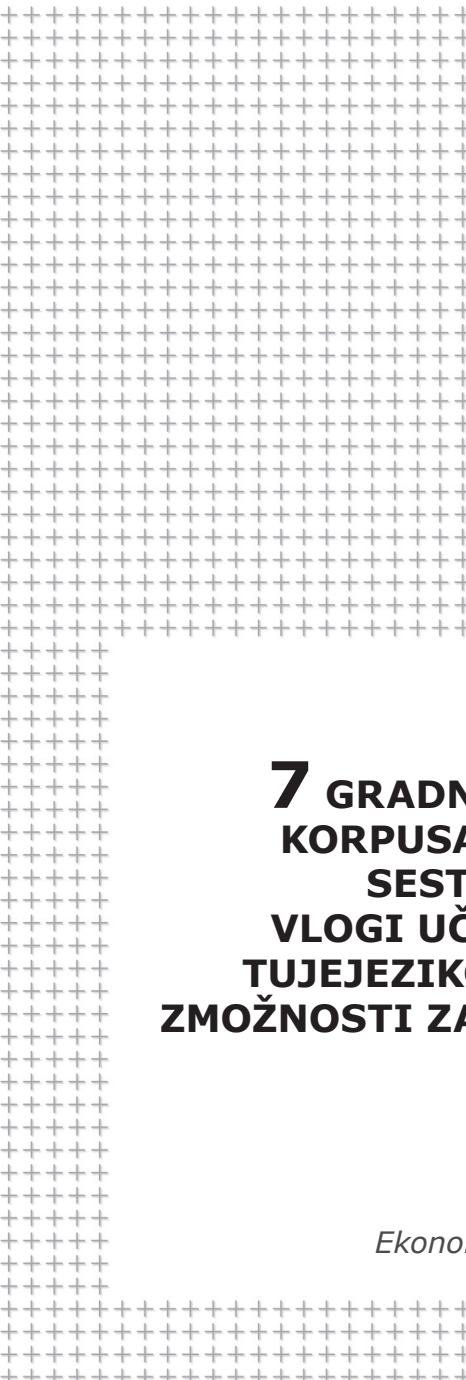
The present research of modal verbs and their modal meanings is based on a qualitative semantic and basic quantitative analysis ( $\chi^2$  test) of three principal modal verbs – *can*, *may* and *must* – as well as four semi-modal verbs – *able (to)*, *bound (to)*, *going (to)* and *have (to)/have got to*. The results of the study are compared with the results of studies carried out by prominent researchers of modality in academic writing and research articles with the aim of establishing which modal verbs and which types of modality are predominantly used in academic texts in logistics. This initial research question is explored through the analysis of two representative texts, a scientific and professional-applicative logistics text. The article also argues that the comparison of these two texts will demonstrate a significant difference in the occurrence of modal verbs, due mainly to the prevailing type of data used – more precise and exact on the one hand and more abstract on the other. It further investigates types of modality – epistemic, dynamic and deontic – expressed by individual modal verbs and argues that epistemic modality will prove the prevailing modality with polysemic modal verbs.

Our hypothesis on the prevalence of epistemic modality is based on Hyland's view on the importance of hedging in academic writing. As academic texts are primarily used for the dissemination of new knowledge and findings, they should strive for cautious and precise presentation of new, unproven propositions, which is crucial for gaining the acceptance of an expert readership and primarily expressed by epistemic modal expressions (Hyland, 1996). Two other important functions of modal verbs in academic texts can be related to deontic and

dynamic modality: their use for the expression of obligation to “pursue knowledge” or “to take action in the world” (Giltrow, 2005) and their use for keeping the tone neutral and objective (Gotti and Drosena, 2001) respectively.







**7 GRADNJA GOVORNEGA UČNEGA  
KORPUSA SIMULACIJ POSLOVNIH  
SESTANKOV ZA RAZISKAVO O  
VLOGI UČITELJA PRI RAZVIJANJU  
TUJEJEZIKOVNE SPORAZUMEVALNE  
ZMOŽNOSTI ZA POSLOVNE SESTANKE V  
ANGLEŠKEM JEZIKU**

**Mateja Dostal**

*Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
mateja.dostal@ef.uni-lj.si*

## 7.1 UVOD

Poslovno okolje se nenehno spreminja. Podjetja nastopajo v širšem, a skupnem poslovnem okolju. V znanosti in poslovni praksi vlada soglasje, da je znanje tujega jezika nujno za učinkovito sporazumevanje v globalnem in spreminjajočem se okolju, sporazumevalna zmožnost v poslovnem tujem jeziku pa je v poslovnem okolju potrebna, da se posamezniki in podjetja ustrezno odzivajo na okolje in spremembe v njem. Obstoječe študije o uporabi tujih jezikov v poslovnem svetu kažejo, da je angleščina *lingua franca* poslovne komunikacije, ki uživa visok ugled v poslovnem svetu, ker se jo povezuje s številnimi pozitivnimi vrednotami, kot so objektivnost, strokovnost, profesionalnost in sodobnost. Angleški jezik šteje za »nevtralnega, prilagodljivega, neposrednega in stvarnega« (Crystal, 2012, str. 13). Angleščino mednarodna evropska podjetja tudi pogosteje kot druge jezike uporabljajo za vsa poslovna poklicna opravila, predvsem za poslovne sestanke in poslovne predstavitve (PIMLICO, 2010; Hagen idr., 2006).

Sporazumevalna opravila so del našega vsakodnevnega življenja v zasebni, javni, izobraževalni in poklicni domeni. Ločimo med poslovnimi sestanki kot poklicnim opravilom in simulacijo poslovnega sestanka kot učnim oziroma izobraževalnim opravilom (Svet Evrope, 2011). Izvedba poslovnega sestanka kot poklicnega opravila vključuje aktiviranje specifičnih zmožnosti z jasno opredeljenim poslovnim ciljem in specifičnim poslovnim rezultatom, pri učnem opravilu simulacij poslovnih sestankov pa gre za simulacije resničnih poklicnih opravil iz poslovne prakse. Novejše raziskave (Hagen, 2011) kot ključna poklicna opravila v poslovnem okolju navajajo predvsem poslovne sestanke.

Poslovni sestanek je v poslovanju osrednje poklicno

opravilo, saj je »življenjska sila vsake organizacije« (Boden, 1994, str. 9). Namen sestanka se tematsko gledano sicer spreminja, v osnovi pa je pri vsakem poslovnem sestanku vedno isti, to je poslovni uspeh oziroma poslovna transakcija, saj so sestanki preprosto zato, da/ker se posluje. Povedano drugače, žanr poslovnega sestanka opredeljujeta predvsem njegov namen in njegova struktura (Handford, 2010).

Tujejezikovna sporazumevalna zmožnost je prvi pogoj za uspešno delo v globalnem poslovnem delovnem okolju. Po SEJU vključuje jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti, ki zadevajo rabo govorjenega diskurza in pisnih besedil v sporazumevanju z določenim funkcionalnim ciljem (Svet Evrope, 2011). Kljub priporočilom SEJA se pri učenju in poučevanju jezikov še vedno v veliki meri daje prednost razvijanju slovnične in leksikalne zmožnosti (Skela, 2011) in ne razvijanju celostne sporazumevalne zmožnosti. Poleg tega v slovenskem in mednarodnem prostoru obstaja vrzel pri raziskovanju razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila. Naša raziskava ima zato dva ključna namena: prvič, zapolniti to vrzel in ugotoviti, kako lahko na področju tujega poslovnega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja zadovoljimo potrebe po sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v mednarodnem poslovnem okolju; drugič, raziskati vlogo vključevanja učitelja v izvedbo izkustvenega izobraževalnega opravila pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku stroke, to je vključevanje v simulacijo poslovnega sestanka na visokošolski stopnji. Na področju žanra simulacij poslovnih sestankov torej ugotavljamo raziskovalno vrzel, zato bi bilo treba šele raziskati, kaj poznavanje in razumevanje žanra poslovnih sestankov pomeni za poklicna in izobraževalna opravila in kako lahko učitelj omogoči, da se tujejezikovna sporazumevalna zmožnost z učnega opravila v razrednem okolju lahko prenese na poklicno opravilo v poslovnem okolju.

Raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne

sestanke v angleškem jeziku so spodbudile ugotovitve raziskave Evropske komisije o uporabi jezikovnih strategij v mednarodnih malih in srednjih podjetjih (PIMLICO, 2010), kjer je analiza ciljne situacije pokazala, da je sporazumevalna zmožnost za poslovna poklicna opravila prvi pogoj za uspešno delo v globalnem poslovnem delovnem okolju. Zato želimo ugotoviti, kako študente opremiti z različnimi zmožnostmi in s poznavanjem procesa razvijanja sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku stroke, s katerim bomo po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski stopnji spodbudili samostojno in vseživljenjsko učenje. Pričakovati je, da ima nadzorovana oblika izvedbe, tj. z vključevanjem učitelja tujega jezika v simulacije poslovnega sestanka, pozitiven vpliv na razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke, za katero domnevamo, da se lahko kaže kot izboljšanje učenčeve sposobnosti sodelovanja v jezikovnih dejavnostih in kot povečanje števila jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti med izobraževalnim opravilom.

Raziskava bo skušala pokazati tudi uspešnost kombinacije različnih metod ter sodobnih tehnologij pri raziskovanju učenja in poučevanja tujega jezika, to je metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, metode opazovanja z udeležbo in metod kvalitativne tekstovne analize učnega korpusa (angl. *learner corpus*) simulacij poslovnih sestankov. Z izgradnjo in analizo učnega korpusa, ki je »računalniška zbirka besedil v jeziku tistih, ki niso domači govorci in se jezika šele učijo oziroma ga usvajajo« (Stritar, 2012, str.18), želimo na metodološkem področju prispevati k didaktiki angleškega jezika stroke.

## 7.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

V mednarodnem poslovanju je angleščina prevladujoči jezik. Uporablja se v znanosti, bančništvu,



ekonomiji, trgovini, informacijski tehnologiji in na internetu, kjer je »večina spletnih strani (54 %–85 %) v angleškem jeziku« (Planken, 2002, str. 3). Podjetja širijo svojo trgovsko in poslovno dejavnost po vsem svetu, zato postaja delovna sila jezikovno, kulturno in narodnostno raznolika. Mnoge multinacionalke, vse pogosteje pa tudi mala in srednja podjetja, kot jezik sporazumevanja znotraj podjetja največkrat uporabljajo angleščino. Vse več je tudi združitvev in prevzemov podjetij, kjer je delovni jezik v celotni skupini praviloma angleščina (Hagen, 2011; Neeley, 2012), s čimer je enotni korporacijski delovni jezik postal nujen. V svetovnem merilu večina vodstvenih delavcev meni, da je za mednarodno poslovanje najpomembnejša angleščina (Bolchover, 2012). Tudi večina evropskih malih in srednjih podjetij, kamor so bila v raziskavi PIMLICO (2011) vključena tudi slovenska podjetja, navaja angleščino kot glavni jezik za poslovno sporazumevanje na tujih trgih. Zgolj angleščina v poslu sicer ne zadošča, je pa osnova za sporazumevanje. Prevladuje v govornem sporazumevanju, znotraj tega pa se največ uporablja za specifična poklicna opravila, predvsem za poslovne sestanke in predstavitve (Hagen, 2011). Razlogi za izbiro angleščine so predvsem njena razširjenost v globalnem poslovnem okolju, njena uporabnost kot splošno orodje in njena zmožnost združevati domače in/ali nedomače govorce, strokovnjake in nestrokovnjake.

Kadar gre pri mednarodnih poslovnih sestankih med nedomačimi govorci za sporazumevanje med strokovnjaki in nestrokovnjaki, se poleg angleščine uporabljajo tudi drugi jeziki, kadar pa gre za sporazumevanje med samimi strokovnjaki, je jezik sporazumevanja praviloma angleščina (Hagen, 2011; PIMLICO, 2011), kar je v skladu s temeljnimi značilnostmi poslovne angleščine, to je z učinkovitostjo pri opravljanju jezikovnih transakcij, kjer izbira angleškega jezika pomeni manj možnosti za nesporazum in hkrati več možnosti za uspeh. Tudi v slovenskih izvoznih podjetjih, ki so bila vključena v vseevropsko raziskavo (PIMLICO, 2011), se poslovni sestanki med nedomačimi govorci praviloma izvajajo v angleškem jeziku.

Odlično znanje poslovne angleščine je ključno tudi pri iskanju zaposlitve. V visoko konkurenčnem mednarodnem poslovnem okolju imajo prednost tisti, ki lahko v angleškem jeziku odlično izvajajo poslovne predstavitve in sestanke (PIMLICO, 2011). Od diplomantov poslovnih fakultet se pričakuje, da znajo zamisel, izdelek ali projekt tudi predstaviti, kot ključno za uspeh v poslovnem okolju pa se navaja vključevanje v razpravo z argumenti (Crosling in Ward, 2002). Prav zato bi moralo biti govorno sporazumevanje po mnenju avtorjev prioriteta za fakultete za ekonomske in poslovne vede in poslovne šole. Splošno sporazumevalno zmožnost bi morali nadgrajevati v zmožnost, ki omogoča predvsem vključevanje in razpravljanje med poslovnimi sestanki, predstavljanje in zagovarjanje svojih argumentov in pogledov. Brez nje po njunem mnenju študentje v poslu ne bodo uspeli: *»What must be remembered, however, is that all students seeking professional careers in business will require good oral communication skills if they are to be successful.«* (Crosling in Ward, 2002, str. 53). Zastavlja se vprašanje, koliko in kako lahko učitelj poslovne angleščine pripomore k temu, tj. kakšna je njegova vloga širše in kakšna je njegova vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti s simulacijo poslovnega sestanka.

Sporazumevalna zmožnost je po SEJU temeljna sestavina jezika (Svet Evrope, 2011), za njeno razvijanje pa je bistvena izpostavljenost avtentičnim sporazumevalnim okoliščinam, v katerih učenci sami poskrbijo za menjavo vlog, prilagajanje sogovorniku in odzivanje na sporazumevalni položaj, pri čemer se tujega jezika učijo na ravni diskurza, ne le na ravni povedi (Nunan in Lamb, 1996; Brieger, 1997; Richards, 2006). Ključni sta osredinjenost na učenca (Richards in Rodgers, 2001; Jurkovič, 2013) in korektivna povratna informacija o pravilnosti (Norris in Ortega, 2000; Lightbown in Spada, 2011), ki je sporočilo učencu o pravilnosti rabe jezika.

Cilj učne enote je izobraževalno opravilo, s katerim (po)ustvarjamo poslovno in sporazumevalno okolje za učenje in poučevanje poslovnega angleškega jezika za



poklicno opravilo v angleškem jeziku. Med izobraževalnim opravilom simulacije poslovnega sestanka študentje proučijo in analizirajo študijo poslovnega primera (angl. *business case study*), ki je opis specifične situacije v podjetju, v simulaciji poslovnega sestanka pa predstavijo situacijo, zagovarjajo stališča in razpravljajo o možnih rešitvah. Takšna metoda – metoda primera (angl. *case method*), ki je uporaba primera s predstavitvijo, analizo in razpravo, je za učenje in poučevanje angleščine kot jezika stroke, del katere je tudi poslovna angleščina, sicer v rabi (Widdowson, 1983; Dudley-Evans in St. John, 1998; Dostal, 2010), njena vloga pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti pa je še neraziskana.

Raziskave in teorije še nimajo enotnega odgovora o tem, kako poučevati, da bi se jezik čim bolje naučilo, opazno pa je strinjanje o tem, da mora poučevanje zagotoviti, da se učenci lahko osredotočijo predvsem na pomen, ki nastane pri sporazumevanju (Ellis, 2005). Učenec med interakcijo razvija tekočnost in pravilnost, osrednjega pomena za poučevanje/učenje tujega jezika pa je zagotavljanje interakcije v tujem jeziku v jezikovnem razredu (prav tam). Johnson (1995) meni, da bolj verjetno pride do interakcije takrat, ko je naloga manj določena in dopušča več možnosti. Opredeljuje štiri ključne pogoje za interakcijo, in sicer: (1) ustvarjanje konteksta za rabo jezika, v katerem obstaja razlog za sporazumevanje, (2) zagotavljanje priložnosti, da učenci uporabijo jezik za izražanje, (3) pomoč učencem, da lahko sodelujejo v jezikovnih in drugih dejavnostih, ki so zunaj njihovega dosega, oziroma nad njihovo trenutno tujejezikovno zmožnostjo in (4) celoten spekter kontekstov, ki poskrbi za popolno delovanje v jeziku (prav tam). Interakcija pomeni velik izziv za učitelje, saj je za zagotavljanje vseh štirih dejavnikov za interakcijo treba imeti dober pregled nad delom v razredu. Ena od možnosti je, da učitelj v pouk vključi delo v manjših skupinah, ko učenci sodelujejo med seboj. Ta oblika izboljša učenje/usvajanje tujega jezika (Ellis, 2005).

Vsako učenje je »proces, pri katerem nastaja znanje s transformacijo izkušnje« (Kolb, 1984, str. 38), ki nastane

s kombinacijo vseh štirih polov učenja, in sicer dimenzije konkretne izkušnje in abstraktne konceptualizacije na eni strani, ter dimenzije razmišljujočega opazovanja in aktivnega eksperimentiranja na drugi. Pri uspešnem učenju gre za stalno spiralno prehajanje med temi ravnmi. Pri izkustvenem učenju (angl. *experiential learning*) gre za proces ustvarjanja znanja in stalnega preoblikovanja znanja ob soočanju osebne izkušnje s teoretičnimi spoznanji. Je celosten način sprejemanja sveta, kjer se procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja povezujejo v neločljivo celoto (prav tam). Proces izkustvenega učenja v stalni transformaciji poteka vse življenje, od 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 (Marentič-Požarnik, 2011). V specifičnem kontekstu simulacije poslovnega sestanka ima to učenje drugačno širino in globino, če študente od vsega začetka vključujemo v učno opravilo simulacij poslovnih sestankov, saj bodo tako lahko razvili sporazumevalno zmožnost v tipičnem žanru poklicnega opravila, tj. poslovnem sestanku, in resnično usvojili znanje za sporazumevanje na poslovnih sestankih, in ne zgolj zato, da bi bolje opravili izpit.

Zaradi pomanjkanja temeljnih raziskav o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila je treba izhajati iz splošnih ugotovitev izkustvenega učenja in jih raziskati v specifičnem kontekstu simulacij poslovnih sestankov ter z ugotovitvami zapreti raziskovalno vrzel. Obstajajo sicer številne študije o vlogi vključevanja učitelja na splošno, ni pa raziskav, ki bi analizirale razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovna poklicna opravila in vlogo učitelja pri tem.

Glede na pomembnost poslovnih sestankov v angleškem jeziku v mednarodnem poslovnem okolju preseneča dejstvo, da se je znanost s poslovnim sestankom kot žanrom, oziroma govorno besedilno vrsto začela ukvarjati šele ob koncu 20. stoletja (Neu, 1986;

Lenz, 1987; Hopkins in Dudley-Evans, 1988). Strokovni žanri so še vedno razumljeni zgolj kot primeri strokovnih besedil in ne kot primeri strokovne prakse v širšem kontekstu, zato učitelji študentov ne pripravijo (dovolj) na »diskurzno mnogodimenzionalnost in večplastnost« strokovnega poslovnega okolja (Bhatia, 2008, str. 162). Delo v razredu, ki se žanrsko ujema z bodočim poslovno strokovnim in interesnim okoljem učencev, namreč lahko razvije »izrecno željo po zavestnem sodelovanju v strokovni skupnosti in občutek skupnega lastništva vseh komunikacijskih sredstev, namesto zgolj mehanskega učenja besed in struktur brez vsakega konteksta.« (Albi idr., 2011, str. 3).

<sup>1</sup> Avtorica prispevka je skrbnica korpusa SAPS.

Glavni razlog za pomanjkanje raziskav na področju žanra poslovnih sestankov in simulacij poslovnih sestankov je tudi v tem, da gre v obeh primerih za govorjeno besedilo, tega pa »ni moč analizirati, če ga prej ne spremenimo v pisnega« (Teubert idr., 2007, str. 60), kar je zaradi transkribiranja govora drago, težko in počasno (Handford, 2010; Stritar, 2012). Skrbniki korpusov skrbno varujejo svoje korpuse, zato javnosti ni dostopen največji korpus poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Cambridge and Nottingham Spoken Business English Corpus), prav tako pa nam v svetovnem merilu ni dostopen prav noben učni korpus poslovnih sestankov v angleškem jeziku. V učnem okolju poslovne angleščine sicer nastajajo govorjena besedila simulacij poslovnih sestankov, a je treba za analizo takšnega učnega korpusa besedila najprej posneti, zbrati, transkribirati in označiti glede na namen raziskave, in šele nato analizirati s korpusnimi orodji.

Za raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v poslovnem angleškem jeziku s simulacijami poslovnih sestankov smo zato morali najprej zgraditi svoj korpus, in sicer korpus simulacij angleških poslovnih sestankov oziroma korpus SAPS, ki vsebuje 32 simulacij poslovnih sestankov in s 56.966 besedami spada med manjše korpuse. Korpus SAPS je govorni korpus, za katere velja, da zaradi zamudne gradnje oziroma zbiranja in transkribiranja,

»količina zajetja govora dejansko ne odseva realnosti količine govorne komunikacije glede na pisno« (Gorjanc in Fišer, 2010, str. 14). Govorni korpusi so zato občutno manjši od pisnih, kljub temu, da je govorne interakcije v poslovnem svetu na splošno precej več od pisne.

Korpus SAPS je tudi specializirani korpus jezika simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku. Za razliko od referenčnih korpusov, ki vedno predstavljajo celovito podobo jezika, specializirani korpus ali korpus podjezika pomeni reprezentativni izbor besedil »za jezik v točno določeni rabi« (prav tam, str. 12). Sestavljen je iz 32 celotnih besedil poslovnih sestankov, zato ga ne prištevamo k vzorčnim korpusom, ki so sestavljeni le iz posameznih besedilnih fragmentov. Prav tako SAPS ni podkorpus, ampak samostojni korpus, saj ni del večjega korpusa. Po aktualnosti šteje med statične korpuse, saj ostaja nespremenjen, brez dodajanja novih besedil. Je zbirka sodobnega jezika simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku, zato se uvršča med sinhrono korpuse. Vanj so vključena govorjena besedila slovenskih in tujih študentov EF. Namenjen je pedagoški rabi, zato je pedagoški korpus, ker pa je hkrati tudi zbirka besedil v jeziku nedomačih govorcev, je tudi učni korpus.

+++++  
++ ++++++ **7.3 RAZISKAVA O VLOGI UČITELJA PRI RAZVIJANJU**  
++ ++++++ **TUJEJEZIKOVNE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI ZA**  
++ ++++++ **POSLOVNE SESTANKE V ANGLEŠKEM JEZIKU**  
++ ++++++

V raziskavi, za katero smo zgradili korpus SAPS, bomo upoštevali načela družboslovnega raziskovanja in izbrali metode po načelu triangulacije, ki je »kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk, raziskovalcev in področij v eni raziskavi in zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema; gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost [...] spoznanj vsake raziskave.« (Denzin in Lincoln, 2005, str. 5) Odgovorili bomo na pet raziskovalnih vprašanj, korpus

pa bo uporabljen za četrto in peto raziskovalno vprašanje.

Prvo raziskovalno vprašanje se glasi: »Kakšna je vloga učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku?« Na to vprašanje bomo odgovorili z uporabo metode analize obstoječe literature. Proučili bomo ustrezno znanstveno in strokovno literaturo, dostopno gradivo in vire. Analiza obstoječe literature služi kot teoretični okvir raziskave in temelj za kvalitativno raziskovalno delo (Denzin in Lincoln, 2005).

Drugo raziskovalno vprašanje se glasi: »Kakšna so stališča učiteljev poslovnega angleškega jezika do vloge učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, tj. za poslovne sestanke in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku?«. Na to vprašanje bomo odgovorili z uporabo metode poglobljenega polstrukturiranega intervjuja, za katerega je značilno, da nima vnaprej določenih odgovorov in omogoča usmerjen ter hkrati odprt intervju z intervjuvancem (Vogrinc idr., 2008). Razgovore bomo opravili z visokošolskimi učitelji poslovnega angleškega jezika na slovenski visokošolski ustanovi Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ključno vprašanje, ki jim ga bomo zastavili, je, kaj menijo o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, kot so poslovni sestanki in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Tretje raziskovalno vprašanje se glasi: »Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika do izvajanja izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka, ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti, v angleškem jeziku?« Na to vprašanje bomo odgovorili z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja, ki je primerna metoda, saj omogoča poglobljeno spoznavanje obravnavane teme ter pridobitev informacij od ljudi, ki o posamezni temi največ vedo (Willis, 2005). Izbor informantov bo vključil študente poslovnega tujega jezika šestnajstih primerljivih skupin generacije univerzitetne smeri 3. letnika rednih

študentov na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ključno vprašanje, ki jim ga bomo zastavili, bo, kaj menijo o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poklicna in izkustvena izobraževalna opravila, kot so poslovni sestanki in simulacije poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Za četrto in peto raziskovalno vprašanje smo zgradili korpus SAPS. Četrto raziskovalno vprašanje se glasi: »Katere prvine jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti so navzoče v korpusu simulacij poslovnih sestankov, ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti, in kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za izobraževalna opravila v angleškem jeziku?« Na to vprašanje bomo odgovorili z metodo korpusne analize, ki omogoča, da lahko zaradi podatkov o frekvenci jezikovnih elementov v korpusu pri interpretaciji izpostavimo tisto, kar je v jeziku oziroma njegovi varianti tipično (McEnery in Wilson, 1996). Nanj bomo odgovorili tudi z metodo kvalitativne analize korpusa, ki je primerna za preučevanje tekstov, za katere veljajo naslednja merila: kohezivnost, koherentnost, intencionalnost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in intertekstualnost (Tischer idr., 2000). Za kvalitativno analizo diskurza transkribiranih govornih besedil poslovnih sestankov je primeren žanrski pristop, ki temelji na široki obravnavi diskurza, saj ga obravnava kot besedilo, žanr, družbeno dejavnost in prakso diskurzivnih skupnosti. Z žanrskim pristopom je izražen pomen v določenem kontekstu, ne glede na katerikoli določen okvir analize (Bhatia, 2004).

Korpus SAPS bomo s korpusno analizo proučili kot učni korpus z oznakami za napake in ugotavljali odstopanja pri tekočnosti in pravilnosti govora zaradi jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napak ob prisotnosti oziroma odsotnosti učitelja ter odstopanja pri količini in kakovosti jezikovnih funkcij žanra poslovnega sestanka. S korpusno analizo količine in kakovosti napak, pozitivnih ključnih besed (angl. *positive key words*), negativnih ključnih besed (angl. *negative key words*), različnic (angl. *types*), pojavnic (angl. *tokens*),

večbesednih skupov (angl. *clusters*) in jezikovnih funkcij bomo ugotavljali podobnosti in razlike med začetnim in končnim korpusom eksperimentalnih in kontrolnih skupin ter s kvalitativno analizo ugotovili, kako prisotnost učitelja v eksperimentalnih skupinah oziroma odsotnost učitelja v kontrolnih skupinah vpliva na razvijanje tujejezikovne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijami poslovnih sestankov.

Peto raziskovalno vprašanje se glasi: »Kakšne so razlike v jezikovni, sociolingvistični in pragmatični zmožnosti med korpusom simulacij sestankov SAPS in referenčnim korpusom mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC ter kakšna je vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poklicna opravila v angleškem jeziku?« Na to vprašanje bomo odgovorili tako, da bomo oba korpusa primerjali z metodo korpusne analize in kvalitativne tekstovne analize. Razlog je omejen dostop do referenčnih korpusov (Collins in Scott, 1997) ter otežena primerjava pomenskih razlik v sporazumevanju študentov in avtentičnih udeležencev poslovnih sestankov največjega specializiranega referenčnega korpusa poslovnih sestankov CANBEC, ki vključuje zapise 64 avtentičnih poslovnih sestankov domačih in nedomačih govorcev v angleškem jeziku in obsega 912.734 besed. Korpus SAPS bomo s korpusno analizo proučili kot specializirani korpus z odstranjenimi oznakami za napake. S korpusno analizo bomo proučili pozitivne ključne besede, negativne ključne besede, večbesedne skupke in jezikovne funkcije ter jih z metodo kvalitativne tekstovne analize primerjali z ugotovitvami študije korpusa mednarodnih poslovnih sestankov v angleškem jeziku CANBEC (Handford, 2010). Primerjalna analiza korpusov neprofesionalnih in profesionalnih tvorcev besedil oziroma primerjava korpusa SAPS s korpusom CANBEC bo omogočila vpogled v jezikovno rabo obeh diskurzni skupnosti in besedilnega žanra (simulacije) poslovnega sestanka v angleškem jeziku. Pri četrtem in petem raziskovalnem vprašanju sta za temeljito razumevanje razvijanja tujejezikovne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijo poslovnih sestankov



ključni 1) primerjava začetnega in končnega učnega korpusa in 2) primerjava specializiranega korpusa SAPS in CANBEC. V nadaljevanju zato predstavljamo gradnjo korpusa, ki bo za ti dve raziskovalni vprašanji osnova za poznejšo širšo raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku.

#### 7.4 GRADNJA KORPUSA SAPS

Pred začetkom eksperimenta za obsežno raziskavo o razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku smo v prvem koraku oblikovali vzorčni okvir raziskave ter izbrali način izvedbe in obdelave podatkov. Zagotovili smo si vstop v raziskovalno polje in pridobili dovoljenje za izvedbo snemanja pogovora od delodajalca in posameznih študentov.

V simulacijah poslovnih sestankov je sodelovalo 96 redno vpisanih študentov 3. letnika univerzitetne smeri pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Med njimi je bilo 59 študentk (61 %) in 37 študentov (39 %). Stari so bili od 20 do 28 let, večina od 20 do 21 let. Iz Slovenije je bilo 88 študentov, 8 pa iz tujine (8 %), in sicer so bili trije študenti iz Italije (dva študenta in ena študentka), dve študentki iz Nemčije, dve iz Portugalske in ena iz Argentine. Študentje Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani se po stopnji znanja splošne angleščine umeščajo na nadaljevalno stopnjo oziroma na stopnjo učinkovitih uporabnikov B2 (Čepon, 2012), kar je najbolj primerna stopnja jezikovnega znanja za korpusno raziskavo učnega korpusa (Granger, 2004). Po opisniku za formalno razpravljanje in sestanke v SEJU (Svet Evrope, 2011) stopnja B2 pomeni, da lahko posameznik aktivno

razpravlja in prepoznava argumente, jim nasprotuje in se odziva nanje, svoje mnenje pa zna natančno in prepričljivo izraziti in prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev svojih stališč.

Študentje so se po obravnavi poglavja Business meetings v obveznem učbeniku (Dostal idr, 2012) povezali v stalne skupine z do 6 člani. Osem skupin je tvorilo eksperimentalno skupino, kjer je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe simulacije poslovnega sestanka v razredu, osem pa jih je tvorilo kontrolno skupino, kjer je izvedba poslovnega sestanka potekala samostojno, tj. izven razreda in brez učitelja.

V naslednjem koraku smo v začetnem snemanju vse skupine z diktafonom posneli med izvedbo simulacije poslovnega sestanka študije primera Marbi (Dostal idr, 2012), ki smo jo zaradi primerljivosti uporabili tudi za končno snemanje. V naslednjih sedmih tednih so eksperimentalne skupine izvajale simulacije v razredu, kontrolne pa zunaj njega. Vse skupine so obravnavale vsakič novo, a v vseh skupinah isto, študijo primera in izvajale simulacije, učni proces pa se je pri primerljivih skupinah razlikoval le v prisotnosti oziroma odsotnosti učitelja med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov. Po sedmih tednih smo na polovici semestra, in ne na koncu, izvedli končno snemanje, to pa zato, ker bi lahko v nasprotnem primeru stres, trema in drugi dejavniki pomembno vplivali na testno performanco in zbrisali sporazumevalno zmožnost za poslovne sestanke. Skupine smo po končnem snemanju na polovici semestra obrnili, tako da so bili do izpitne simulacije ob konca semestra vsi študentje v enaki meri deležni učiteljeve pomoči in je bila raziskava izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

Kontrolnim skupinam je učitelj tedensko po zaključku 180-minutnega srečanja vsakič razdelil fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi vlogami in jih spodbudil, naj simulacijo poslovnega sestanka izvedejo do naslednjega srečanja. Eksperimentalne skupine so med tedenskim 180-minutnim srečanjem v sklopu 60 minut vedno najprej izvedle 15-minutno splošno

pripravo na poslovni sestanek, pred prvo simulacijo na splošno, pri vseh naslednjih pa simulacijo za odpravo težav, ki so se pojavile v prejšnji simulaciji. Po pripravi je učitelj študentom razdelil fotokopije s krajšo študijo primera z opisom in individualnimi vlogami (Comfort in Brieger, 1998; Čerče in Dostal, 2010; Dostal idr., 2012), ki jih je vsak študent proučil med 10-minutno individualno pripravo na simulacijo, med katero so se člani skupine lahko pogovarjali in si pomagali. Med 20-minutno izvedbo simulacije je učitelj krožil med skupinami in si sproti beležil vse, kar je bilo zanimivo za poznejšo obravnavo. Vse skupine so simulacije izvajale naenkrat. Takoj po simulaciji je učitelj študente v 15-minutnem ovrednotenju simulacije vsakič najprej spodbudil, naj po navodilih iz učbenika razmislijo, kako so poslovni sestanek izvedli, potem pa se je z njimi pogovoril in posredoval pozitivno in negativno (korektivno) povratno informacijo o izvedbi simulacije. Izbor jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napak je posredoval študentom v ustni in pisni obliki (na tabli), ti pa so si ga zapisali. Pogovorili so se, kako lahko napake odpravijo. Pred izvedbo naslednje simulacije so napake med pripravo še enkrat pregledali in jih v simulaciji poskusili odpraviti. Na polovici semestra smo vseh šestnajst skupin ponovno posneli med izvajanjem študije primera Marbi (Dostal idr., 2012).

Dokumentirali smo vseh 32 simulacij poslovnih sestankov, dolgih do 20 minut, kar je okrog 10 ur zvočnega zapisa za 16 začetnih in končnih simulacij eksperimentalnih skupin in 16 začetnih in končnih simulacij kontrolnih skupin. Zvočne datoteke skupaj obsegajo 9 GB spomina.

Za kakršnokoli nadaljnjo obravnavo je bilo treba vsa govorjena besedila zapisati in označiti napake. Pomagali smo si z zapiski s snemanja, kjer smo si zapisovali vse podrobnosti, predvsem, kdo kaj reče in kdaj. Prav zaradi teh zapiskov v zapisu ni mest, ki bi bila označena kot nerazumljiva, kar je pri urejanju govornih korpusov precej redko.

Za zapis korpusa SAPS uporabljamo podobne rešitve kot Handford v svoji študiji korpusa poslovnih

sestankov CANBEC (2010). Najmanjša enota je vloga (angl. *turn*), ki je določena z intonacijo. Izjave (angl. *utterances*) in vloge niso posebej oštevilčene. Za krajše premore v okviru iste vloge uporabljamo vejico, za daljše oznako tropičja (...), za daljše od 10 sekund pa okrogli oklepaj z dolžino premora v sekundah (npr. 30 sek.).

<sup>2</sup> <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus/typ/corpus/typ.html> (6. december 2013).

Govor je segmentiran po vlogah, ločenih po anonimiziranih govornikih (S1, S2, S3, S4, S5, S6). Prekrivanje govora označujemo z mastnim tiskom (S1, S2) in tropičjem (...) za in pred deli, ki se prekrivajo, npr:

S2: but...

S1: ...because of the globalization of the world and so on.

Odločili smo se za zapis korpusa SAPS v Wordu, ki poleg spreminjanja teh datotek (\*.doc) v besedilne (\*.txt) za korpusno analizo, omogoča poznejšo digitalizacijo v kateremkoli od specializiranih programov (npr. Transcriber, Praat, WinPitch, Voice Walker 2.0 in Sound – Scriber). Tak zapis smo potrebovali predvsem za kvalitativno analizo posameznih simulacij. Ta je bila glavni razlog, da smo se kljub priporočilom EAGLES (*Expert Advisory Group on Language Engineering Standards*)<sup>2</sup>, da je uporaba ločil značilnost pisnega, ne govornega jezika, in da dopušča »možne različne interpretacije in različne rabe ločil, kar za konsistentnost jezika ni dobro« (Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 137), odločili za uporabo končnih in vmesnih ločil. Za lektoriranje, označevanje napak v korpusu in kvalitativno analizo korpusa bi bil zapis brez ločil težko obvladljiv in manj prijazen, hkrati pa smo želeli vsaj delno obdržati Handfordov zapis v študiji korpusa poslovnih sestankov CANBEC (2010), ki ga uporabljamo za primerjavo.

Navajamo primer zapisa korpusa SAPS (2014):

S1: What could be the action plan, S2? What could we do about this problem?

S2: Ok. Thank you, chair. Good morning, everybody. I

am Managing Director of Novara and the company, Italian company until that was taken over by Slovenian we were very independent at work we don't ...we don't ... needn't to study English, because we talked in Italian language and it is difficult to improve this language because, is a ...

S1: I agree with that, but nowadays it is very important to speak English well and understand...

S2: ...but...

S1: ...because of the globalization of the world and so on.

S2: Oh, yes but Italian worker, employer have a problem with this language, because it isn't the second language, but only... in Italian language in Italy. And study the languages are very difficult and time consuming and we don't like this.

V nadaljevanju je zapis najprej lektorirala avtorica prispevka, potem pa še angleška lektorica, domača govorka in izkušena učiteljica poslovne angleščine. Vodilo pri lektoriranju je bilo zaznati napake in težave v jeziku in jih popraviti brez večjih posegov v besedilo. Popravki so podčrtani, napake pa so v oklepaju.

Navajamo dva primera lektoriranega zapisa (SAPS, 2014):

a)

S2: (Hello) Good morning everybody. Thank you (mister) chair for (a word) letting me speak. First of all, as I can see it, we have a bit of a problem, and I believe we should have solved this problems months ago. So, to be honest, I really expect and hope that we would find a good solution. So, let me get straight to the point. So, to be honest, I am very unhappy with this situation. Until our company was taken over by the Slovenians, we were very independent at work. Now, (they) the headquarters are always asking for weekly reports on our productivity, costs and sales, and this is, as I can see it, hard. And about the English (lesson) course, I would like to say that I find the English (lesson) course very difficult, so I really suggest that...Could we speak in Italian (language)? Would that be acceptable (for) to you?

b)

S2: Ok. Thank you, chair. Good morning, everybody. I am the Managing Director of Novara and the company, Italian company until (that) it was taken over by the Slovenians we were very independent at work we don't ...we don't ... we (needn't) didn't need to study English, because we (talked) spoke (in) Italian (language) and it is difficult to improve this language because, is a ...

S1: I agree with that, but nowadays it is very important to speak English well and understand because of (the) world globalization (of the world).

S2: Oh, yes but Italian workers, Italian (employers) employees have a problem with (this) the language, because it isn't (the) a second language, but only... Italian (language) in Italy. And (study) studying (the) languages is very difficult and time consuming and we don't like (this) it.

<sup>3</sup> Diskurz je besedilo v kontekstu, oz. menjava posameznih vlog (angl. turn-taking) med enim in drugim govorcem, v okviru vloge pa gre za verigo povezanih izjav (prim. Stritar, 2012, str. 134).

Sledila je kategorizacija napak. Kategorizacija in označevanje napak sta zelo zamudna in zahtevna, čemur se lahko izognemo, če korpus pustimo neoznačen. Neoznačeni korpusi veljajo za bolj objektivne in bolj nevtralne, označeni pa za uporabnejše, a bolj subjektivne.

Uporabili smo koncept razvrščanja napak po jezikoslovnih kategorijah na več ravneh, ki je najbolj v rabi, in sicer po jezikovni ravnini in po oblikoslovnih značilnostih, pri čemer se raziskovalec predvsem poskuša izogniti subjektivnosti, vendar se tam, kjer so meje med kategorijami napak manj ostre in razdelane, kot npr. v diskurzu<sup>3</sup>, povsem objektivne klasifikacije ne da zagotoviti (James, 1998; Ellis, 2008; Stritar, 2012). Skušali smo upoštevati kompleksnost napak, »[kar] pomeni, da sodijo v več kategorij hkrati, zato jih ni mogoče povsem natančno lokalizirati« (Rozman, 2006, str. 26). Marsikatero napako bi bili lahko kategorizirali tudi drugače, a smo pri tem predvsem upoštevali, da je označevanje napak »konkretno delo, za katerega so nujne pragmatične odločitve, ki omogočajo učinkovito izvedbo« (Kosem idr., 2012, str. 28).

V učnih korpusih je v rabi zapisovanje popravkov

napak v lomljenem oklepaju oziroma < >, ki zapišemo za mestom napake v besedilu. Vanj vpišemo vrsto napake (npr. napaka v členu) in popravek (npr. <WARTthe>). Tudi sami smo se odločili za takšen zapis. Kadar gre za odvečno besedo, uporabimo znak za izbris te besede (npr. <WARTdel>) in ker gre za učni korpus angleškega jezika, so oznake za napake v angleškem jeziku (npr. izbris člena – angl. *delete article*). Zapis v lomljenih oklepajih omogoča, da lahko s preprostim ukazom oznake za napake zelo hitro odstranimo, kadar to želimo (npr. pri proučevanju števila pojavnic in različnic v učnem korpusu SAPS ali pri proučevanju korpusa SAPS kot specializiranega korpusa).

Označevanje napak v korpusu SAPS je potekalo ročno. Ker učni korpusi praviloma vsebujejo precej nestandardnega jezika in jezikovnih napak in je natančnost označevanja besedil z avtomatskimi označevalniki problematična (Granger, 2004), se napake v učnih korpusih TJ vedno »vnašajo samo ročno« (Stritar, 2012, str. 74), pri čemer se je treba opreti na kombinacijo jezikovne intuicije, ki temelji na pedagoški praksi in izkušnjah in jezikovnih podatkov (Horvath, 1999).

V korpusu SAPS so napake skladno s priporočili (Horvath, 1999; Granger, 2004), predvsem pa z namenom raziskave kategorizirane na jezikovne (npr. leksikalne, slovnične, semantične in fonološke), sociolingvistične (npr. vljudnost, register) in pragmatične, pri čemer pragmatične napake niso označene, kot niso označene v drugih učnih korpusih tujega jezika, saj »so zaradi širšega konteksta za korpusno označevanje manj primerne« (Stritar, 2012, str. 190) in jih bomo zato obravnavali kvalitativno.

Napake smo kategorizirali po modelu kategorizacije tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti SEJO (Svet Evrope, 2011, str. 125–154), ki smo ga za namene raziskave poenostavili in napake združili v večje skupine. Tako so npr. jezikovne napake na leksikalni ravni lahko označene kot napake v besedišču <WVOC> ali kot napake v besedni zvezi <WPHR>; na slovnični ravni kot splošne slovnične napake <WGRAM> ali specifične napake v členu <WART>, zaimku <WPR>, predlogu



<WPREP>, številu <WNUM>, besednem redu <WO>, slovničnem času <WTEN>, modalnem glagolu <WMOD>, vezniku <WCONJ> in v pogojniki <WCOND>, pri čemer med splošne slovnične napake spadajo vse, ki niso našteje kot specifične; na semantični ravni kot napake v pomenu <WCONTEXT> in napake v napačnem začetku <WSTART>, nadaljevanju <WCONT> in pri preklopu v materni jezik <WLANG>; na fonološki ravni pa kot napake v izgovarjavi <WPRON> in napake v poudarku <WSTRESS>. Sociolingvistične napake so obravnavane in označene na ravni jezikovnih označevalcev družbenih odnosov in vljudnostnih konvencij <WPOL> ter jezikovnih registrov <WREG>. Pragmatične napake zahtevajo več konteksta, jih obravnavamo s kvalitativno obravnavo znotraj konteksta posamezne simulacije poslovnega sestanka in jih nismo posebej označevali.

Za kategorizacijo napak je tudi drugače potrebno sobesedilo, da lahko ugotovimo, a) da sploh gre za napako in b) za kakšno napako gre:

a)

S1: *Certainly, you can have it until Friday* (= do petka, dlje ne).

Sobesedilo:

S2: I need this report ASAP.

S1: *Certainly, you can have it until <WPREPby> Friday.*

b)

S1: *You are welcome to enjoy me in the next room.*

Sobesedilo:

S1: Thank you for your cooperation. And now, refreshments are waiting for you. *You are welcome to enjoy <WVOCjoin> me in the next room.*

Izbor oznak za napake je nastal kot rezultat dolgotrajnega zapisovanja, lektoriranja in označevanja napak v simulaciji poslovnega sestanka, pri čemer smo dobili vpogled v pogostnost posamezne jezikovne težave oziroma napake. Obenem smo skušali vključiti tudi

<sup>4</sup> <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icworld.html>  
(13. avgust 2013)

predloge rešitev obstoječih učnih korpusov (gl. spletno stran Centra za angleško jezikoslovje Katoliške univerze v Louvainu v Belgiji<sup>4</sup>).

Navajamo primera zapisa z označenimi napakami (SAPS, 2014):

S2: Hello <WREGGoodmorning> everybody. Thank you mister <WVOCdel> chair for a word <WPHRforlettingmespeak>. First of all, as I can see it, we have a bit of a problem, and I believe we should have solved this problems months ago. So, to be honest, I really expect and hope that we would find a good solution. So, let me get straight to the point. So, to be honest, I am very unhappy with this situation. Until our company was taken over by the Slovenians, we were very independent at work. Now, they <WPOLtheheadquarters> are always asking for weekly reports on our productivity, costs and sales, and this is, as I can see it, hard. And about <WARTthe> English lesson <WVOCcourse>, I would like to say that I find the English lesson <WVOCcourse> very difficult, so I really suggest that <WSTART>...Could we speak in Italian language <WVOCdel>? Would that be acceptable for <WPREto> you?

Sistem za označevanje napak v korpusu SAPS je tako ostal dovolj informativen, da omogoča koristne informacije o napakah, hkrati pa dovolj obvladljiv in pregleden za raziskovalno delo. Graditelji učnih korpusov tujega jezika, ki se ukvarjajo predvsem z definiranjem, odkrivanjem in označevanjem napak, zaradi zahtevnosti faze analize napak pogosto pozabljajo, »da označenost napak ni niti sama sebi namen ali vrednota, niti že analiza vmesnega jezika, temveč zgolj priprava terena za pravo raziskovalno delo« (Stritar, 2012, str. 129), kjer namen raziskovalca »ni preoblikovanje besedil v popolno obliko ciljnega jezika, temveč le nakazovanje konteksta, v katerem se ponavljajoče pojavljajo napake« (prav tam).

## 7.5 DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Korpus simulacij poslovnih sestankov SAPS (2014), ki smo ga zgradili, bo temeljni vir za poznejšo obsežno raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku. Za raziskavo bo bistvena (1) analiza pričevanj študentov in učiteljev o izkušnji s simulacijami poslovnih sestankov in (2) analiza govornega korpusa simulacij poslovnih sestankov SAPS, s katero bo mogoče celostno identificirati zelo različne jezikovne, sociolingvistične in pragmatične težave, s katerimi se pri simulacijah poslovnih sestankov v angleščini srečujejo študenti. Analiza pričevanj študentov in učiteljev bo omogočila celovito razumevanje vloge učitelja pri opredeljevanju potreb, vrednotenju ciljev in odpravljanju ovir pri ozaveščanju celostnega razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku, korpusna analiza pa bo omogočila vpogled v specifiko razvijanja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti vsem učiteljem, ki poučujejo s simulacijami poslovnih sestankov, in pridobivanje védenja o tem, kako študentje pri simulaciji poslovnega sestanka uporabljajo jezik oziroma, kako naj bi ga uporabili za poklicno opravilo, to je poslovni sestanek.

Učitelji si z izkušnjami v razredu postopno in sproti ustvarjamo lastne korpuse napak, ki pa navadno niso digitalizirani. Obstajajo kot fizični zapisi, opombe v gradivu ali učbeniku in nabor izkustev, ki so v večini domena vsakega učitelja posebej. Razvoj sodobne tehnologije in uvajanje korpusnih orodij ponuja nove priložnosti za poučevanje tujega jezika stroke, a jih učitelji žal (še) ne poznamo dovolj.

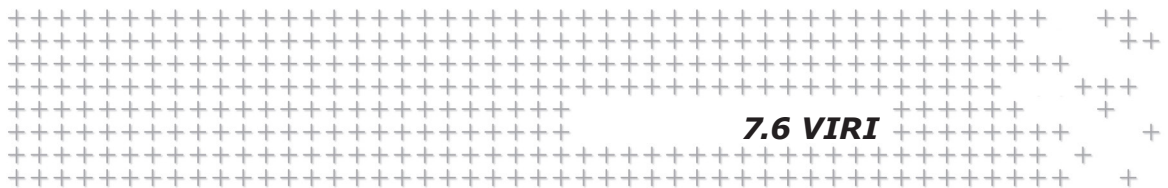
Za učitelja poslovne angleščine so korpusni podatki o jezikovnih odločitvah študentov dragoceni predvsem

zato, ker lahko ponudijo odgovor na vprašanje, kaj je v vmesnem jeziku študentov tipično, kaj pa se pojavlja redkeje in zgolj v specifičnih situacijah, na osnovi česar je mogoče usmeriti učno opravilo, to je simulacijo poslovnih sestankov, k problemom, s katerimi se bodo verjetneje srečevali med poslovnimi sestanki kot poklicnimi opravili.

Ugotovitve raziskave bodo pomagale oblikovati bolj uporabne rešitve za učbenike poslovne angleščine. Zaradi nerazvitosti in/ali nedostopnosti korpusnih orodij se v preteklosti ugotovitve raziskav iz poslovnega okolja niso (dovolj) prenašale z raziskovalca na učno okolje in nazaj, kar je veljalo tudi za snovanje učnih gradiv za poučevanje/učenje poslovnih sestankov. Šele razvoj teh orodij in možnost digitalizacije zbirk besedil oziroma korpusov je omogočil tovrstno proučevanje, ki lahko s primeri dobre prakse v gradivih in učbenikih pripomore k boljšemu usposabljanju za poslovne sestanke in posledično izboljša poslovno učinkovitost. Nadomesti lahko intuitivni pristop pri poučevanju tujega jezika stroke, ki sicer prevladuje (Nelson, 2000; Handford, 2010), resne omejitve pri tem pa so predvsem zamudna gradnja korpusov in posledično omejen dostop do njih.

Učitelji se v znanstveni diskurz o raziskovanju korpusov učenja tujega jezika do pred kratkim nismo vključevali, največ zaradi nepoznavanja korpusnih orodij, čeprav je gradnja učnega korpusa tujega jezika velika priložnost, ki nam s primeri dobre prakse lahko omogoči, da svoje delo nadgrajujemo. Učitelji, ki še nimajo izkušenj, bodo tako vedeli, kakšne napake in težave študentov lahko pričakujejo, izkušeni učitelji pa se bodo ob pisanju gradiv za študente lažje oprli na specifične jezikovne težave. Tako njihovo znanje ne bo (p)ostalo tiho in domena vsakega posameznika, temveč bo del širše šolske in poslovne skupnosti. Visokošolske učitelje bodo ugotovitve raziskave o vlogi učitelja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke povezale z drugimi učitelji poslovnega (angleškega) jezika na več ravneh izobraževanja – visokošolskega, strokovnega in poslovnega – in jih usmerile v bolj uravnotežena pričakovanja za delo v razredu.

Z raziskavo, za katero smo zgradili korpus SAPS (2014), želimo izboljšati učinkovitost poučevanja tujega jezika stroke na visokošolski stopnji izobraževanja in učinkovitost razvijanja sporazumevalne zmožnosti za lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje ter nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje tujih jezikov po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.



## 7.6 VIRI

Albi, B., Vidal, J. in Lopez, P. (2011). A genre-based approach to the teaching of business English: the GENTT specialized corpus in LSP classroom. V N. Talavan, E.M. Monje in F. Palazon (ur.), *Technological innovation in the teaching and processing of LSPs: Proceedings of TISLID 10* (347-357). Madrid: Libreria Uned.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. Advances in Applied Linguistics*. London: Continuum.

Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes* 27, 161-174.

Boden, D. (1994). *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.

Bolchover, D. (2012). *Competing across borders: how cultural and communication barriers affect business*. Dostopno na: [http://www.jku.at/zsp/content/e48784/e164612/Competing\\_across\\_borders.pdf](http://www.jku.at/zsp/content/e48784/e164612/Competing_across_borders.pdf) (5. december 2014).

Brieger, N. in Sweeney, S. (1997). *Teaching business handbook*. York: York Associates.

Collins, H. in Scott, M. (1997). Lexical landscaping in business meetings. V F. Bargiela-Chiappini in S.

Harris (ur.), *The languages of business: An international perspective* (183-211). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Comfort, J. in Brieger, N. (1998). *Business English meetings: instant agendas*. London: Penguin English.

Crosling, G. in Ward, I. (2002). Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes* 21(1), 41-57.

Crystal, D. (2012): *English as a global language*. Canto Classics edition. Cambridge: CUP.

Čepon, S. (2012). *Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Čerče, D. in Dostal, M. (2010). *English for business and economics 2 UPEŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practise of qualitative research. V N. K. Denzin in Y.S. Lincoln (ur.), *The Sage handbook of qualitative research* (1-32). Thousand Oaks: Sage Publication.

Dostal, M. (2008). Model za poučevanje poslovne angleščine s študijo primera. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 19(1/2), 177-190.

Dostal, M., Umek, A. in Čerče, D. (2012). *English for economic and business studies*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Dudley-Evans, T. (1988). An outline of the value of genre analysis in LSP work. V C. Lauren in M. Nordman (ur.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (72-79). Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters.

Dudley-Evans, T. in St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CUP.

Hagen, S., Foreman-Peck, J in Phillipon, D. (2006). *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise (ELAN Study). An analysis of the use of languages and the effect of linguistic deficiencies in European exporting businesses in 29 countries*. Bruselj, Evropska komisija in London: National Centre for Languages (CILT).

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 7, 209–224.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

EAGLES. (1996). *Preliminary recommendations on spoken texts*. Dostopno na: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/spokentx/spokentx.html> (6. december 2013).

Gorjanc, V. in Fišer, D. (2010). *Korpusna analiza*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 123–145.

Hagen, S. (2011). *The language guide for european business successful communication in your international trade*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/language-guide-for-european-business\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/language-guide-for-european-business_en.pdf) (11. december 2013).

Handford, M. (2010). *The language of business meetings*. Cambridge: CUP.

Hopkins, A. in Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussions sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113–121.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.

Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: CUP.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Lenz, F. (1987). Discourse analysis in occupational settings: 'Technical Meetings'. V C. Laurén in M. Nordman (ur.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (161-170). Clevedon: Multilingual Matters.

Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zблиževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika* 2, 27–50.

McEnery, T. in Wilson, A. (1996). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Neeley, T. (2012). *Global business speaks English*.



Harvard Business Review. Boston: Harvard Business Publishing. Dostopno na: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/1> (5. december 2014).

Nelson, M. (2000). *A corpus based study of business English and business English teaching materials*. Doktorska disertacija. Manchester: University of Manchester.

Neu, J. (1986). American English business negotiations: Training for non-native speakers. *English for Specific Purposes*, 5(1), 41–48.

Norris, J. M. in Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.

Nunan, D. in Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher*. Cambridge: CUP.

PIMLICO (2011). *Report on language management strategies and best practice in European SMEs: The PIMLICO project*. Bruselj: Evropska komisija.

Planken, B. C. (2002). *Face and identity management in negotiation*. Doktorska disertacija: Nijmegen: Radboud University.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: CUP.

Richards, J. C. in Rodgers, S. T. (2003). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport (Prevod dela: Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP).

Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem okviru. *Sodobna pedagogika*, 2, 114–133.

Stritar, M. (2012). *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana : Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Teubert, W., Hoey, M., Mahlberg, M. in Stubbs, M. (2007). *Text, discourse and corpora: Theory and analysis*. London: Continuum.

Tischer, S., Meyer, M., Wodak, R. in Vetter, E.

(2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

Vogrinc, J., Zuljan, M. in Kožuh B. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: OUP.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Zemljarič Miklavčič, J. (2008). *Govorni korpusi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakulteta.

+++++  
**7.7 COMPILING A SPOKEN LEARNER CORPUS OF BUSINESS MEETING SIMULATIONS FOR THE STUDY OF THE TEACHER'S ROLE IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR BUSINESS MEETINGS IN ENGLISH**

SUMMARY

In the international business community where English is used as a lingua franca, a business meeting is the most common means of performing business transactions. While business meetings in English are amongst the most essential genres in European international business (PIMLICO, 2010), it is a question of how and how efficiently students are prepared for them in the Business English (BE) classroom.

The article discusses the process of compiling a corpus of 32 business meeting simulations in English, the SAPS corpus – a unique specialized learner corpus consisting of 52,783 words. The main goal of compiling the SAPS corpus is to facilitate research into the BE teacher's role in developing foreign language communicative competence for business meetings in English to investigate how the presence and absence of a teacher affects the development of the range, structure and control of linguistic, sociolinguistic and pragmatic

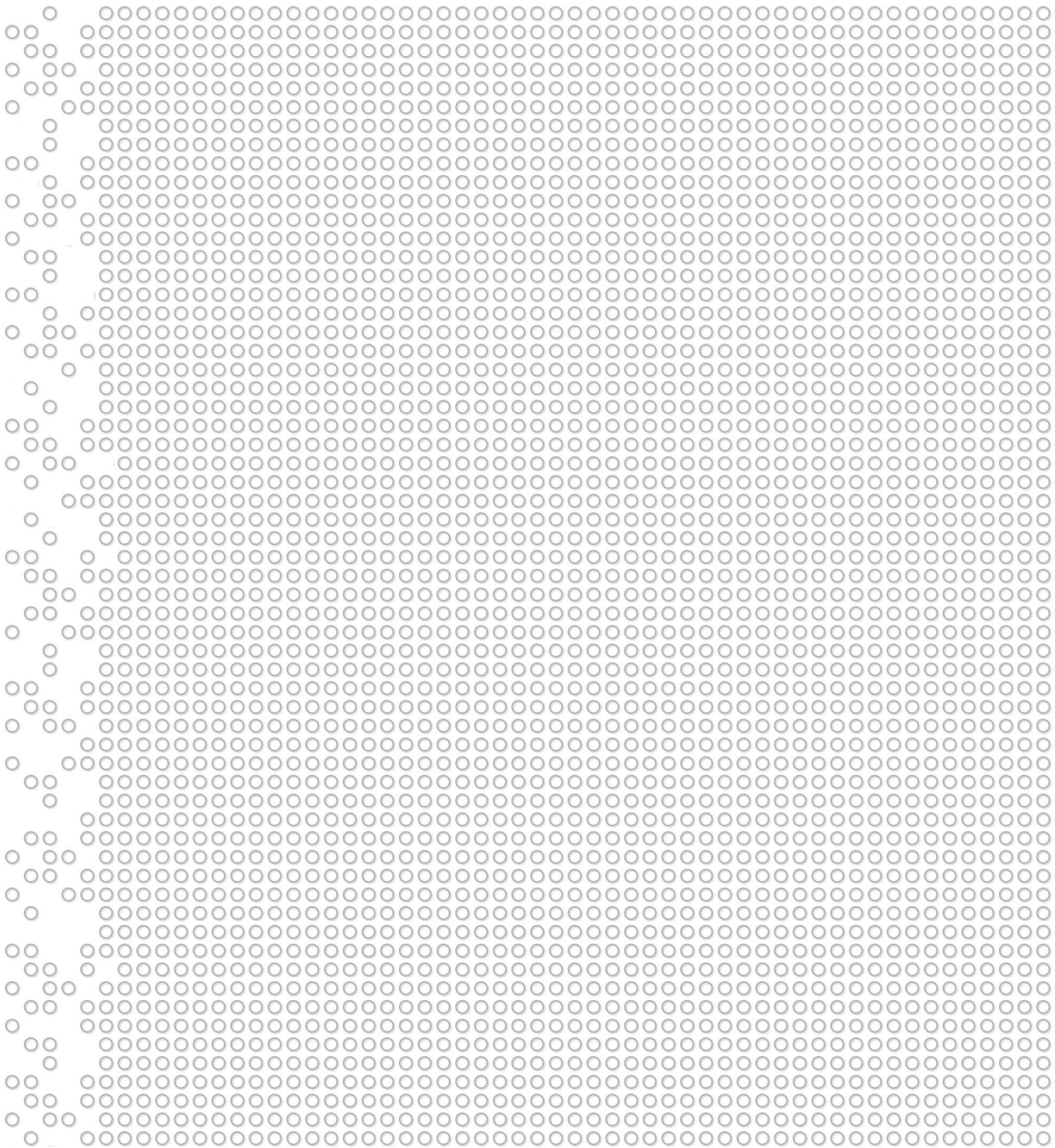
elements of foreign language communicative competence. Furthermore, the research attempts to identify how professional business meetings (Handford, 2010) differ from simulations in BE classroom (SAPS) and ways in which students can be prepared more effectively.

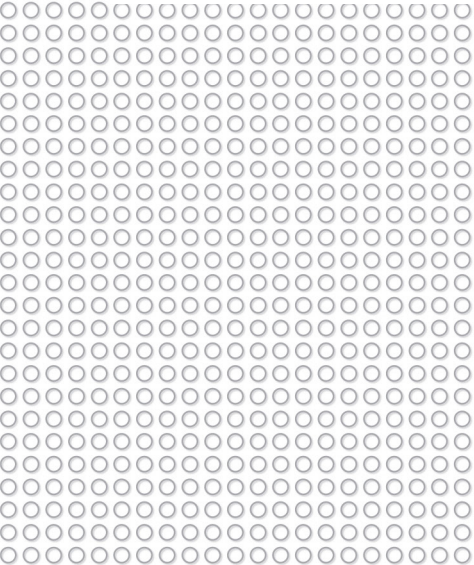
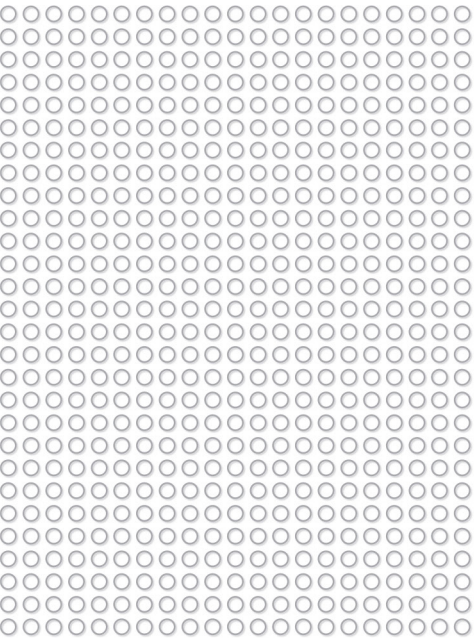
The article provides an in-depth description of the compilation process of the SAPS corpus, i.e. its recording, transcribing, and error annotation of 32 business meeting simulations of 3<sup>rd</sup> year full-time Slovenian and international pre-experience students of the Faculty of Economics, University of Ljubljana, aged between 21 and 28. Whilst the BE teacher was present at the business meeting rehearsals of the experimental groups, this was not the case with the control groups. Before and after the experiment, initial business meeting simulations (16) and final business meeting simulations (16) were recorded. In order to ensure a better comparison of initial and final corpora of experimental and control groups of the SAPS corpus, all recordings of business meeting simulations were based on the same business case study.

Corpus analysis of the foreign language communicative competence of the initial and final business meeting corpora (SAPS) will show how the range, structure and control of linguistic, sociolinguistic and pragmatic elements of foreign language communicative competence can be developed in the presence or absence of a teacher. The comparison of students' (SAPS) and business people's business meetings corpora (Handford, 2010) will show the similarities and differences in tokens, types, clusters and positive and negative keywords. This, together with a qualitative analysis of in-depth teacher and student interviews, will provide an insight into the specifics of the role of the teacher in developing foreign language communicative competence for business meetings in English in order to develop better solutions for BE textbooks and ensure these findings can become an integral part of the educational and business community. The SAPS corpus has been compiled in order to contribute to the effectiveness of teaching BE at the tertiary level, by developing linguistic, sociolinguistic and pragmatic

elements of foreign language communicative competence using business meeting simulations in English to ensure students' integration into the international business environment and facilitate further autonomous and lifelong learning of foreign languages.







## **8 IMENSKO KAZALO**

## **A**

Albi 201, 217  
Altman 129, 130, 150, 153  
Ambard 130, 153  
Andreu-Besó 165, 188, 189  
Arnó Macià 87, 115  
Atkinson 56, 57, 77, 82

## **B**

Bahrack 19, 20, 45, 47  
Baker 188  
Balanskat 115  
Belcher 148, 153  
Berg 132, 153  
Bhatia 201, 204, 217  
Bieberly 148, 153  
Birks 66, 79  
Blamire 115  
Boden 195, 217  
Bolchover 197, 217  
Bolitho 64, 77  
Brečko 93, 111, 116  
Brewer 187, 189  
Brieger 198, 208, 217, 218  
Brownlie 59, 80  
Buhlmann 76, 77  
Butzkamm 54, 56, 58, 77, 78, 82  
Bybee 12, 40, 45, 51

## **C**

Canning-Wilson 128, 130, 149, 153  
Capras 78  
Carr 124, 130, 154  
Celinšek 67, 78  
Cencič 94, 98, 115  
Coates 165, 187  
Cohen 14, 16, 17, 20, 45, 48  
Cole 154  
Collins 205, 217



Comfort 208, 218  
Cook 54, 55, 56, 57, 58, 59, 68, 76, 78, 79  
Corrie 154  
Crawford 58, 78  
Crosling 198, 218  
Croucher 188  
Crystal 194, 218  
Cummins 59, 78  
Cunningham 12, 45

## **Č**

Čagran 97, 115  
Čeh 78, 87, 117  
Čepon 13, 45, 79, 127, 154, 206, 218  
Čerče 208, 218

## **D**

DeKeyser 12, 43, 45  
Denzin 202, 203, 218  
Divjak 116  
Djurić 13, 46, 79, 95  
Dörnyei 40, 43, 46, 51  
Dostal 199, 207, 208, 218  
Doughty 43, 45, 46  
Drossena 186, 187  
Dudley-Evans 90, 115, 199, 201, 218, 219  
Duncan 124, 130, 154

## **E**

Ecke 12, 13, 16, 17, 20, 40, 42, 46, 50  
Ehrman 126, 154  
Ellis 16, 45, 46, 199, 211, 219  
Evans 46

## **F**

Facchinetti 187, 188  
Fairclough 131, 154  
Ferligoj 98, 115  
Fišer 202, 219

Fitzpatrick 115  
Flere 116  
Fošner 118  
Fotos 41, 46, 50  
Freed 17, 46  
Funk 76, 78

## **G**

Gahroei 156  
Gerlič 90, 112, 116  
Giltrow 162, 164, 165, 166, 171, 180, 184, 185, 187,  
191  
Giner 164, 167, 183, 185, 189  
Godnič Vičič 46, 79  
Gorjanc 202, 219  
Gotti 186, 187, 191  
Graham 126, 147, 154  
Grein 76, 78  
Grosman 48, 54, 62, 78

## **H**

Hagen 194, 197, 218, 219  
Hall 54, 55, 56, 57, 59, 68, 79  
Hampel 92, 116  
Handford 195, 201, 205, 208, 209, 216, 219, 222  
Hansen 12, 13, 15, 16, 17, 19, 46  
Herron 129, 154  
Heyworth 116  
Hobbs 124, 129, 130, 148, 151, 154  
Holc 54, 79  
Horvath 78, 212  
Huczynski 129, 154  
Hui 118  
Hüsing 90, 91, 112, 116  
Hyland 162, 164, 187, 190  
Hyltenstam 14, 46

## **J**

James 211, 219

Jarc 2, 3, 5, 9, 46, 79  
Jarvis 88, 101, 116  
Jeon 148, 154  
Johns 4, 5, 6, 9  
Johnson 199, 219  
Jurkovič 46, 78, 79, 128, 148, 151, 154, 155, 198

## **K**

Kač 78, 79  
Kacjan 78  
Kaiser 97, 124, 128, 129, 130, 148, 151, 155  
Kalin 117  
Kefalla 115  
King 128, 129, 130, 149, 151, 155  
Kirbiš 116  
Klanjšek 116  
Klapper 13, 40, 42, 44, 47, 50  
Knežević 118  
Kogovšek 115  
Kolb 199, 219  
Korte 90, 91, 112, 116  
Košir 117  
Kožuh 95, 116, 221  
Krashen 125, 126, 128, 149, 150, 155  
Kress 92, 116  
Krug 187, 188, 189  
Kuhberg 17, 47  
Kuppens 129, 130, 149, 151, 155

## **L**

Lam-Chiang 118  
Lavrič 116  
Leech 162, 171, 187  
Lenz 201, 219  
Lešek 116  
Leskošek 115  
Leticia 171, 187  
Lewin 178, 188  
Lightbrown 126, 155

Loftus 17, 47  
Lopez 217  
Lutes 127, 129, 157  
Lyons 162, 163, 177, 178, 188

## **M**

Macaro 75, 81  
Malhotra 66, 79  
Marentič Požarnik 220  
Mauranen 184, 188  
McEnergy 204, 220  
Mekheimer 124, 127, 129, 130, 149, 150, 155  
Mertelj 64, 79  
Mesec 65, 79  
Mourlhon-Dallies 2, 9  
Mulej 78  
Musil 116

## **N**

Naterer 116  
Neeley 197, 220  
Neisser 19, 47  
Nelson 216, 220  
Neu 200, 220  
Neuner 55, 56, 80  
Nunan 66, 80, 198, 220  
Nuyts 184, 188

## **O**

Oppenheimer 86, 117, 119  
Orel Frank 87, 117  
Orešnik 54, 60, 80  
Orthaber 87, 117, 119  
Oskarsson 56, 80, 82

## **P**

Palmer 162, 163, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177,  
178, 182, 187, 188, 189  
Pečjak 117

Peklaj 90, 117  
Pertusa 128, 156  
Pienemann 12, 18, 47  
Piqué-Angordans 87, 165, 188, 189  
Pižorn 30, 48, 54, 61, 80  
Podgoršek 78, 97, 117  
Posteguillo 87, 165, 188, 189  
Prensky 89, 117  
Puklek Levpušček 117  
Purvis 12, 47

## **Q**

Qiang 130, 148, 150, 155

## **R**

Räisänen 13, 47  
Richards 198, 220  
Rižnar 13, 47, 87, 117, 119  
Rogers 92, 101, 102, 117, 130, 155  
Rolin-Ianziti 59, 80  
Ruiz-Garrido 3, 4, 9  
Rushton 169, 188

## **S**

Scarino 12, 48  
Schmid 12, 48  
Schmitt 12, 48, 127  
Schröder 184, 188  
Seferoglu 127, 128, 129, 149, 155  
Sešek 54, 81  
Sherman 124, 127, 128, 149, 155  
Silvia 129, 155  
Skela 2, 4, 9, 16, 22, 26, 44, 46, 48, 49, 54, 60, 61,  
80, 81, 125, 153, 155, 156, 195, 221  
Soong 128, 156  
Spada 40, 47, 51, 126, 155, 198  
Spolsky 16, 48  
Stern 54, 56, 57, 81, 82  
Stevenson 124, 130, 156

Stewart *128, 156*  
Stickler *92, 116*  
Sturm *124, 148, 156*  
Svetlin Gvardjančič *78*  
Swaffar *127, 128, 129, 130, 149, 150, 156*

## **T**

Tabatabaei *130, 156*  
Tavčar Krajnc *116*  
Taylor *118*  
Teubert *201, 221*  
Thue Vold *162, 164, 165, 171, 184, 188*  
Tien *75, 81*  
Tischer *204, 221*  
Toporošič *188*  
Travis *124, 156*  
Tschirner *127, 150, 156*  
Tudor *48, 126, 157*

## **V**

Valenčič Zuljan *117*  
Vázquez *164, 167, 183, 185, 189*  
Vičič *90, 118*  
Vidal *217*  
Vlatten *127, 128, 129, 130, 149, 150, 156*  
Vogrinc *65, 66, 67, 81, 203, 221*

## **W**

Wagner *127, 157*  
Walker *132, 157, 209*  
Weltens *14, 16, 17, 18, 19, 20, 48*  
Weyers *126, 127, 129, 157*  
Widdowson *44, 48, 57, 81, 199, 221*  
Williams *127, 129, 157*  
Willis *203, 221*  
Wright, von *163, 189*

## **Y**

Yeung *113, 118*

York 154

Yoshitomi 13, 40, 42, 48, 50

## **Z**

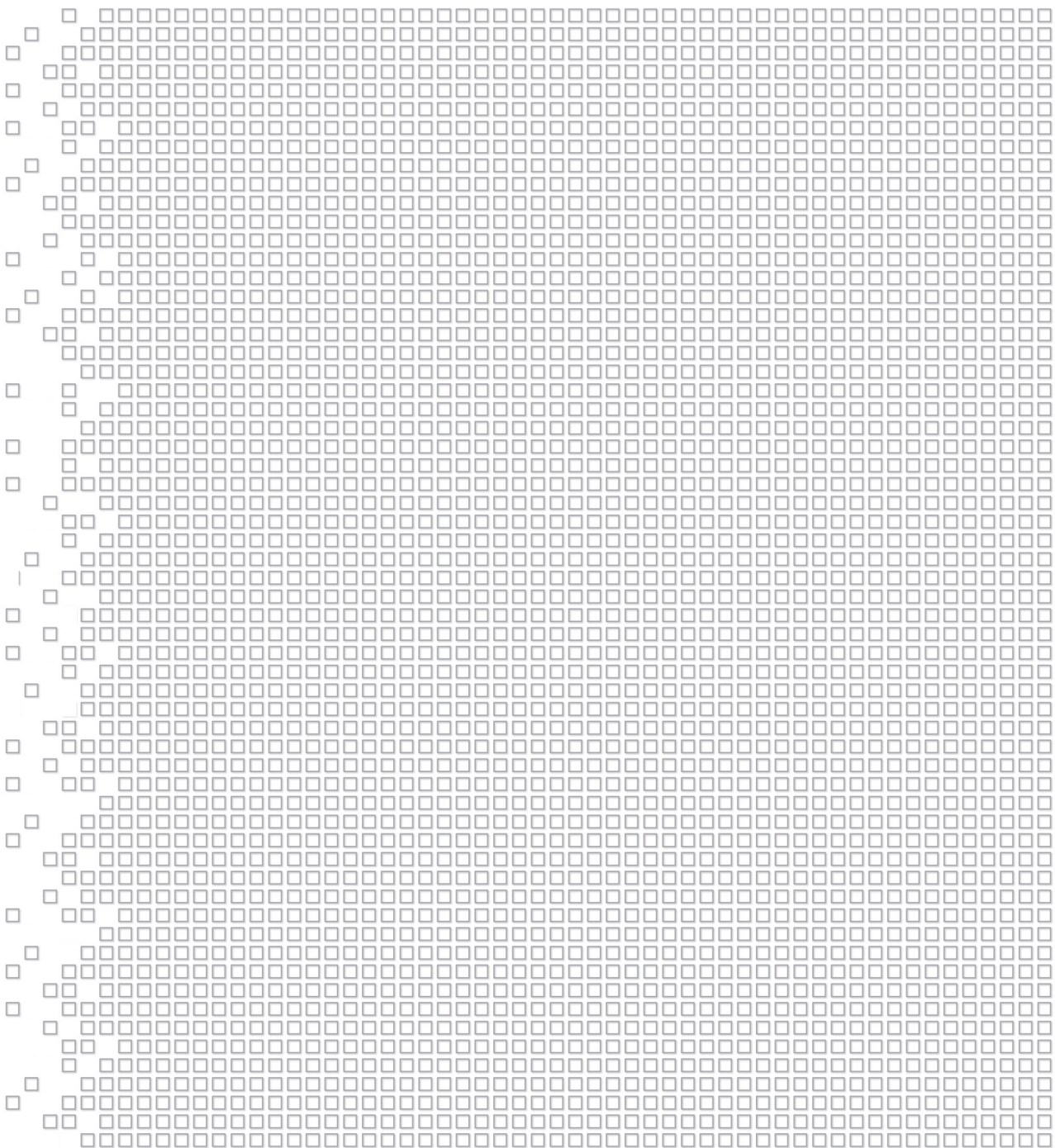
Zavašnik 30, 48

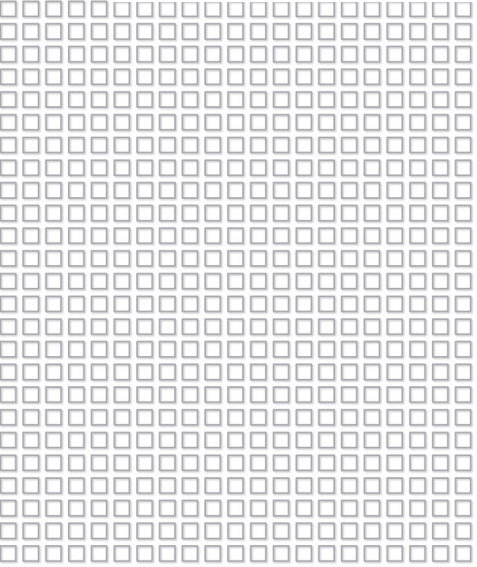
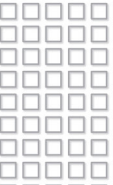
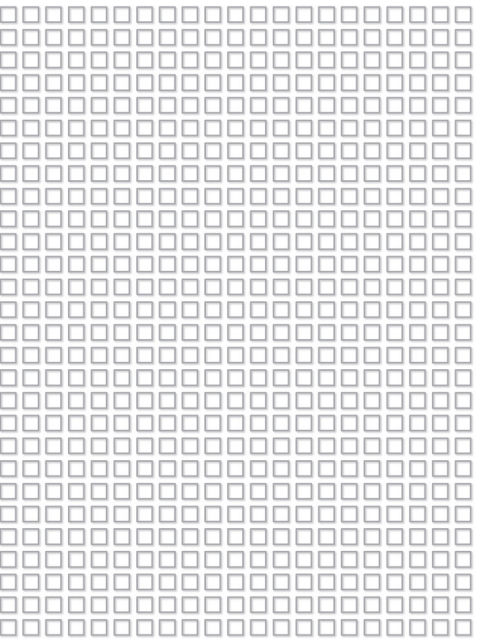
Zemljarič Miklavčič 209, 221

Žnidaršič Seme 78

Zorko 2, 3, 4, 5, 9, 46, 79







## **9 STVARNO KAZALO**

## **A**

afektivni dejavnik 129, 143, 152  
analiza jezikovnih potreb 13, 45  
analiza potreb 26, 90, 114, 148, 154  
avtentična video gradiva 7, 8, 123, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,  
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150,  
151, 152  
avtentičnost vnosa 125  
avtonomno učenje 91, 129, 149, 217

## **D**

digitalna kompetenca 92  
digitalna pismenost 92  
digitalna preobrazba 92  
digitalna uporaba 92  
dihotomnost 184  
dinamično/deontična združitev 167  
dokumentarni film 127, 128, 135, 149, 156, 159  
domača naloga 105, 107  
dostop do avtentičnih gradiv 88, 91, 102, 103  
dvojezične učne tehnike 58  
dvojezičnost 57, 58

## **E**

e-kompetenca 92, 93, 111  
enojezičnost 55, 56

## **G**

glagol  
modalni 8, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 183,  
184, 185, 186, 189, 190, 213  
polisemični modalni 8, 169, 176  
polmodalni 166, 170, 171, 172, 174, 181, 182, 183,  
184

## **I**

IKT

dejavnost s podporo *113, 114*  
integracija *86, 87, 88, 90*  
odnos *97, 113, 114*  
vloga *89*  
infrastruktura *90, 104, 112, 113, 114*  
inovator *92, 101, 103, 114*  
interaktivne vaje *89, 90, 91, 103, 107*  
izkustveno učenje *200*

## **J**

jezikovne spretnosti  
sprejemniške *134, 150*  
jezikovne zmožnosti  
sprejemniške *16, 17*  
tvorbne *16*

## **K**

kombinirano učenje *90, 91*  
komunikacijski pristop *16, 26, 44, 56, 125, 126*  
korektivna povratna informacija *198, 208*  
korpus  
govorni *8, 193, 201, 202, 208, 215, 221*  
gradnja korpusa *8, 9, 193, 196, 206, 216*  
pedagoški *202*  
referenčni *202, 205*  
samostojni *202*  
sinhroni *202*  
specializirani *8, 202, 205, 206, 212*  
statični *202*  
učni *8, 9, 193, 196, 201, 202, 204, 206, 211, 212, 214, 216*  
korpusna analiza *204, 205, 209, 215, 219*  
korpusna orodja *88, 201, 215, 216*  
kritično mišljenje *129, 149*

## **M**

medkulturna ozaveščenost *129, 137, 142*  
mehka znanost *167, 168*  
metoda primera *199*

modalnost 8, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170,  
171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,  
183, 184, 185, 186  
deontična 163, 164, 165, 166, 167  
dinamična 163, 164, 167, 170, 172, 174, 176, 178,  
179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186  
epistemična 8, 163, 164, 165, 167, 170, 172, 174,  
176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186  
univalentna 164  
modifikacija argumentov 164, 167, 183, 184  
motivacija 7, 12, 15, 16, 64, 91, 102, 103, 113, 129,  
143, 145

## **N**

napake

kategorizacija napak 211, 213

označevanje napak 209, 211, 212, 213, 214

## **O**

omejevalci 164, 167, 168

opazovanje 15, 54, 66, 68, 69, 74, 200

opravilo

izobraževalno 194, 195, 196, 198, 199, 203, 204

jezikovno 69, 73, 75, 130, 144, 146, 148, 150, 151

poklicno 194, 195, 196, 197, 199, 200, 203, 204,  
205, 215, 216

## **P**

polstrukturirani intervju 54, 59, 66, 67, 68, 72, 74,  
131, 132, 148, 149, 151, 152, 203

pol-strukturiran intervju 7, 8, 125

poslovni sestanek 8, 9, 193, 194, 195, 196, 197, 198,  
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208,  
209, 213, 215, 216

poučevanje slovnice

eksplicitno 37

implicitno 39

pravilnost 74, 198, 199, 204

propozicija 163, 164, 177, 178, 179

## **R**

raba materinščine  
načrtovana 73  
razlaga pojmov  
dvojezična 56, 64  
enojezična 58

## **S**

SAPS 201, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 212,  
214, 215, 217, 222, 223  
simulacija poslovnega sestanka 8, 9, 193, 194, 195,  
196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,  
207, 208, 213, 215, 216  
skupni jezik 57, 58, 59, 60, 63, 68, 77  
socialna omrežja 106, 107, 113  
sodelovalno delo 91, 107  
specializirano besedišče tujega jezika stroke 13  
splošno besedišče 24, 32, 33  
sprejemanje  
avdiovizualno 126, 134, 144, 148, 152  
slušno 126, 134, 149  
spretnost  
govorna 6, 27, 28, 40, 41, 55, 127, 135  
pisna 6, 13, 28, 29, 40, 41, 127  
sprejemniška 127, 134, 147, 150  
tvorbna 127, 150  
stališča učiteljev tujega jezika stroke 13, 21, 26, 36,  
37, 38, 39  
stalnost/nestalnost v poučevanju 12, 13, 14  
strategija za avtonomno učenje tujega jezika 149  
strokovno aplikativno logistično besedilo 168, 171  
strokovno besedišče 31, 32, 33, 63, 69, 70, 73

## **Š**

študija primera 199, 207, 208, 218

## **T**

tekočnost 199, 204  
tekstovna analiza 8, 125, 131, 133, 151, 152, 196, 205

trda znanost 168, 183  
tujejezikovno poučevanje 6, 13, 61  
tuji jezik  
  izguba/obraba 6, 13, 14, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32,  
  33, 34, 38, 39  
  lajšanje posledic pozabljanja 44  
  priklic 12, 16, 17  
  splošni 3, 6, 13, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32,  
  34, 36, 38, 39  
  stroke 3, 6, 13, 21, 24, 29, 30, 34, 36, 39, 67, 68,  
  94, 95

## **U**

učenje in poučevanje tujih jezikov 2, 9, 46, 80  
učna metoda 15, 16, 18, 152  
učni cilji 7, 55, 123, 125, 127, 129, 130, 135, 138,  
140, 149, 150  
učni načrt 8, 31, 32, 48, 59, 61, 62, 63, 65, 79, 80,  
125, 131, 132, 133, 134, 135, 147, 148, 150, 151  
učni pripomoček 148, 152  
učni stil 126  
uporaba materinščine 7, 54, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 66,  
67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77

## **V**

večjezičnost 57, 79  
vmesni jezik 18, 40, 44, 214, 216  
vsebina  
  nosilna 27, 42, 127, 128, 140, 143, 149  
  prava 27, 42, 128, 140, 143  
vseživljenjsko učenje 196, 217

## **Y**

youtube 128, 135, 136, 140, 146, 149, 151, 159

## **Z**

zmožnost  
  jezikovna 15, 16, 17, 18, 19, 27, 31, 33, 34, 40, 149,  
  150



pragmatična 9, 140, 142, 195, 196, 204, 205  
pravorečna 127, 142  
sociolingvistična 9, 140, 142, 195, 196, 204, 205  
sporazumevalna 8, 13, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 40,  
41, 42, 44, 48, 56, 57, 92, 127, 128, 129, 139,  
140, 142, 146, 151, 193, 194, 195, 196, 198, 199,  
200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 215,  
216, 217, 221  
tujejezikovna sporazumevalna 8, 48, 193, 195, 196,  
198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 212, 215,  
221  
znanstveno logistično besedilo 8, 161, 163, 168, 169,  
171, 172, 182, 183, 185, 186

## Ž

žanr 3, 4, 8, 104, 127, 128, 133, 135, 149, 151, 163,  
184, 185, 186, 195, 200, 201, 204, 205  
žanr poslovnega sestanka 195, 201, 204, 205