

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA AZIJSKE IN AFRIŠKE ŠTUDIJE

Vesna Kotnik

**Kitajski študentje slovenščine na lektoratu v Pekingu –
kulturno ozadje študentov in njihova jezikovna zmožnost v
slovenščini**

Diplomsko delo

Ljubljana, februar 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA AZIJSKE IN AFRIŠKE ŠTUDIJE

Vesna Kotnik

**Kitajski študentje slovenščine na lektoratu v Pekingu –
kulturno ozadje študentov in njihova jezikovna zmožnost v
slovenščini**

Diplomsko delo

Mentorici:
red. prof. dr. Simona Kranjc
doc. dr. Mateja Petrovčič

Dvopredmetni univerzitetni študijski program:
Slovenski jezik in književnost neped.
Sinologija neped.

Ljubljana, februar 2013

ZAHVALA

Najprej bi se rada zahvalila svojima mentoricama, red. prof. dr. Simoni Kranjc in doc. dr. Mateji Petrovčič za strokovno pomoč, nasvete in usmerjanje pri izdelavi diplomskega dela.

Posebna zahvala gre lektorici slovenščine v Pekingu, Nataliji Toplišek, in njenim študentom za prijaznost, sodelovanje in enkratno izkušnjo.

Nenazadnje pa hvala staršem in celotni družini za potrpežljivost in moralno podporo ter vsem prijateljem za vzpodbudo. Vsak od vas je prispeval svoj del k nastanku tega dela.

POVZETEK

Diplomsko delo proučuje začetniško in nadaljevalno skupino kitajskih študentov slovenščine na Univerzi za tuje študije v Pekingu v akademskem letu 2011/2012. Osredotoča se na dva vidika, ki sta pomembna pri poučevanju: razumevanje kulturnih specifik študentov in težavnih mest pri študiju slovenskega jezika.

V teoretičnem delu so najprej opisane in pojasnjene kulturne specifike kitajskih študentov, ki se kažejo v njihovem odnosu do učenja, interakciji z učiteljem, učnih strategijah in pričakovanjih glede poučevanja. Zaradi močnega vpliva konfucijanske tradicije na pojmovanje izobrazbe na Kitajskem je najprej govora o pomenu izobrazbe znotraj le-te, o tradicionalnem modelu poučevanja in učenja, vlogah učitelja in učečega se ter njunem odnosu, o vplivu kolektivne urejenosti družbe in vzgoje na učečega se. V nadaljevanju je to podlaga, da lahko ovržemo najpogostejše stereotipe o kitajskih študentih in učiteljih. Poleg tega teoretični del vsebuje tudi opis okoliščin študija kitajskih študentov slovenščine, dejavnikov, ki vplivajo na učenje tujega jezika in teoretični koncept sporazumevalne zmožnosti.

Empirični del temelji na analizi pisne produkcije študentov v slovenščini. Določene so najpogostejše napake v oblikoslovju in skladnji, ki jih delajo študentje na različnih ravneh jezikovnega znanja, spremlja pa se tudi razvoj njihove besedilne zmožnosti. Napake so opisane in razložene, sledi se tudi njihovim pojavitvam po semestrih. Raziskava je potrdila hipoteze, da imajo študentje na začetni stopnji veliko težav na oblikoslovni ravnini, da jim težave povzroča besedni red in da njihova besedilna zmožnost postopoma narašča.

Ključne besede: kitajski študent, kitajski učitelj, konfucijanska tradicija, učne strategije, slovenščina kot tuji jezik, jezikovna zmožnost.

摘要

2009 年北京外国语大学欧洲语言文化学院开设斯洛文尼亚语选修课。这篇论文一方面是研究中国学生的文化背景，以便能更加深刻地理解学生们。另一方面是研究一年级和二年级的学生斯洛文尼亚语能力。

这篇论文第一目的是通过中国文化了解中国学生对学习的态度，学生与老师的关系，他们常用的学习方法和学生对教学方法的期待。由于中国文化与西方文化有差异，因此中国学生与西方学生对于教育的看法也不同。论文将会讨论中国学生的特点和西方对这些特点的错误认识。首先，观察中国学生学习斯洛文尼亚语的时候出现了一个问题：学生继续学习斯洛文尼亚语的动机。虽然斯洛文尼亚语比中文复杂得多，对学生的压力很大，他们不想在斯洛文尼亚学习或者工作，而且上课和参加考试都不是必须的，但是很多学生继续学斯洛文尼亚语。因此我觉得除了老师和对语言的兴趣以外应该有别的培养学习动机的因素。然后，研究西方老师对中国学生的观点以后还出现了两个问题。第一个是关于学生教室里的态度。很多西方老师说中国学生比西方学生被动，意味着他们比较害羞，不想表达自己的观点，不喜欢跟老师讨论问题，而且被动地接受知识 (郭, 1996, 46–47 页)。但问题是“被动”态度的起源在哪里。第二个问题是关于中国学生的学习方法。根据一些西方老师的观点学生倾向于把接受的知识死记硬背。我通过关于中国传统教育的文献资料来寻找上面问题的答案。

在古代，儒家教育思想体系构成了中国传统教育的主流，道家与佛教的教育思想起辅助作用 (郭, 2001)。儒家传统重视教育，强调学习最重要的是恒心，相信一直努力学习可以保证生活中成功而崇高的社会地位。尽管中国教育系统到今天发生了变化，但近代的教育还是受到了儒家传统的影响。因此论文一方面会假设中国学生继续学斯洛文尼亚语的动机也来源于儒家的价值，一方面会假设这是中国教育系统竞争的结果。如果他们不认真就不会成功。

可能儒家传统也影响了近代学生的态度。儒家传统里中国老师是比学生高一个阶级的存在。他的任务是把自己的知识转给学生。因为老师比学生的知识丰富得多，所有的学生都要接受转给他们的知识，而不能抵触老师。儒家传统鼓励学生通过心智活动而不是语言活动完善自己的知识 (Hu, 2002, 100 页)。可能中国学生比较害羞，不想表达自己的观点，不喜欢跟老师讨论问题，是因为儒家传统在近代依旧有影响。

西方老师往往认为中国学生常用死记硬背的学习方法。从一方面讲，他们的看法是正确的。近代的教育系统中竞争非常激烈，所以必须考好重要的考试。因此有的学生只专注于死记硬背考试资料。从另一方面讲，这个看法产生的原因在于对文化背景的不了解。儒家传统重视通过熟记学习。不过并不提倡死记硬背的学习方法，但是认为通过熟记会得到意义。在西方熟记只有死记硬背的意思，而没有引起了解的作用，所以西方老师以为中国学生常用死记硬背的学习方法 (Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996, 82 页)。这些问题会包括在描述中国学生的文化背景的章节中。

这篇论文第二个目的是分析中国学生在斯洛文尼亚语作文中最常犯的错误。我专注于词形错误和句法错误。第三个目的是分析他们作文能力的变化。首先论文的理论部分会介绍一下中国学生学斯洛文尼亚语的情况。因为斯洛文尼亚语是选修课，他们一个星期内只有四个小时的课，而且斯洛文尼亚语在中国不是使用的语言，因此中国学生很少有机会跟讲母语的人沟通。这些因素都会影响他们的语言水平。然后论文会描述影响外语学习最重要的因素，同时也解释语言能力的概念。词法，句法和作文能力都是语言能力的部分。

经验研究是基于斯洛文尼亚语作文和一些考试里面练习的分析，譬如应该用单词的正确形式填空或用所给单词做句子的练习。做这个研究以前我做了三个假设。第一：因为中文不是屈折语，而且斯洛文尼亚语的词法比较复杂，所以我以为开始学斯洛文尼亚语的学生最大的困难是变词；第二：斯洛文尼亚语没有固定的词序，而且学生可能对斯洛文尼亚语的词序还没习惯，所以我假设了学生在词序的方面也会有比较多困难；第三：学生的作文会越来越长，句法越来越复杂，词汇越来越丰富。分析资料以后我把错误划分为五个种类：词法的，句法的，语义的，拼写的和没有意思的句子。然后把词法的错误划分为两个种类：语言里没有存在的单词形式和语言里存在的单词形式。我先描述错误，然后看第一个学期内学生最常犯的错误是哪一些，同时观察随着学生斯洛文尼亚语言水平的提高而继续出现的错误和新出现的错误。我把最常犯的错误都解释了。看他们的作文能力变化，我分析了作文长度，句法结构和词汇范围的变化。

根据研究的结果，这三个假设都是成立的。但是变词不仅是初学者的问题，不管语言的水平高低，词法的错误仍然一直出现。我认为研究的结果对教中国人斯洛文尼亚语的老师可能有用。

关键词：中国学生，中国老师，儒家传统，教学方法，斯洛文尼亚语，语言能力。

VSEBINSKO KAZALO

UVOD	1
1 KULTURNI KONTEKST KITAJSKEGA ŠTUDENTA	2
1.1 POJMOVANJE IZOBRAZBE V KONFUCIJANSKI TRADICIJI	2
1.1.1 POMEN IZOBRAZBE	2
1.1.2 EGALITARIZEM V IZOBRAZBI	4
1.1.3 RAZLOGA ZA USPEH – TRUD IN VZTRAJNOST	5
1.1.4 UREJENOST KITAJSKE DRUŽBE IN IZOBRAZBA	6
1.1.5 VZGOJA IN IZOBRAZBA	7
1.1.6 ODNOS MED UČITELJEM IN UČEČIM SE	8
1.1.6.1 VLOGA UČITELJA	8
1.1.6.2 VLOGA UČEČEGA SE	10
1.1.7 TRADICIONALNI MODEL POUČEVANJA	10
1.1.8 TRADICIONALNE STRATEGIJE UČENJA	11
1.2 ZAHODNI STEREOTIPI O KITAJSKIH ŠTUDENTIH IN UČITELJIH	13
1.2.1 BIGGSOV MODEL UČNEGA PROCESA	13
1.2.2 STEREOTIP O KITAJSKEM ŠTUDENTU	16
1.2.2.1 POVRŠINSKI ALI GLOBINSKI PRISTOP?	16
1.2.2.2 MEMORIZACIJA IN RAZUMEVANJE	17
1.2.3 STEREOTIP O KITAJSKEM UČITELJU	20
1.2.3.1 KONCEPTI POUČEVANJA KITAJSKIH UČITELJEV	20
1.2.3.2 AVTORITATIVNOST	24
2 SLOVENŠČINA KOT TUJI JEZIK NA KITAJSKEM	26
2.1 LEKTORAT SLOVENŠČINE V PEKINGU	26
2.2 SLOVENŠČINA KOT TUJI JEZIK	26
2.2.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA PRIDOBIVANJE NEPRVEGA JEZIKA ...	27
2.2.1.1 BIOLOŠKO-FIZIČNI DEJAVNIKI	27
2.2.1.2 PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI	28
2.2.1.3 SOCIALNI DEJAVNIKI	31
2.3 SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST	32
2.3.1 TEORETIČNI KONCEPT	32

2.3.2	SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST KITAJSKIH ŠTUDENTOV V SLOVENŠČINI	34
3	EMPIRIČNI DEL	35
3.1	UVOD.....	35
3.2	VZOREC	36
3.3	GRADIVO.....	37
3.4	METODA ANALIZE.....	37
3.5	OMEJITVE.....	38
3.6	ANALIZA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI.....	38
3.6.1	SKUPINA A.....	38
3.6.1.1	PRVI SEMESTER.....	38
3.6.1.2	DRUGI SEMESTER	44
3.6.2	SKUPINA B.....	62
3.6.2.1	DRUGI SEMESTER	62
3.6.2.2	TRETJI SEMESTER.....	73
3.6.2.3	ČETRTE SEMESTER.....	79
3.7	TEMELJNE UGOTOVITVE RAZISKAVE	85
3.7.1	OBLIKOSKLADENJSKA ZMOŽNOST.....	85
3.7.1.1	PRVI SEMESTER.....	85
	DRUGI SEMESTER.....	87
3.7.1.2	TRETJI SEMESTER.....	89
3.7.1.3	ČETRTE SEMESTER.....	90
3.7.2	BESEDILNA ZMOŽNOST	92
4	SKLEP	94
	LITERATURA.....	95

KAZALO SLIK

<i>Slika 1: Biggsov model učnega procesa</i>	14
<i>Slika 2: Odnosi med memorizacijo in razumevanjem.</i>	20
<i>Slika 3: Model sporazumevalne zmožnosti po Bachman in Ferbežar.</i>	33

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Učni proces kot skupek motivov in strategij – po Biggsu.</i>	15
<i>Tabela 2: Koncepti učenja oz. poučevanja.</i>	21
<i>Tabela 3: Napake pri pregibanju glagolov (skupina A; 1. semester).</i>	40
<i>Tabela 4: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina A; 1. semester).</i> ...	41
<i>Tabela 5: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina A; 2. semester).</i> ...	45
<i>Tabela 6: Vrste in število oblikoslovnih napak.</i>	47
<i>Tabela 7: Vrste in število oblikoslovnih napak.</i>	49
<i>Tabela 8: Napake pri pregibanju glagolov (skupina B; 2. semester).</i>	63
<i>Tabela 9: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina B; 2. semester).</i> ...	65
<i>Tabela 10: Primerjava raznolikosti besedišča med skupinama.</i>	69
<i>Tabela 11: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina B; 3. semester).</i> .	74
<i>Tabela 12: Napake pri pregibanju glagolov (skupina B; 4. semester).</i>	80
<i>Tabela 13: Razvoj besedilne zmožnosti po semestrih.</i>	92

KAZALO GRAFOV

<i>Graf 1: Število študentov v vzorcu po semestrih.</i>	36
<i>Graf 2: Vrste in deleži napak.</i>	42
<i>Graf 3: Vrste in število oblikoslovnih napak.</i>	43
<i>Graf 4: Vrste in deleži napak.</i>	46
<i>Graf 5: Vrste in deleži napak.</i>	48
<i>Graf 6: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi v izpitnem besedilu.</i>	50
<i>Graf 7: Medstavčna skladijska razmerja.</i>	51
<i>Graf 8: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.</i>	52
<i>Graf 9: Vrste in število napak v besedilu.</i>	54
<i>Graf 10: Deleža enostavnih in dvostavnih povedi.</i>	55
<i>Graf 11: Vrste in deleži napak.</i>	56
<i>Graf 12: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi v dnevniških besedilih.</i>	57
<i>Graf 13: Medstavčna skladijska razmerja.</i>	58
<i>Graf 14: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.</i>	59
<i>Graf 15: Vrste in deleži napak.</i>	60
<i>Graf 16: Deleža enostavnih in dvostavnih povedi.</i>	67
<i>Graf 17: Primerjava stavčne strukture med skupinama.</i>	68
<i>Graf 18: Število različnih pojavitev po besednih vrstah.</i>	68

<i>Graf 19: Primerjava vrst in deležev napak med skupinama.</i>	70
<i>Graf 20: Primerjava stavčne strukture med skupinama.</i>	71
<i>Graf 21: Primerjava vrst in deležev napak med skupinama.</i>	72
<i>Graf 22: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi.</i>	76
<i>Graf 23: Medstavčna skladijska razmerja.</i>	76
<i>Graf 24: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.</i>	77
<i>Graf 25: Vrste in deleži napak.</i>	78
<i>Graf 26: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi.</i>	81
<i>Graf 27: Medstavčna skladijska razmerja.</i>	82
<i>Graf 28: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.</i>	82
<i>Graf 29: Vrste in deleži napak.</i>	83

UVOD

V študijskem letu 2009/2010 se je na Univerzi za tuje študije v Pekingu odprl lektorat slovenščine, kjer se lahko kitajski študenti v okviru izbirnih predmetov že četrto leto zapored učijo slovenščino kot tuji jezik. V letnem semestru 2012 sem z njimi dva meseca obiskovala predavanja iz slovenskega jezika in kulture.

Eden od ciljev je bil razumeti posebnosti kitajskih študentov. Pri predavanjih sem bila pozorna na dejavnike uspešnosti učenja, ki jih je bilo mogoče opazovati – osebnostne lastnosti študentov, obnašanje, odnos do učitelja, do učenja jezika ter slovenske kulture na splošno, stopnjo motiviranosti itn. Te lastnosti so se od posameznika do posameznika razlikovale, vendar sem želela izluščiti tiste, ki so skupne večini kitajskih študentov. Nato sem v diplomskem delu poskušala razložiti te posebnosti, za katere sem našla odgovor v konfucijanski tradiciji, ki ima še danes močan vpliv na pojmovanje izobrazbe oz. učenja, in kolektivni urejenosti kitajske družbe. Pri tem sem se poskušala postaviti iz okvirov zahodne miselnosti in pojasniti posebnosti kitajskih študentov z vidika Orienta oziroma ovreči stereotipe o kitajskih študentih in učiteljih, ki so se zaradi nepoznavanja kitajske zgodovine, kulture in filozofije oblikovali v zahodni družbi.

Drugi cilj je bil določiti najpogostejše težave, ki so jih študentje imeli pri učenju slovenščine kot tujega jezika na različnih stopnjah učenja, pri čemer sem se omejila na pisno produkcijo. Opazovala sem oblikoslovni in skladenjski del jezikovne zmožnosti, ki sta dela slovnične zmožnosti. Predvidevala sem, da bo zanje zaradi nepregibnosti kitajskega jezika in zapletene fleksije slovenščine veliko težav na oblikoslovni ravnini. Domnevala sem tudi, da jim bo na skladenjski ravnini povzročal težave besedni red, saj slovenščina nima stalne stave. Poleg tega mi je bil cilj opazovati še razvoj besedilne zmožnosti. Pri tvorbi besedil sem pričakovala vedno daljša, kompleksnejša in izrazno bogata besedila. Moje domneve so se tudi potrdile.

Ti dve perspektivi se je zdelo smiselno združiti, saj je pri poučevanju kitajskih študentov na eni strani pomembno razumevanje kulturno pogojenih posebnosti študentov, na drugi strani pa specifik slovenskega jezika, ki jim povzročajo težave.

1 KULTURNI KONTEKST KITAJSKEGA ŠTUDENTA

Poznavanje kitajske kulture bistveno pripomore k razumevanju kitajskega študenta – njegovega obnašanja, pristopov k učenju, in hkrati pomaga tujemu učitelju oblikovati pristop k poučevanju, ki ne bo v nasprotju s kulturnimi prepričanji in vrednotami, bo ustrezal študentom in posledično dal dobre rezultate.

Znano je, da tuji študenti iz vzhodnoazijskih držav na Zahodu dosegajo dobre rezultate in velikokrat po uspehu prekašajo lokalne študente (Salili, 1996, str. 85). To dejstvo se ne sklada s (stereotipnimi) prepričanji zahodne družbe o kitajskih študentih in izobraževalnem sistemu na Kitajskem, ki bodo podrobneje opisani v nadaljevanju.

Marsikomu ni jasno, zakaj imajo kitajski študenti tako pozitiven odnos do izobrazbe, od kod izvira njihova motivacija – zakaj so tako delavni in pripravljeni večino prostega časa posvetiti študiju ... V nadaljevanju bomo poiskali odgovore na ta vprašanja, vendar naj na tem mestu še opozorimo, da bo prisotno posploševanje, saj je Kitajska velika, kulturno raznolika država s številno populacijo.

Na kitajske koncepte o izobrazbi je močno vplivala konfucijanska tradicija v povezavi s kolektivno urejenostjo kitajske družbe.

1.1 POJMOVANJE IZOBRAZBE V KONFUCIJANSKI TRADICIJI

1.1.1 POMEN IZOBRAZBE

V konfucijanski tradiciji igra izobrazba pomembno vlogo. V Konfucijevih *Analektih* (zbirka izrekov oz. idej, ki jih pripisujejo Konfuciju) je precej izrekov o izobrazbi, med njimi tudi prvi, kar kaže na pomembnost izobrazbe.

- »學而時習之，不亦說乎?« (Xie, 1995, str. 65).

»Se ni prijetno učiti in redno ponavljati naučeno?«¹

Za Konfucija je bilo učenje tako pomembno, da mu je posvetil celo življenje:

- »吾十有五而志于學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩« (Xie, 1995, str. 75).

»Pri petnajstih sem se osredotočil na učenje, pri tridesetih sem postal sposoben zagovarjati lastna stališča, pri štiridesetih sem se osvobodil dvomov, pri petdesetih

¹ Vsi prevodi iz kitajskega ali angleškega jezika v slovenščino so delo avtorice diplomskega dela.

razumel principe življenja, pri šestdesetih postal dojemljiv za resnico, pri sedemdesetih sem lahko sledil željam svojega srca brez skrbi, da bi ravnal narobe.»

Tudi Konfucijeva učenca Mencij in Xunzi sta poudarjala vlogo izobrazbe. Mencij je trdil, da je človeška narava dobra, vendar brez izobrazbe tega stanja ni mogoče vzdrževati, nasprotno je bil Xunzi prepričan, da je človeška narava slaba, k izboljšanju pa pripomore izobrazba. Ne strinjata se sicer o naravi človeka, njuni prepričanja o vplivu izobrazbe na oblikovanje človeške narave pa se skladata (Lee, 1996, str. 29–30).

Trdnost te tradicije, ki je poudarjala izobrazbo, lahko ponazorimo z delom San zi jing (三字經). Konfucij, ki naj bi živel v letih 551–479 pr. n. št., omenjena pesem, ki naj bi jo napisal Wang Yinglin, pa sodi v čas dinastije Song (13. stoletje). Zgrajena je iz 356 vrstic, v vsaki vrstici so tri pismenke. Vsebinsko gre za konfucijanska vodila otrokom, ki so se to pesem morali naučiti in so jo v šolah skupinsko recitirali vse do nastopa kulturne revolucije (začetek l. 1965), ko je stopil v ospredje socializem in so poskušali poleg kapitalističnih odstraniti tudi tradicionalne elemente v družbi. Tematsko jo lahko razdelimo na pet sklopov:

1. sklop: poudarja pomembnost izobrazbe, spoštljivost do staršev, dobrih donosov v družini in družbi.
2. sklop: vodi po konfucijanskih klasičnih knjigah.
3. sklop: povzema zgodovino Kitajske.
4. sklop: vsebuje primere zglednega obnašanja.
5. sklop: še enkrat poudarja pomembnost izobrazbe; spodbuja k učenju.

Izobrazba je tukaj pojmovana kot smisel življenja:

- »蠶吐絲，蜂釀蜜。人不學，不如物« (San zi jing, 1998, str. 10).

»Sviloprejka prede svilo, čebela dela med. Če se človek ne uči, ni boljši od živali.«

Na vprašanje, zakaj ima izobrazba v konfucijanski tradiciji tako pomembno mesto, še nisem popolnoma odgovorila. V prvi vrsti je potrebna za osebni razvoj. Vsak človek naj bi se učil zase, za samoizpolnitev. Ko to doseže, pa naj bi, po Konfucijevih besedah, opravljal uradniško delo in s tem prispeval k družbenemu in državnemu razvoju.

- »仕而優則學，學而優則仕« (Xie, 1995, str. 292).
»Ko uradnik odsluži svoje dolžnosti, naj prosti čas posveti učenju. Študent, ki zaključi s študijem, naj postane uradnik.«

Konfucij je verjel, da postane z izobrazbo navaden človek boljši, šibek narod pa močnejši (Guo, 2001, str. 82). Posameznika naj bi za učenje motivirala samoizpolnitev, seveda pa ga lahko tudi vzpon po družbeni lestvici, ki prinaša razpoznavnost med ljudmi, čast družini in materialne nagrade (Hu, 2002, str. 97). Samoizpolnitev in uradniški položaj lahko s trdom in vztrajnostjo doseže vsak. S tem pa že prehajamo na naslednje poglavje.

1.1.2 EGALITARIZEM V IZOBRAZBI

V konfucijanski tradiciji je izobrazba dostopna vsem in vsi lahko dosežejo obe dimenziji – samoizpolnitev in uradniški položaj. Skupek naslednjih citatov ponazarja Konfucijevo dojemanje egalitarnosti v izobrazbi:

- »自行束脩以上，吾未嘗無誨焉« (Xie, 1995, str. 135).
»Tistemu, ki mi na lastno pobudo prinese suho meso², ne bom odrekel poučevanja.«
- »有教無類« (Xie, 1995, str. 255).
»Pri poučevanju med ljudmi ni družbenih razlik.«
- »生而知之者，上也；學而知之者，次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣« (Xie, 1995, str. 262).
»Ljudje, ki so rojeni z znanjem, predstavljajo najvišji nivo. Sledijo jim tisti, ki so znanje pridobili z učenjem. Nato tisti, ki se učijo, ko naletijo na težave. Na najnižjem nivoju pa so ljudje, ki se ne učijo niti tedaj, ko naletijo na težave.«

Zgornji citati kažejo na Konfucijevo prepričanje, da se da vse ljudi izobraziti, če se želijo učiti. Sicer ločuje ljudi po stopnji inteligence – tretji citat, vendar le-ta ni tako ključna kot pozitiven odnos do učenja in trud, saj razlika v intelegenci ni več pomembna, ko je znanje enkrat pridobljeno (Lee, 1996, str. 28). Tudi razlika v socialnem položaju ni pomembna. V konfucijanski tradiciji je prepričanje, da se lahko človek z nizkim socialnim statusom prek izobrazbe vzpne po družbeni lestvici, trdno zakoreninjeno in je eden izmed izvorov motivacije.

Ne samo, da se vsak človek lahko izobrazí, ampak lahko tudi doseže samoizpolnitev – postane modrec. Po Menciju je modrost že v človeku, vendar je vseeno treba vložiti trud, da postane moder. Xunzi pa je trdil, da človek postane moder z učenjem in trdom. Njegov nazor,

² Suho meso je simboličen dar za poučevanje.

ki ga je izrazil v poglavju Spodbuda k učenju (Qu anxue 勸學), se sklada z neokonfucijanskimi prepričanji, da se modrost doseže s predanostjo študiju (Lee, 1996, str. 30). Mencij in Xunzi se torej ne strinjata o prirojenosti modrosti, oba pa pravita, da sta za dosego le-te potrebna trud in vztrajnost. Če povzamem, ima v konfucijanski tradiciji vsak posameznik možnost izobrazbe, in s tem samoizpolnitve ter vzpona po družbeni lestvici, če se je pripravljen učiti, vztrajati in vlagati trud.

1.1.3 RAZLOGA ZA USPEH – TRUD IN VZTRAJNOST

Kot sem že omenila, je v konfucijanski tradiciji izobrazba pomembna z dveh vidikov: osebnostnega razvoja oz. samoizpolnitve in družbenega razvoja, ki implicira izboljšanje socialnega položaja posameznika oz. njegove družine. Oboje lahko doseže vsak posameznik, pri čemer ni pomembna stopnja inteligence, ampak količina vloženega truda in vztrajnost. Primarna vloga truda v izobrazbi prinaša dobre in slabe strani.

Zaradi kolektivistične orientiranosti kitajske družbe (poglavje 1.1.4) razlike v inteligenci in sposobnosti posameznikov niso pomembne. Velja prepričanje, da lahko vsak pridobi oz. poveča svoje sposobnosti skozi trud in vztrajnost, ki sta glavna razloga za uspeh, neuspeh pa je posledica pomanjkanja le-teh. Če je torej študent neuspešen, to zgolj pomeni, da ni vložil dovolj truda. Na izboljšanje situacije lahko vpliva z večjo vztrajnostjo in trudom. Hau in Salili poročata, da hongkonški učenci na sekundarni stopnji uspeh pripisujejo naslednjim elementom v sledečem zaporedju: trud, zanimanje za predmet, način študija, vzdušje v razredu in sposobnost (Biggs, 1996, str. 59). Nasprotno je na Zahodu vidna nagnjenost k prepričanju, da je uspeh posledica sposobnosti, ki se za razliko od truda ne da regulirati in je pojmovana kot nekaj nespremenljivega, neuspeh pa odsotnost oz. pomanjkanje te. V tej situaciji je učeči se bolj nemočen, kar lahko zmanjša njegovo motivacijo in samozavest (Biggs, 1996, str. 59, 275).

V primeru neuspeha lahko kitajski študent torej vpliva na situacijo, kar pa prinaša tudi večjo odgovornost. Neuspeh je njegova krivda, saj je vložil premalo truda. Marsikdaj trud in vztrajnost res pripeljeta do uspeha, problem pa nastane, ko posameznik naleti na nalogo, ki dejansko presega njegove sposobnosti, kljub vloženemu času in trudu, družina pa ima določena pričakovanja, kar še dodatno poveča pritisk nanj. Kitajski študenti zaradi občutka dolžnosti do družine in pod vplivom kulturnih vrednot, ki poudarjajo trdo delo in vztrajnost,

sprejemajo večjo odgovornost za svoj uspeh oz. neuspeh. Ogromno časa posvetijo študiju, kljub temu jih je večina prepričana, da bi lahko vložili še več časa in truda.³

Zgornja dognanja je treba interpretirati previdno, saj je pripisovanje uspeha trudu in ne sposobnosti v skladu s kitajsko kulturno vrednoto – skromnostjo. Subjekt, ki ne izpostavlja svoje sposobnosti ravna v skladu z zaželenim obnašanjem (Salili, 1996, str. 93). Prav tako se je treba zavedati, da situacija ni tako črno-bela. Prepričanja, da se uspeh pripisuje sposobnosti, ne gre posploševati na celoten Zahod. Morda je sposobnost večja vrednota kot trud, vendar ima tudi slednji pomembno vlogo.

1.1.4 UREJENOST KITAJSKE DRUŽBE IN IZOBRAZBA

Kitajska družba je kolektivistično orientirana in strogo hierarhično urejena.⁴ Izredno pomembne so družinske vezi, spoštovanje starejših in nadrejenih, zvestoba članov, skupno dobro. Posameznikova identiteta ne izhaja iz njegovih lastnosti, ampak iz socialne skupine, njegovi cilji so podrejeni kolektivističnim. V takšnih družbah je prisotna velika mera medsebojne odvisnosti in sodelovanja.

Posameznik se ne ozira le nase, ampak zaradi močnih družinskih vezi čuti tudi odgovornost do ostalih članov, se trudi, da bi poleg lastnih izpolnil tudi njihove cilje. Trud je nekakšna moralna obveza družini. Njegov neuspeh je hkrati tudi neuspeh oz. sramota za družino, uspeh pa čast za vse, kar prinaša po eni strani večjo odgovornost in stres, po drugi strani pa večjo motivacijo za uspeh. Poleg prvega tipa motivacije – želja po osebni rasti – ki naj bi gnala posameznika, je torej prisoten še drugi tip motivacije, ki izhaja iz pomembnosti družine. V *Velikem nauku* (*Daxue* 大學) – del opusa štirih knjig, v katerih najdemo temeljne koncepte konfucijanske miselnosti, je zapisano:

- »物格而後知至，知至而後意誠，意誠而後心正，心正而後身修，身修而後家齊，家齊而後國治，國治而後天下平« (Xie, 1995, str. 1).

»Ko so stvari raziskane, je znanje popolno. Ko je znanje popolno, so misli iskrene. Ko so misli iskrene, je srce čisto. Ko je srce čisto, je osebnost kultivirana. Ko je osebnost kultivirana, je urejena družina. Ko je urejena družina, se lahko vodi državo. Vodenje države vodi v svetovni mir.«

³ Zavedam se, da to ni edina razlaga tega pojava. Predanost študiju je tudi posledica zasnove sodobnega izobraževalnega sistema in velike konkurence pri vpisu na univerzo.

⁴ Pojavi se vprašanje o homogenosti kitajske družbe.

Učenje kot samoizpolnitev je v skladu s kolektivističnim principom; navidez individualistično orientirano načelo je povezano z višjim ciljem – harmoniji v družini, državi in svetu. Samoizpolnitev je povezana z opravljanjem vladne službe, ki prinese čast posamezniku, njegovi družini ter korist državi.

Kolektivizem se v sodobni družbi odraža v trudu za skupnost (družino, lahko tudi državo), poleg tega pa tudi v pristopih k učenju. Tangova (1996, str. 186–189) je preučevala pristope študentov Politehnične fakultete v Hong Kongu k nalogam in k pripravi na izpit. Izkazalo se je, da je 87 % študentov spontano formiralo skupine pri pripravi nalog, medtem ko se je za izpit skupinsko učilo 33 % študentov. Rezultati študentov, ki so se nalog lotili skupinsko, so bili kvalitativno boljši. Pri pripravi na izpit med skupinskim in individualnim pristopom ni bilo bistvenih razlik v uspehu. Spontano oblikovanje skupin je lahko kulturnega izvora, lahko pa na ta pojav gledamo iz kontekstualne perspektive – študenti so formirali skupine, ko so drug pri drugem iskali rešitve oz. mnenja, kako se soočiti z neznano situacijo.

1.1.5 VZGOJA IN IZOBRAZBA

V kitajski kulturi je zaradi močnega vpliva konfucijanske filozofije in kolektivistične orientiranosti družbe pri vzgoji velik poudarek na trdnem delu, trudu in vztrajnosti na vseh področjih, poleg tega pa se poudarjajo vrednote kot so ubogljivost, spoštljivost, neindividualnost in trud za skupno dobro.

Starši od zgodnjih let vzgajajo otroke v duhu, da morajo biti tudi pri učenju delavni in vztrajni, kajti izobrazba je pomembna pri izoblikovanju značaja in vodi do boljšega socialnega položaja. Tudi če so možnosti za uspeh majhne se je treba truditi in vztrajati. Yang pravi, da lotiti se naloge, ki presega sposobnosti posameznika, pomeni vrlino (Salili, 1996, str. 92–93). Pritisk na otroke je velik, še posebej na edince, po eni strani zaradi visokega pričakovanja staršev, po drugi pa zaradi lastnega občutka dolžnosti doseči uspeh, ki bi družini prinesel čast in boljši socialni položaj. Poudarek na ubogljivosti in spoštljivosti do starejših oziroma nadrejenih se odraža tudi v razredu (poglavje 1.1.6), kjer je učitelj avtoriteta, učenci pa podrejeni – ne izpostavljajo svojega mnenja, ne nasprotujejo učitelju, skratka, opravljajo svojo družbeno vlogo, kot se od njih pričakuje. Kazni zaradi nezaželenega obnašanja oz. neuspeha so na Kitajskem pogoste, tako s strani staršev kot tudi s strani učiteljev. Kazen je po tradicionalnem prepričanju za otroka koristna, medtem ko hvala oz. nagrada neugodno vpliva na razvoj posameznikovega značaja, zato je kaznovanje pogosto, pohvala pa se prejme samo za izredne dosežke (Salili, 2001, str. 78).

Nasprotno je na Zahodu, kot trdita Hess in Azuma (Biggs, 1996, str. 58), pri vzgoji poudarek na razvoju samozavesti, samostojnosti, radovednosti in samostojnega raziskovanja. Te lastnosti v šolskem okolju (na Vzhodu ali Zahodu), ki marsikdaj zahteva ubogljivost, konformizem, vztrajnost pri določenih nalogah, ki so sicer dolgočasne, niso vedno dobrodošle in otroku ne olajšajo učenja. Za razliko od Zahoda je predšolska socializacija otrok bolj v skladu s socializacijo v šoli. V njihovo vzgojo so vključeni elementi, ki kasneje olajšajo učenje in poučevanje – pripravljenost na trud, vztrajnost v navidezno nesmiselnih, dolgočasnih nalogah, osredotočenost na lastne spoznavne procese, lažja prilagoditev skupini. Skratka, otroci naj bi bili zaradi vzgoje bolj učljivi, zato učitelju ni treba vložiti toliko truda v motivacijo. Nasprotno otroci na Zahodu nimajo dispozicije, da bi se na primer lotili naloge, ki jo dojemajo kot dolgočasno, zato morajo biti šolske aktivnosti zanimive, kot dodatna motivacija pa uvedene nagrade oz. kazni.

Vendar moramo upoštevati, da je med Orientom in Zahodom velika razlika v miselnosti in kulturi. To se ne odraža samo v vzgoji, ampak v organiziranosti celotne družbe in njenih institucij – predvidevamo, da če se v vzgoji poudarjajo samozavest, samostojnost, radovednost, je do določene mere poudarek na teh istih lastnostih tudi pri poučevanju. Razkorak med predšolsko in šolsko socializacijo ni tako velik. Zahodni študenti z vidika Orienta morda niso tako učljivi in obratno – številni tuji profesorji na Kitajskem dojemajo kitajske študente kot pasivne (redko sprašujejo, prostovoljno odgovarjajo in diskutirajo) in pohlevne. Toda v lastnem okolju, z načini poučevanja, ki so jih vajeni, so oboji učljivi.

1.1.6 ODNOS MED UČITELJEM IN UČEČIM SE

1.1.6.1 VLOGA UČITELJA

Odnos med učiteljem in učečim se je dvoplasten. Eno plast predstavlja njun odnos pri pouku. V konfucijanski tradiciji je naloga učitelja, da pri pouku skrbi za učenčev intelektualni (posreduje zanje) in moralni razvoj (教书育人) ter ga seznani z družbenimi normami (Guo, 2002). Na Zahodu moralna plat ni domena učitelja, ampak vzgoje staršev. Tradicionalno je moralni pouk vseboval nasvete, kako se povezati z ljudmi, se do njih obnašati, poudarjal je moralne vrline, kot so zvestoba, spoštovanje, nesebičnost, skromnost, konformizem, t. j. kako biti dober človek (Paine v Hu, 2002, str. 97). Ta pouk usmerja učence, da se obnašajo po družbenih kriterijih, saj ima v kitajski kolektivistični družbi vsak svojo vlogo in dolžnosti, ki jih le-ta prinaša. Tako je dolžnost učitelja, da poskuša spremeniti obnašanje učečega se, če ni v skladu z družbenimi vrednotami, in ga seznani z njegovo družbeno vlogo. V raziskavi

Hojeve (2001, str. 101–103) se je izkazalo, da se kitajski učitelji čutijo odgovorne voditi otroka. Navede primer zamujanja, ki ga učitelj reši tako, da pravočasno po telefonu zbudi otroka.

Odnos med učiteljem in učečim se je v kitajskem razredu sicer izrazito hierarhičen. Otroci so že zgodaj seznanjeni z družbenimi normami, ki postavljajo učitelja kot avtoriteto, nadrejenega, ki ga morajo učeči se spoštovati, ubogati, poslušati, slediti njegovim navodilom, ne smejo se mu zoperstavljati ali dvomiti v njegovo znanje, ker je to znak nespoštovanja. Spregovorijo lahko, če so vprašani, med seboj se ne smejo pogovarjati. Za vsako kršitev so kaznovani (Salili, 2001, str. 79). Prav tako pa se tudi od učitelja pričakuje, da ima določene lastnosti: je vzor obnašanja, je skrben, pripravljen pomagati, učiti o življenju, skrbi za napredek učenca, je mojster poučevanja, ima široko znanje in vzdržuje strogo disciplino v razredu (Hu, 2002, str. 99). Predvidevamo, da družbene norme in pričakovanja, s katerimi se posamezniki seznaniijo v otroštvu, vplivajo na odnos med učiteljem in učečim se tudi na višji stopnji izobrazbe.

Druga plast odnosa je neformalni starševski oz. prijateljski odnos izven razreda. Eden izmed učiteljev v Hong Kongu je dejal: *»Včasih učitelji discipline po pouku postavajo okoli bližnjih trgovin, da bi se prepričali, da se učenci tam ne zbirajo in ne zaidejo v slabo družbo ali se neprimerno obnašajo«* (Ho, 2001, str. 103). Na višji stopnji izobrazbe odnos med učiteljem in študentom izven pouka spodbuja tudi sama zasnova izobraževalnega okolja – kampusa. Univerza, knjižnica, športni center, študentski domovi in večkrat tudi stavbe, kjer prebivajo učitelji, so na enem mestu, kar omogoča številne skupinske aktivnosti in pogostejšo interakcijo med učiteljem in študentom. Študentje cenijo tovrsten odnos, njegove pomembnosti pa se zavedajo tudi učitelji: *»Pridruži se jim v izvenštudijskih aktivnostih, igray z njimi košarko, pelji jih v muzej ... Tako se vzpostavi medsebojno razumevanje in dober odnos«* (Ho, 2001, str. 109).

Če povzamem, ima učitelj v konfucijanski tradiciji dve vlogi – učiteljsko, ki zajema skrb za intelektualni in moralni razvoj učečega se, in starševsko oz. prijateljsko – svoje varovance vzgaja, jim pomaga tudi pri osebnih težavah, skrbi zanje in preživlja z njimi prosti čas. Rečemo lahko, da je pogled na poučevanje na Kitajskem holističen. Zahodna percepcija vloge učitelja je drugačna (vzgoja ni njegova domena, večinoma skrbi za intelektualni napredek in nima prijateljske oz. starševske vloge).

1.1.6.2 VLOGA UČEČEGA SE

Zaradi pomembnosti izobrazbe v konfucijanski tradiciji, ki je močno vplivala tudi na današnje dojemanje izobrazbe, se od učenca oz. študenta v prvi vrsti pričakuje pozitiven odnos do učenja in šolskega dela – da si želi novega znanja in ga je pripravljen sprejemati v veliki meri. Poleg tega je od njega zaradi družbenih vrednot in norm pričakovano določeno obnašanje: da jemlje učenje resno in se zanj odpove ostalim aktivnostim, spoštuje učitelja in z njim sodeluje, zadrži svoje mnenje in ne sodi, dokler ni njegovo znanje izpopolnjeno, je mentalno in ne verbalno aktiven, teži k popolnemu razumevanju in ne dopušča dvomov, da ni nikoli zadovoljen s svojim napredkom, ampak zmeraj stremlji k še višjemu cilju in je pri tem vztrajen, odločen, potrpežljiv in delaven (Cortazzi & Jin, Lee, Paine, Salili, Wang v Hu, 2002, str. 100).

Lam (Salili, 2001, str. 79) je v raziskavi l. 1996 vprašal 690 učiteljev hongkonških osnovnih šol o njihovem konceptu idealnega učenca. Vsi so navedli odkritost, samodisciplino, spoštovanje staršev, odgovornost in zdravje kot najpomembnejše lastnosti učenca, ostale pogosto zaželenje lastnosti pa so bile še: pridnost, nesebičnost, skromnost in ubogljivost. Ta študija očitno kaže na živost konfucijanske tradicije, celo v Hong Kongu, kjer je prisoten močan vpliv Zahoda.

1.1.7 TRADICIONALNI MODEL POUČEVANJA

Iz zgoraj opisanega odnosa med učiteljem in učečim se že lahko sklepamo, kakšen je tradicionalni model poučevanja. Učitelj je avtoriteta, ki posreduje svojim varovancem znanje iz avtoritativnih virov – predvsem iz klasik in ostalih pomembnih del, le-ta naj bi po tradicionalnih prepričanjih namreč vsebovala »resnično« znanje (zato je učenje na Kitajskem pogosto enačeno z branjem knjig). Učiteljeva naloga je, da poda interpretacijo oz. analizo in temeljito razlago vnaprej določene snovi, pomaga učečim se povezati na novo pridobljeno s predhodno usvojenim znanjem, regulira količino snovi, ki naj bi jo memorizirali. Učeči se znanje sprejemajo in akumulirajo, v učiteljevo znanje ne dvomijo (Hu, 2002, str. 97). Takšen prenos znanja ponazarja kitajski pregovor: Če želi učitelj dati učencu skodelico vode, je mora imeti cel škaf (要给学生一碗水，教师必须有一桶水.) Model poučevanja je v osnovi torej mimetičen.

Tradicionalno je torej izobrazba pojmovana kot kopičenje znanja, raba pa pride na vrsto kasneje. Velja prepričanje, da mora učenec najprej osvojiti osnove, t. j. ponotranjiti izbrano znanje, ki ga posreduje učitelj in je osnova za nadaljnje razumevanje in reflektivno mišljenje.

Ko doseže to stopnjo potem lahko uporabi usvojeno znanje v kreativnem smislu (Yu v Hu, 2002, str. 97) to načelo ponazori s primero: »*Ko položiš denar na bančni račun, ni pomembno, kaj misliš narediti z njim; ampak ko denar nepričakovano potrebuješ, ga lahko porabiš.*« Cilj tradicionalnega modela poučevanja je čim bolj učinkovito in v čim večjem obsegu prenesti avtoritativno znanje, ki naj bi ga učeči se ponotranjili.

1.1.8 TRADICIONALNE STRATEGIJE UČENJA

Hu (2002, str. 100–102) je tradicionalne strategije učenja kategoriziral takole:

- RECEPCIJA ZNANJA IN MENTALNA AKTIVNOST⁵

Od študentov se pričakuje, da poskušajo v celoti in brez predsodkov sprejeti znanje, ki ga posreduje učitelj, dokler ne osvojijo osnov in ponotranjijo znanja. Spodbuja se zbrano poslušanje in mentalna aktivnost – analiza, spraševanje in razmislek o povedanem. Konfucij pravi: »*學而不思則罔，思而不學則殆*« (Xie, 1995, str. 79), kar pomeni: »*Učiti se in ne razmišljati je brez koristi, razmišljati in se ne učiti je nevarno.*« Verbalna aktivnost pa se ne spodbuja. Iz tega načela verjetno izhaja na Zahodu pogost stereotip, da je učitelj avtoritativen posrednik znanja, učenec pa pasiven prejemnik, ki pri izgradnji znanja ne sodeluje. S stereotipi se bomo ukvarjali v nadaljevanju.

- MEMORIZACIJA

Memorizacija je najbolj cenjena učna strategija v konfucijanski tradiciji. Od učencev se pričakuje, da posredovano znanje memorizirajo dobesedno. Au in Entwistle (Nield, 2007, str. 41) pravita, da je memorizacija prisotna že od začetka šolanja, ko se otroci učijo pisati. Memorizirati morajo vrstni red potez v pismenkah, pomen pismenk in izgovorjavo, ki najpogosteje iz samih pismenk nista razvidna. Ko so v dinastiji Song (10.–13. stoletje) konfucijanske klasike (四書五經) postale obvezno gradivo za državne izpite, se je memorizacija teh tekstov še bolj razmahnilo. Medtem ko je na Kitajskem pomembna učna strategija, ima na Zahodu negativni prizvok – enači se z rutinskim učenjem, brez razmišljanja in razumevanja. Kot bomo videli v nadaljevanju, je pojmovanje memorizacije kot mehanskega pristopa k učenju stereotipno.

⁵ Pri Huju sta recepcija znanja in mentalna aktivnost dve ločeni kategoriji, ki se ju na tem mestu zdelo smiselno združiti.

- REPETICIJA

Memorizirano snov je treba večkrat (dobesedno) ponoviti. Velja prepričanje, da posameznik na tak način pridobi znanje in doseže globlje razumevanje. Zato se od učencev pričakuje, da vztrajno ponavljajo snov, ki je ne razumejo (Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996, str. 81). Kitajski pregovor pravi: Če prebereš knjigo stokrat, se bo pomen pojavil sam od sebe (书百遍而义自见). Repeticijska je razumljena kot sredstvo, ki vodi do boljšega razumevanja, na Zahodu pa se dojema kot znak rutinskega učenja.

- REPRODUKCIJA

Od učečih se se pričakuje, da znajo natančno oz. dobesedno ponoviti, kar jim je bilo posredovano. Če tega niso sposobni, pomeni, da je njihovo znanje pomanjkljivo. Dobesedno navajanje učitelja oz. tekstov bi se na Zahodu lahko pojmovalo zmotno – kot plagiarizem, na Kitajskem pa pomeni spoštovanje učitelja in je v skladu s konfucijanskimi vrednotami (Nield, 2007, str. 42).

- OBNAVLJANJE ŽE NAUČENEGA

Pomembno je, da učenci obnavljajo, kar so memorizirali in ponavljali. S tem poglobijo svoje razumevanje. Kot je dejal Konfucij: »溫故而知新，可以為師矣« (Xie, 1995, str. 78) oz.: *»Skozi obnavljanje že naučenega se odpirajo novi pogledi; posameznik, ki pristopa k učenju na tak način, lahko postane učitelj.«*

- POZORNOST NA PODROBNOSTI OZ. CELOVITOST ZNANJA⁶

Pomembna je celovitost znanja – učečemu se naj bi bila jasna vsaka podrobnost. Biggs (Hu, 2002, str. 101) domneva, da nagnjenost k podrobnemu razumevanju izvira iz narave kitajske pisave, kjer lahko že ena poteza v pismenki spremeni pomen. Dokler posameznik ne obvlada snovi popolnoma, proces učenja ni dovršen, približno znanje oz. razumevanje se ne tolerira.

⁶ Pri Huju dve ločeni kategoriji, ki se ju je na tem mestu zdelo smiselno združiti.

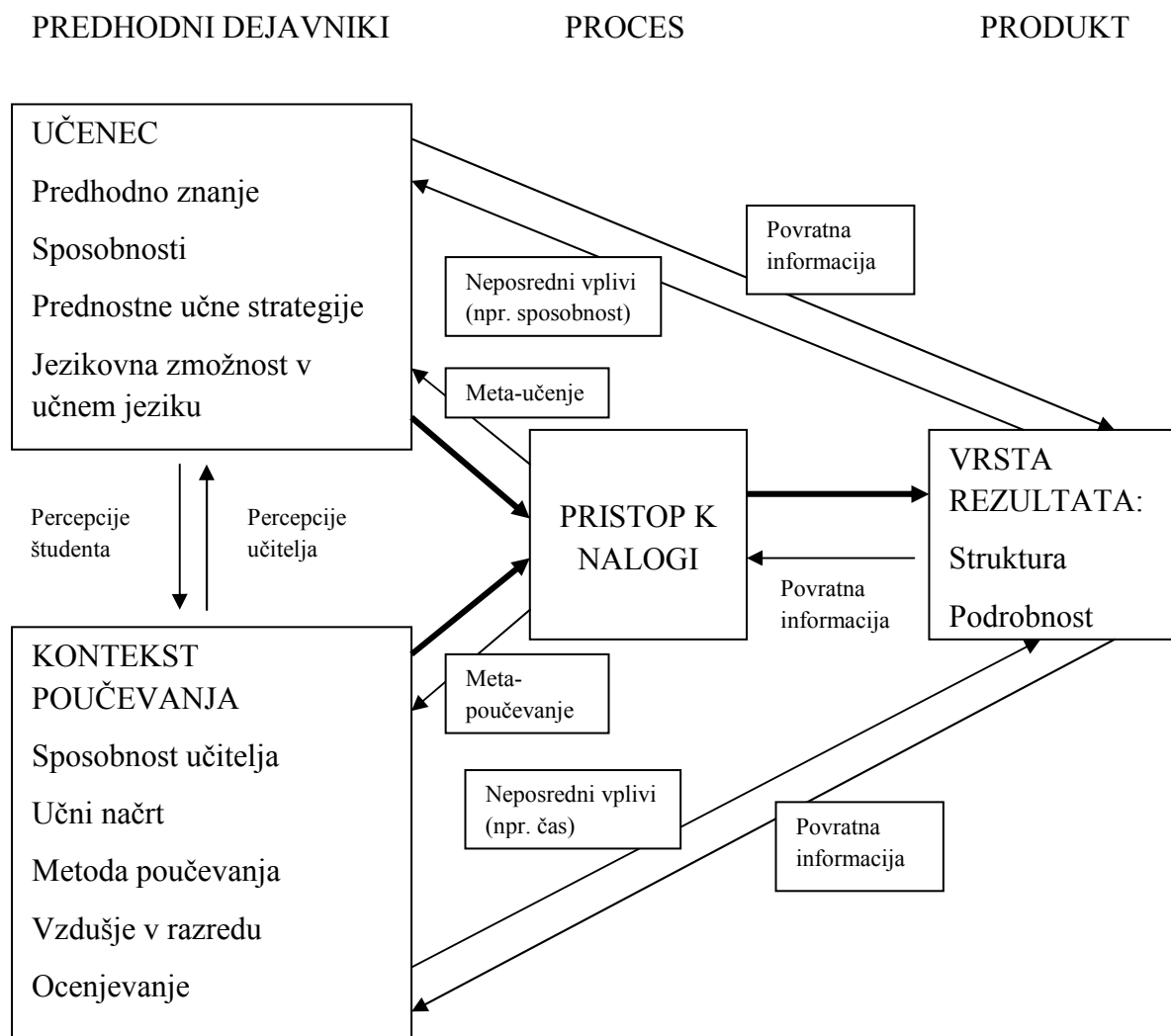
1.2 ZAHODNI STEREOTIPI O KITAJSKIH ŠTUDENTIH IN UČITELJIH

Na Zahodu se zaradi nepoznavanja kitajske zgodovine, filozofije in družbene ureditve pojavljajo stereotipi o kitajskih študentih in učiteljih ali pa nerazumevanje le-teh. Pri poučevanju kitajskih študentov se je treba zavedati, da je njihovo kulturno, jezikovno in izobraževalno ozadje drugačno od zahodnega, in da imajo morda drugačne pristope k učenju in drugačna pričakovanja glede poučevanja. Deloma sem na stereotipe že opozorila, v nadaljevanju pa jih bom podrobneje opisala in jih poskušala ovreči. Začela bom s teoretskim ozadjem, ki ga bom navezala na stereotipe o študentih in učiteljih.

1.2.1 BIGGSOV MODEL UČNEGA PROCESA

V nadaljevanju se bom naslonila na Biggsov model učnega procesa.⁷ V svojem modelu vzpostavi razmerje med karakteristikami posameznika in kontekstom poučevanja (t. i. predhodnimi dejavniki), pristopi k učenju (proces) in rezultati učenja (produkt). Razmerje med komponentami ni le linearno, ampak tudi interaktivno – vsaka komponenta je v interakciji z ostalimi (Biggs, 1996, str. 50–53).

⁷ John B. Biggs je delal kot profesor pedagogike na Univerzi v Hong Kongu. Veliko je pisal o pogojih efektivnega učenja oz. poučevanja, še posebej znotraj držav s konfucijansko kulturno dediščino. Je zagovornik teorije SAL (ang. *student approach to learning*), ki izhaja iz kvalitativnih raziskav o pristopih študentov k učenju.



Slika 1: Biggsov model učnega procesa (1996, str. 51).

Potek učnega procesa je odvisen od različnih dejavnikov – zunanjih in notranjih:

- Značilnosti študenta: predhodno znanje in izkušnje v povezavi z nalogo, sposobnost, način učenja, njegove vrednote in pričakovanja glede dosežka, kompetenca v učnem jeziku ...
- Konteksta poučevanja: Sestavljata ga učitelj in institucija. Učitelj vpliva na učni proces s svojo kompetenco, koncepti poučevanja in učenja ter ustvarjenim vzdušjem v razredu, institucija pa z določitvijo učnega načrta in metod, načina ocenjevanja, učnega jezika.
- Kulturnega konteksta (ta element je Biggs v graf učnega proces vključil kasneje).

Pri procesu učenja gre za način, kako posameznik pristopi k določeni nalogi. Na učni pristop, kot že rečeno, kombinirano vplivajo individualne značilnosti študenta in kontekst poučevanja.

Skupek le-teh da na splošno dva pristopa: površinskega (nizka spoznavna raven) in globinskega (visoka spoznavna raven). Površinskega pristopa se poslužujejo posamezniki, ki jim je cilj doseči minimalne zahteve, pri tem pa vložiti čim manj časa in truda. Ta pristop zato velikokrat implicira rutinsko oz. mehansko učenje – študent poskuša memorizirati in reproducirati pomembne točke snovi, ki se zahtevajo pri preverjanju znanja (Biggs, 1996, str. 53–54). Globinsko pristopa posameznik, ki ga določen predmet oz. področje zanima, zato želi razumeti učni material. Ne osredotoča se samo na snov, ki se zahteva pri preverjanju, ampak študira obširno, poglobljeno in na novo pridobljeno znanje povezuje s predhodnim (Watkins, 1996, str. 8).

Biggs poleg površinskega in globinskega omenja še tretji možen pristop: dosežkovni (ang. *achieving approach*). Študentu je cilj doseči dobre ocene oz. uspeh, zato se osredotoča le na strategije, ki vodijo do tega – delo in čas organizirajo v skladu s svojim ciljem. Marton in Saljo (Watkins, 1996, str. 5) ne ločita dosežkovnega pristopa kot samostojno kategorijo, menita namreč, da so strategije tega pristopa lahko globinske ali površinske. Biggs pa pravi, da se ta pristop konceptualno razlikuje od drugih dveh, posameznika namreč motivira dosežek in ne razumevanje ali doseganje minimalnih zahtev, zato je samostojna kategorija (Jones, 2002, str. 13).

Po Biggsu t. i. predhodni dejavniki vplivajo na motivacijo študenta, ki glede na to izbere določeno strategijo. Učni pristop je skupek motivov in strategij (*Tabela 1*). Pristop vpliva na rezultat oz. produkt. Površinski pristop da kvalitativno slabše rezultate – študent je zmožen navesti izolirane fragmente snovi, globinski pristop pa implicira rezultate dobre kvalitete – študent snov razume, njegovo znanje je strukturirano (Biggs, 1996, str. 52).

MOTIVACIJA	STRATEGIJA	PRISTOP
Doseči minimalne zahteve/standard; utilitaristična.	Reprodukcija osnov, večkrat z rutinskim učenjem; dela se toliko, kot je nujno.	POVRŠINSKI
Zanimanje za predmet in področja v povezavi z njim; razviti sposobnost oz. zmožnost na nekem področju.	Razumevanje učnega gradiva – osredotočenost na pomen gradiva, obširno branje, povezovanje s predhodnim znanjem ...	GLOBINSKI
Doseči najvišje ocene; povečati samozavest oz. ego.	Organizacija časa in načina dela v skladu s svojim ciljem (vzoren študent).	DOSEŽKOVNI

Tabela 1: Učni proces kot skupek motivov in strategij – po Biggsu (Nield, 2007, str. 40).

1.2.2 STEREOTIP O KITAJSKEM ŠTUDENTU

Na Zahodu se pogosto pojavlja prepričanje, da so kitajski študentje pasivni prejemniki znanja – neradi sodelujejo, ne diskutirajo z učiteljem in sovrstniki, ne izražajo lastnega mnenja, sprejmejo posredovano znanje brez ugovora in se snov naučijo na pamet. O »pasivnosti« sem nekaj besed že spregovorila. Gre za obnašanje, ki izhaja iz družbenih vlog učitelja in učečega se. Ginsberg po obisku na Kitajskem in Japonskem poroča: *»Na Kitajskem se posredovanega znanja ne izpodbija in širi (z razpravljanjem z učiteljem) ... Učitelj se odloči o snovi, ki jo bo poučeval, študenti pa se to naučijo. Učitelj je avtoriteta, vir znanja, spoštovana starejša oseba, ki posreduje znanje podrejeni, mlajši osebi«* (Biggs, 1996, str. 47). Družbene norme učečemu se narekujejo spoštovanje in skromnost, ki se izraža tudi z verbalno pasivnostjo, vendar pa se spodbuja mentalna aktivnost. V nadaljevanju se bom bolj posvetila drugemu delu stereotipa – memorizaciji kot površinskemu pristopu. Prej sem omenila, da je memorizacija na Kitajskem zelo pomembna učna strategija, ki pa se na Zahodu pogosto enači z rutinskim učenjem (t. j. učenje na pamet, brez razumevanja). Zato se domneva, da so kitajski študentje na Celini in v tujini nagnjeni k rutinskemu učenju oz. površinskemu pristopu.

To prepričanje se ne sklada z dejanskimi rezultati – študentje iz azijskih držav s konfucijansko kulturno dediščino v tujini velikokrat prekašajo lokalne študente (Biggs, 1996, str. 48).⁸ Glede na Biggsov model učnega procesa so dobri rezultati posledica globinskega pristopa, za kitajske študente pa na splošno velja, da pristopajo površinsko – pasivno sprejemajo znanje in se snov naučijo na pamet. Naletimo na paradoks – površinski pristop, ki da dobre rezultate. Kako bi pojasnili ta pojav?

1.2.2.1 POVRŠINSKI ALI GLOBINSKI PRISTOP?

Kot sem že omenila, je v konfucijanski tradiciji izobrazba izredno pomembna predvsem kot notranja vrednota – posameznik se naj bi na prvem mestu učil zase, za samoizpolnitev. Ta motiv narekuje globinski pristop k učenju, ki ga tradicija tudi zagovarja. Površinskost je predmet kritike. Konfucij pravi:

- *»有弗學，學之弗能，弗措也；有弗問，問之弗知，弗措也；有弗思，思之弗得，弗措也；有弗辨，辨之弗明，弗措也，有弗行，行之弗篤，弗措也«* (Xie, 1995, str. 43).

⁸ Biggs kot primer navaja rezultate raziskav Mednarodnega združenja za ocenjevanje izobrazbenih dosežkov (IEA – ang. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) na področju matematike in znanosti.

»Če je še kaj, kar nisi študiral ali je v tistem, kar si študiral, še kaj nerazumljivega, ne odnehaj; če je še kaj, o čemer se nisi spraševal ali si se spraševal, pa ne veš odgovora, ne odnehaj; če še o čem nisi razmislil ali si razmislil, pa ne razumel, ne odnehaj; če je še kaj, kar nisi razjasnil ali si poskušal razjasniti, pa ni jasno, ne odnehaj. Če je še kaj, kar nisi vadil ali si vadil, vendar ne z zadostno vnemo, ne odnehaj.«

To načelo je bilo pomembno tako za konfucianiste kot neokonfucianiste – Zhu Xi⁹ ga je postavil kot vodilo študija v svojih akademijah (Lee, 1996, str. 35). Konfucijanska tradicija torej gleda na učenje oz. znanje holistično: spodbuja obširni študij, razmišljanje, spraševanje o prebranem, ki vodi do razumevanja – spodbuja globinski in zavrača površinski pristop.

Poleg osebnostnega razvoja oz. samoizpolnitve je bil v tradiciji pomemben še drug vidik izobrazbe – družbeni oz. državni razvoj. Konfucij je dejal, da se mora posameznik najprej izobraziti, potem pa prispevati svoje znanje v korist državi. Ker je položaj v državnem uradniškem aparatu pomenil boljši socialni položaj, čast za družino in ugodnosti za posameznika, je bil gotovo močna motivacija za učečega se, še posebej za revnejše sloje. Globinska motivacija se je torej lahko prepletala z dosežkovno, ki je marsikdaj tudi prevladala. Želja po uspehu in konkurenca sta bili veliki, predvsem v dinastiji Song, ko je bil sistem državnih izpitov v razmahu, zato so ustanavljali šole, ki so se osredotočile na uspeh študentov na izpitih, izobrazba kot samoizpolnitev pa je izgubljala na pomenu. Neokonfucianisti so kot protiutež ustanavljali akademije Shuyuan (Yang, 1999), ki so poskušale ponovno vzpostaviti osebnostni razvoj oz. samoizpolnitev kot primarno vrednoto.

Skratka, konfucijanska tradicija ne spodbuja površinskosti, zakaj bi torej spodbujala učenje na pamet, ki je rutinski oz. površinski učni pristop? Poglejmo si, kakšni sta pojmovanji memorizacije na Kitajskem in na Zahodu.

1.2.2.2 MEMORIZACIJA IN RAZUMEVANJE

Memorizacija je v konfucijanski tradiciji pomembna učna strategija, na Zahodu pa ima negativen prizvok – enači se z rutinskim učenjem. Če se kitajski študentje učijo na pamet, brez razumevanja, torej pristopajo površinsko, kako je potem mogoče, da večkrat dosegajo boljše rezultate kot zahodni vrstniki? Odgovor se skriva v drugačnem pojmovanju memorizacije na Kitajskem.

⁹ Pomemben neokonfucianist, vodilna osebnost Šole principov.

ZAPOREDJE UČNIH AKTIVNOSTI – MEMORIZACIJA KOT PRIMARNA UČNA STRATEGIJA

Gardner (Biggs, 1996, str. 55) opisuje, kako je bil na Kitajskem presenečen nad neverjetno spretnostjo majhnih otrok pri risanju, potem pa je ugotovil, da rišejo samo določene modele po učiteljevem vzoru, niso pa kreativni. Zaključil je, da je kitajski način poučevanja mimetičen. Potem je začel opazovati, da so bili sposobni izjemno dobro narisati predmete, ki jih poprej še niso risali. Ta način poučevanja je vsesplošen. Na Kitajskem velja prepričanje, da je treba najprej razviti spretnost oz. sposobnost, ki jo pridobijo z repetitivno vadbo, nato je čas za raziskovanje in kreativnost. Tako je tudi pri učenju pisanja pismenk – najprej se je treba naučiti tehnike, ki se jo osvoji z repetitijo. Pri študiju pa je najprej poudarek na sposobnosti memorizacije. Nasprotno je na Zahodu v ospredju raziskovanje in kreativnost (proces), sposobnost oz. spretnost se razvije kasneje (Biggs, 1996, str. 57).

Sposobnost memorizacije posameznik lahko razvije z repetitivno vadbo, ki se na Kitajskem ne enači z rutinskim učenjem. Zhu Xi pravi: *»Na splošno se moramo pri branju najprej podrobno seznaniti s tekstom, tako da se nam zdi, da so to naše besede. Nato moramo razmisliti o idejah tako dobro, da se nam zdijo naše. Samo tako lahko dosežemo razumevanje. Po podrobnem branju in razmisleku, ko besedilo dobro razumemo, se moramo o prebranem spraševati. Le tako bomo mogoče dosegli večji napredek«* (Lee, 1996, str. 35–36). Iz citata je razvidno, da so memorizacija, razmislek, razumevanje in spraševanje o prebranem temeljne komponente učenja, ki so medsebojno povezane, prvi korak pa je memorizacija. Tudi Wang Yangming¹⁰ jo navaja kot prvega od treh najpomembnejših vidikov učenja: prvi je memorizacija, drugi je razumevanje, zadnji je apliciranje pridobljenega knjižnega znanja na lastne izkušnje (Lee, 1996, str. 36). Memorizacija se v konfucijanski tradiciji torej pojavlja vzporedno z razumevanjem in nikoli kot samozadostna strategija.

ODNOS MED MEMORIZACIJO IN RAZUMEVANJEM

V Martonovi raziskavi (Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996, str. 69–84), ki je bila izvedena v kitajskem okolju, se je pokazalo, da večina učiteljev loči med mehansko memorizacijo in memorizacijo z razumevanjem. Pri prvem tipu, gre za učenje na pamet, ki ne vključuje razmišljanja ali razumevanja. Tako dojemanje memorizacije je pogosto prisotno tudi na Zahodu, zato se je tudi pojavil stereotip o rutinskem učenju kitajskih študentov. Drugi tip – memorizacija z razumevanjem, na Zahodu ni razširjen, korenine ima v konfucijanski tradiciji.

¹⁰ Eden od najpomembnejših kitajskih neokonfucianskih mislecev.

Zhu Xi pravi: *»Učenje je recitiranje. Če besedilo recitiramo in nato o njem razmislimo, bo postalo smiselno samo od sebe. Če ga recitiramo, a o njem ne razmislimo, ne bomo dojeli njegovega pomena. Če o njem razmislimo, a ga ne recitiramo, ga mogoče razumemo, a naše razumevanje je pomanjkljivo«* (Lee, 1996, str. 36).

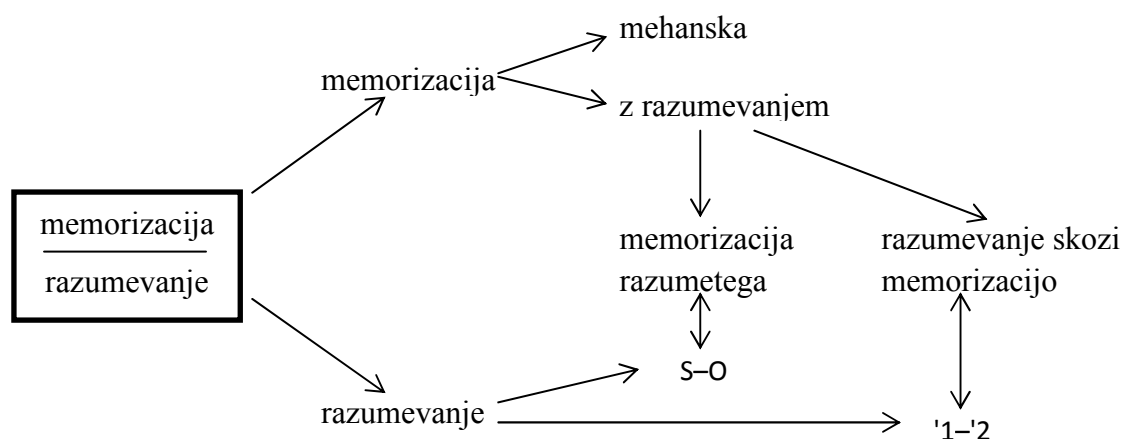
Pomembni sta torej obe komponenti, memorizacija (oz. citiranje) in razumevanje. Posameznik najprej memorizira gradivo, razumevanje pa je postopno (t. i. razumevanje skozi memorizacijo). Eden od intervjuvanih učiteljev pravi: *»Težavnemu mestu je treba posvetiti več pozornosti. Mislim, da je najboljša metoda repetitije. V tem procesu ne gre za mehanično ponavljanje. Vsakokrat, ko nekaj ponovim, se odpre drugačna perspektiva razumevanja. Lahko rečem, da tekst bolje razumem«* (Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996, str. 81). Lahko pa je zaporedje procesov obratno – najprej razumevanje učnega gradiva in potem memorizacija (t. i. memorizacija razumetega). V tem primeru razumevanje ni hipen proces – subjekt nenadoma razume objekt in ga memorizira. Memorizacijo razumetega lahko interpretiramo različno:

- Posamezniku je cilj razumevanje; gradivo memorizira, ker se to od njega pričakuje ali ga v to prisili sistem izpitov. Pristop je globinski.
- Posamezniku je cilj dosežek; na izpitu se zahteva rutinsko znanje – več kot memorizira, boljši bo dosežek; razumevanje je sredstvo za boljšo memorizacijo, saj povečuje kapaciteto spomina. Pristop je dosežkovni, vključuje pa globinske ali površinske strategije (Biggs, 1996, str. 54).

Iz zgornjih citatov je razvidno prepričanje, da memorizacija skozi repetitijo vodi do globljega razumevanja – posameznik lahko s ponavljanjem doseže razumevanje težavnega mesta in se pri vsaki ponovitvi osredotoči na različne perspektive. Skratka, z memorizacijam oz. repetitijo je pomen teksta zajet bolj celovito. Na Zahodu se ta strategija enači z rutinskim učenjem, v kitajskem kulturnem kontekstu pa lahko ima drugačno vlogo. Če je cilj posameznika razumeti učni material in je memorizacija sredstvo, ki vodi do razumevanja, potem gre za globinsko strategijo (Biggs, 1996, str. 54), ki da dobre rezultate. Tako je razrešen navidezni paradoks: memorizacija je lahko tudi globinski pristop.

Seveda pa ne smemo preveč posploševati. Pristop je odvisen od lastnosti posameznika in učnega konteksta. Kitajsko učno okolje je zelo tekmovalno, uspeh je pogojen z uspehom na izpitih, študentom zaradi preobremenjenosti primanjkuje časa, zato je cilj razumevanja večkrat v ozadju; njihova motivacija je dosežek (izvira lahko iz študentovih lastnosti ali občutka dolžnosti do družine), kar lahko vodi tudi v površinski pristop – osredotočajo se samo

na snov, ki pride v poštev v izpitu, se učijo rutinsko. Marsikdaj izobraževalni sistem spodbuja takšen pristop. Eden izmed učencev v višjem razredu hongkonške osnovne šole pravi: »Dobimo vprašanja z odgovori. Odgovore se naučim na pamet, saj vem, da bo učitelj v izpitu postavil ista vprašanja. Zavedam se, da to ni prav, ampak to počnem za dobre ocene« (v (Watkins, 1996, str. 114). Memorizacija je v tem primeru površinska strategija.



Slika 2: Odnosi med memorizacijo in razumevanjem (Marton, Dall'Alba, & Kun, 1996, str. 80).

1.2.3 STEREOTIP O KITAJSKEM UČITELJU

Na Zahodu pogosto velja prepričanje, da je kitajski učitelj avtoriteta, ki učečim se posreduje znanje in pričakuje, da poslušajo in memorizirajo povedano; ne pa, da sami konstruirajo znanje (Biggs, 1996, str. 55). V nadaljevanju bom najprej govorila o učiteljevih konceptih poučevanja in z njimi povezanimi vlogami učitelja in učečega se. Poskušala bom pokazati, da niso samo posredniki znanja. Potem bomo prešla na vprašanje o avtoritativnosti kitajskih učiteljev.

1.2.3.1 KONCEPTI POUČEVANJA KITAJSKIH UČITELJEV

Zgoraj sem že omenila, da na pristop učečega se k učenju vpliva tudi kontekst poučevanja, ki ga sestavljata učitelj in institucija. Učiteljevi koncepti o učenju oz. poučevanju imajo vpliv na učečega se – učiteljevo pojmovanje učenja vpliva na način poučevanja, ta vpliva na koncepte učečega se o učenju in njegov način učenja, ki vpliva na rezultate (Watkins & Biggs, 2001, str. 17).

Gao in Watkins (2001, str. 27–42) sta izvedla raziskavo med 18 učitelji fizike v Gaungzhouvu (študenti stari 16–17 let) o konceptih učenja oz. poučevanja. Na podlagi analize intervjujev sta ločila pet konceptov: prenos znanja (PZ), priprava na izpit (PI), razvoj sposobnosti (RS), odnos do učenja (OU), vodenje pri obnašanju (VO).

	Učenje in učeči se	Narava poučevanja	Vloga učitelja	Pričakovan rezultat	Učna vsebina	Metoda poučevanja
PZ	Pridobiti znanje in sposobnosti; pasivni. prejemniki.	Prenos znanja in sposobnosti.	Posrednik in vir znanja.	Akumulacija znanja in sposobnosti.	Točno sledi gradivu.	Enosmerna.
PI	Doseči zahteve izpita; tekmovalni.	Priprava na izpit; dril.	Vaditelj in svetovalec.	Uspeh na izpitu.	Izpitno gradivo.	Vaja in utrjevanje z drilom.
RS	Konstrukcija znanja; raziskujejo, so sposobni, prilagodljivi in kreativni.	Pomoč pri izgradnji znanja.	Vodja, organizator.	Razvoj razumevanja in sposobnosti; ve, kako se učiti.	V skladu s potrebami študentov, z nivojem znanja.	Raznovrstne metode; poudarjena aktivnost študentov in interakcija.
OU	Vzpostaviti dober odnos do učenja.	Spodbuda dobrega odnosa; vzgoja.	Vzor dobrega učenca s pozitivnim odnosom.	Aktivnost in neodvisnost študenta.	Implicitno vsebovana v nastopu učitelja.	Interaktivna, zanimiva; posredna.
VO	Osebnostni razvoj.	Spodbuda dobrega obnašanja in vodenje.	Vzor dobrega obnašanja; prijateljski.	Kvalificirana oseba z dobrim obnašanjem.	Implicitno vsebovana v obnašanju učitelja.	Prijateljska, interaktivna, posredna.

Tabela 2: Koncepti učenja oz. poučevanja (Gao & Watkins, 2001, str. 29).

PRENOS ZNANJA

Je tradicionalen model poučevanja. Omenila sem že, da je v osnovi mimetičen – učitelj prenese znanje iz avtoritativnih virov na učence, ki povedano usvojijo skozi proces memorizacije in repetitije. Čeprav je učni proces osredotočen na učitelja, učne metode pa večinoma razlagalne (ni interakcije), gledano dolgoročno, ne gre le za prenos in sprejemanje znanja. V konfucijanski tradiciji velja prepričanje, da je najprej treba osvojiti spretnosti (sprejemanje in memorizacija znanja) in ponotranjiti skrbno izbrano znanje, ki je osnova za nadaljnje razumevanje. Nato je posameznik zmožen konstruirati in aplicirati znanje na lastne izkušnje (Hu, 2002, str. 97–98). Prenos znanja je zgolj ena izmed učiteljevih nalog.

Zhang (2001, str. 33–34) omenja problem tega koncepta poučevanja: zaradi konstantnega poudarka na znanju iz knjig in učiteljevih interpretacijah teh vsebin, je učečemu se konstrukcija znanja onemogočena. Ima sicer obširno znanje, vendar nanj nima svojih pogledov in mu manjka kritičnega mišljenja.

PRIPRAVA NA IZPIT

Najpomembnejši element tega koncepta je dober rezultat učečega se na izpitu, saj dobri rezultati odpirajo boljše možnosti študentom in so indikatorji kvalitete učitelja ter izobraževalne ustanove s strani skupnosti. Zato so tako študenti, kot tudi učitelji pogosto prisiljeni izključno v pripravo na izpite. Eden izmed učiteljev v raziskavi pravi: *»Moja glavna naloga v razredu je zagotoviti, da učeči se na univerzitetnih sprejemnih izpitih dosežejo dobre ocene. To je najbolj pomembno in večkrat edini parameter, ki ga upošteva šola pri ocenjevanju mojega poučevanja. Zato se osredotočam na sprejemne izpit«* (Gao & Watkins, 2001, str. 30).

Učenci se učijo z namenom, da bi naredili izpite oz. dosegli dobre rezultate. Učitelji jim poskušajo uspeh zagotoviti z osredotočenostjo na vsebino in metode, vsebovane v izpitih, zato z njimi to ne prestando vadijo. Učna vsebina je kot pri konceptu prenosa znanja določena vnaprej. Poučevanje je večinoma enosmeren proces, možna pa je interakcija med učiteljem in učencem, ki je omejena na reševanje vprašanj, povezanih z izpitom.

RAZVOJ SPOSOBNOSTI

V raziskavi je bila sposobnost pojmovana kot sposobnost raziskovanja, učenja, razumevanja, analiziranja, reševanja problemov itn. Ta koncept temelji na prepričanju, da je učenje proces konstrukcije. Učeči se niso le prejemniki, ampak aktivno konstruirajo znanje in lastno razumevanje sveta. Proces poučevanja je torej osredotočen na učečega se – vsebina je

prilagojena njegovim potrebam in sposobnostim. Čeprav učni načrt in učbeniki še vedno igrajo pomembno vlogo pri določanju vsebine, tako učitelji kot učeči se prispevajo k le-tej – proces poučevanja oz. učenja ni omejen na učno gradivo, ampak se povezuje tudi z izkušnjami. Med učiteljem, učencem in vsebino potekajo številne interakcije. Učitelj vodi učenca in uporablja raznolike učne metode, da bi pomagal učečemu se razviti določene sposobnosti.

ODNOS DO UČENJA

Koncept je osnovan na prepričanju, da odnos do učenja vpliva na učne sposobnosti in rezultat oz. dosežek. Poleg kopičenja znanja in razvoja sposobnosti se kot rezultat poučevanja pričakujejo tudi spremembe v odnosu do učenja. Eden izmed učiteljev je dejal: *»Če učitelji lahko motivirajo svoje varovance in vzbudijo njihov interes do predmeta, jim pomagajo vzpostaviti dobre navade in odnos do učenja ... To je najlepši rezultat«* (Gao & Watkins, 2001, str. 32). Ta koncept torej poudarja interakcijo med učiteljem in učečim se ter se osredotoča na motivacijo in vzpostavitev dobrega odnosa do učenja. Na slednjega posredno vpliva učiteljev nastop in interakcija z učečim se. Dober učitelj je vzor pozitivnega odnosa do učenja.

VODENJE PRI OBNAŠANJU

Poučevanje oz. učenje se dojema kot proces kultivacije učečega se. Cilj je posredno – preko aktivnosti v razredu, interakcije, s samim učnim nastopom in gradivom, ki vsebuje smernice obnašanja – vplivati na obnašanje učečega se. Dober učitelj je vzor primerne obnašanja in prijatelj svojim varovancem. Eden od učiteljev pravi: *»V šoli in pri pouku se učenci ne učijo samo o določenem predmetu in pridobivajo spretnosti, ampak se učijo tudi, kako se sporazumevati z vrstniki, učitelji, z ostalimi nadrejenimi v šoli in s starši. Učijo se, kako biti dobra oseba in kako se obnašati«* (Gao & Watkins, 2001, str. 33).

ODNOS MED RAZLIČNIMI KONCEPTI POUČEVANJA

Pri konceptih prenosa znanja in priprave na izpit so učeči se v pasivnem položaju. Poučevanje oz. učenje je določeno z zunanjimi elementi: učnim načrtom ali izpiti. Učni proces je enosmeren: učitelj posreduje določeno vsebino, učeči se jo sprejemajo. Koncepta se razlikujeta z dveh vidikov: kaj določa vsebino – učni načrt ali izpiti, in v pričakovanem rezultatu – kopičenje znanja ali uspeh na izpitu. Oba koncepta sta nagnjena h kvantitativnemu kopičenju znanja.

V konceptih razvoja sposobnosti, odnosa do učenja in vodenja pri obnašanju so učeči se v aktivnem položaju – spodbuja se interakcija med njimi, učiteljem in vsebino. Učna vsebina ni

omejena na učni načrt ali izpite, ampak se povezuje tudi z vsakdanjim življenjem. Cilj teh konceptov ni samo pridobitev znanja in spretnosti, ampak tudi dober odnos do učenja in primerno obnašanje. Učitelj je vodnik in vzornik. Pričakujejo se kvalitativne spremembe učečega se. Koncepti se razlikujejo z vidika vsebine: v konceptu razvoja sposobnosti je vsebina določena glede na intelektualno zmožnost učečega se, v drugih dveh konceptih je vsebina implicitna in se ne navezuje na intelektualno zmožnost posameznika, zato so tudi pričakovani rezultati različni.

Če povzamem, se v omenjenih konceptih pojavljata dve različni usmeritvi. Učni proces je pri prvih dveh konceptih usmerjen v učitelja, ki oblikuje študenta v skladu z zunanjimi zahtevami (učni načrt, učbeniki, izpiti); v drugi treh konceptih je osredotočen na učenca in njegov razvoj.

Koncepti učiteljev o poučevanju oz. učenju se pogosto prepletajo ali so v konfliktu. Učitelji to pojasnjujejo na dva načina:

- Konflikt med koncepti izhaja iz razlik med teorijo in prakso – učitelji imajo neke idealne koncepte, ki v praksi niso uresničljivi.
- Poučevanje je kompleksen sistem, v katerem se koncepti prepletajo: po eni strani so pomembni razvoj sposobnosti, dobrih odnosov, obnašanja, po drugi strani je učitelj odgovoren za rezultat na izpitu, saj dobri rezultati pomenijo boljšo prihodnost za študente in prinesejo ugled učitelju in izobraževalni ustanovi.

Iz zgornjih konceptov o poučevanju lahko razberemo, da učitelji dojemajo svojo vlogo na različne načine. Prenos znanja je zgolj ena izmed njih. Na njihovo dojetje lahko vpliva konfucijanska tradicija, ki poleg intelektualnega poudarja moralni razvoj, primerno obnašanje, pozitiven odnos do učenja in postavlja učitelja za vzor učečim se. Njen vpliv se kaže v konceptih prenosa znanja, razvoja sposobnosti, odnosa do učenja in vodenja pri obnašanju. Učiteljeva vloga pa je odvisna tudi od situacije oz. okoliščin – zaradi pomembnosti izpitov, pritiska institucije, staršev in odgovornosti do učenca se lahko osredotoča samo na izpitne priprave.

1.2.3.2 AVTORITATIVNOST

Družbene vrednote in norme obnašanja so na Kitajskem drugačne, zato je tudi interakcija med učiteljem in učečim se drugačna kot na Zahodu. V poglavju o tradicionalni vlogi učitelja in učečega se sem omenila, da naj bi učitelj v razredu skrbel za varovančev moralni in intelektualni razvoj, njun odnos pa je razširjen tudi na izvenšolsko področje. Chan in Biggs

(Ho, 2001, str. 108) opažata, da je na kitajskih univerzah v razredu med učiteljem in učečim se bolj malo interakcije, v neformalnem položaju – izven razreda, pa je situacija drugačna. Odnos je prijateljski, vzdušje sproščeno, udeležujejo se kolektivnih aktivnosti. Učitelji se zavedajo pomembnosti neformalnega odnosa, ki jih približa učečim se. Le-ti poudarjajo, da je dober učitelj hkrati prijatelj oz. starš (Ho, 2001, str. 118).

V razredu je odnos med učiteljem in učečim se formalen in hierarhičen. Takšna struktura omogoča učitelju, da je avtoritativen – vzdržuje disciplino, nadzira obnašanje, od učencev pričakuje konformizem. Avtoriteta učitelja in zavračanje individualnosti sta trdno zakoreninjena v kitajski družbi, zato kljub vplivu Zahoda marsikje še prevladuje pedagoški pristop, osredotočen na učitelja, in pričakovanje, da so učenci ubogljivi. Učitelj razlaga, učenci so občinstvo. Takšno učno okolje naj bi, po prepričanjih zahodne družbe, kjer se v pedagoškem pristopu poudarja osredotočenost na študenta, egalitarnost odnosov in prijetno vzdušje v razredu, negativno vplivalo na motivacijo učenca, njegov pristop k učenju in kvaliteto rezultatov (Ho, 2001, str. 99).

Scollon in Wong-Scollon (Ho, 2001, str. 106) poudarjata, da je treba pojmovanje avtoritete postaviti v kontekst. Na Zahodu je pomembna individualnost posameznika, zato se zdi avtoritativnost omejevalna, na Kitajskem pa se osredotočajo na drug vidik: oseba, ki poseduje avtoriteto je odgovorna za interese svojih varovancev, zanje skrbi in jih vzgaja. Medtem ko ima torej na Zahodu avtoritativnost negativno konotacijo – omejuje posameznika, je v konfucijanski tradiciji pojmovana kot vrednota. Tako je izvajanje avtoritete nad učenci primerno, saj izraža učiteljevo skrb za učence.

Zaključimo lahko, da so odnosi med učitelji in učenci na Kitajskem mešanica avtoritativnosti in osredotočenosti na študenta. Za formalni kontekst znotraj razreda je značilen hierarhičen odnos – učitelj je v dominantnem položaju, zato interakcija ni tako pogosta. Ta odnos je po prepričanju Zahoda hladen in omejuje posameznika, z vidika kitajske družbe pa izraža odgovornost do učečih se in skrb zanje. V zahodnih raziskavah je bila marsikdaj spregledana dimenzija odnosa izven šole, ki je neformalen, bolj sproščen in prijateljski. Dvojnost odnosov ponazarja naslednji citat učitelja v Hong Kongu: *»Naučimo se spoštovati eden drugega. Med učiteljem in učencem mora biti nekaj naklonjenosti. Hkrati mora biti vzpostavljena določena stopnja avtoritete«* (Ho, 2001, str. 109).

2 SLOVENŠČINA KOT TUJI JEZIK NA KITAJSKEM

2.1 LEKTORAT SLOVENŠČINE V PEKINGU

Septembra leta 2009 se je na Univerzi za tuje študije v Pekingu (北京外国语大学) znotraj Oddelka za evropske jezikovne in kulturne študije odprl lektorat slovenščine. Tamkajšnji študentje imajo že četrto leto zapored možnost študija slovenskega jezika in kulture kot izbirnega predmeta. Predava jim diplomirana sinologinja in komparativistka Natalija Toplišek, ki zaključuje tudi študij slovenščine.

Slovenščina je (zaenkrat) izbirni predmet, zato je intenzivnost poučevanja manjša. Študentje imajo 4 ure pouka na teden, od tega približno 3 ure jezika in eno uro kulture. Začetna skupina dela po učbeniku *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*, nadaljevalna pa po učbeniku *Gremo naprej*. To je osnova, lektorica sama pripravlja veliko jezikovnih vaj in posveča pozornost pouku kulture, kjer se študentje seznani z navadami v Sloveniji, slovenskimi pesmimi, filmi, zgodovino, turizmom v Sloveniji, aktualnim dogajanjem itn. Študentje se udeležujejo tudi izvenštudijskih aktivnosti, povezanih s Slovenijo. V študijskem letu 2011/2012 so se na primer udeležili turistične promocije Slovenije na Veleposlaništvu RS v Pekingu, kjer sta imeli dve študentki tudi predstavitev o Sloveniji, v prostorih univerze pa je bila pripravljena razstava o Miljenku Liculu, slovenskem grafičnem oblikovalcu, ki so si jo prav tako ogledali.

Poleg problema intenzivnosti poučevanja so tudi težave z razporeditvijo urnika. Študentje imajo zelo natrpan urnik že z rednimi predmeti, poleg tega pa študirajo različne smeri, zato je težko uskladiti čas predavanj. Večkrat so v ospredju druge obveznosti. Profesorji izbirnih predmetov se soočajo še z eno težavo – predavanja in izpiti niso obvezni, poleg tega opravljeni izpiti ne vplivajo na akademski uspeh študenta, zato morajo profesorji vložiti veliko truda v motivacijo in priprave na uro, v nasprotnem primeru lahko izgubijo študente. Po drugi strani vodilni na univerzi spodbujajo opravljanje izpitov in pričakujejo dobre rezultate. Naloga profesorja je, da motivira študenta za učenje in izpit.

2.2 SLOVENŠČINA KOT TUJI JEZIK

Pridobivanje neprvega jezika lahko poteka v jezikovnem okolju ali izven okolja. V okolju, kjer je določen jezik primarno sredstvo komunikacije, ima posameznik možnost spontanega, nenačrtnega in neorganiziranega pridobivanja jezika – ta proces imenujemo usvajanje. Lahko pa je posameznikovo pridobivanje jezika tudi načrtno, vodeno, organizirano (npr. obiskuje

jezikovni tečaj) – proces učenja. Če usvajanje oz. učenje poteka izven jezikovnega okolja, govorimo o drugem jeziku.

Kitajski študentje, razen posameznikov, ki se udeležijo poletnega seminarja v Sloveniji, študirajo slovenščino izven jezikovnega okolja. Večinoma torej nimajo možnosti sponatnega pridobivanja jezika (oz. usvajanja), ampak se ga učijo v okviru lektorata. V primeru, da usvajanje oz. učenje poteka izven jezikovnega okolja, govorimo o tujem jeziku (Pirih Svetina, 2005, str. 8, 12–13).

2.2.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA PRIDOBIVANJE NEPRVEGA JEZIKA

V prvem delu diplomskega dela sem omenila Biggsov interaktivni model učnega procesa, kjer lastnosti posameznika, kontekst poučevanja in kulturni kontekst vplivajo na študentov pristop k učenju in rezultate. Povedano drugače, predhodni dejavniki vplivajo na posameznikovo motivacijo in s tem povezano strategijo. V nadaljevanju se bom osredotočila samo na dejavnike, ki vplivajo na učenje tujega jezika.

2.2.1.1 BIOLOŠKO-FIZIČNI DEJAVNIKI¹¹

Mednje spadajo starost, spol in telesno stanje.

Zaradi vpliva globalizacije se vedno več odraslih uči tuji jezik, zato je tudi veliko raziskav na temo starosti kot dejavnika pri učenju. Tradicionalno je bila starost pojmovana kot ključni dejavnik pri pridobivanju neprvega jezika, sedaj se raziskovalci strinjajo, da sicer ima vpliv, vendar v ospredje postavljajo druge dejavnike – dostop do delovnega spomina, izpostavljenost ciljnemu jeziku, podobnosti med prvim in ciljnim jezikom ..., ali pa omejujejo vpliv starosti na določena področja jezika, npr. fonologijo (Gillon Dowens, Guo, Guo, Barber, & Carreiras, 2001, str. 1651–1652).

Starost naj ne bi vplivala na zaporedje usvajanja struktur tujega jezika, pač pa na hitrost in uspešnost usvajanja. Najstniki naj bi ciljni jezik usvojili hitreje kot otroci (ti imajo prednost pri izgovorjavi) in odrasli, uspešnost pa je bolj kot od starosti odvisna od dolžine izpostavljenosti jeziku, ki pripomore k sporazumevalni učinkovitosti (Pirih Svetina, 2005, str. 14).

Kitajski študentje slovenščine so stari nekje med 19 in 22 let. Med njimi prevladuje ženski spol (v vzorcu raziskave je bilo 24 žensk in 3 moški).

¹¹ Glej Pirih Svetina, 2005, str. 13–16.

2.2.1.2 PSIHOLOŠKI DEJAVNIKI

Med psihološke dejavnike spadajo: spoznavni slog, jezikovna nadarjenost, osebnostne lastnosti, motivacija, stališča povezana z učenjem, stališča do kulture in govorcev ciljnega jezika (Pirih Svetina, 2005, str. 13–16).

2.2.1.2.1 SPOZNAVNI SLOG

Ljudje se med seboj razlikujemo po načinu spoznavanja sveta, ne zgolj zaradi razlike v umskih sposobnostih, ampak v določeni situaciji nekateri enostavno delujejo bolje, drugi pa slabše – v okviru učenja bi to lahko pomenilo, da se nekateri lažje učijo z branjem, drugi s poslušanjem. Imamo namreč različne sloge zaznavanja, učenja in različne spoznavne sloge (Marentič Požarnik, 2000, str. 152). Izraz spoznavni slog označuje način, kako posameznik sprejema, ureja, shranjuje in ponovno priključuje informacije (Ellis v Pirih Svetina, 2005, str. 16). Nekateri k situacijam pristopajo bolj globalno oz. celotno, drugi pa bolj analitično (Marentič Požarnik, Magajna, & Peklaj, 1995, str. 11). Pri učenju jezika bi to lahko pomenilo, da so nekateri posamezniki sposobni razumeti jezikovno sporočilo, tudi če ne razumejo vseh njegovih delov, drugi pa morajo analizirati vsak posamezen del, da razumejo celotno sporočilo (Pirih Svetina, 2005, str. 16).

Čeprav je spoznavni slog individualno pogojen, pa moramo poudariti, da je na Kitajskem zaradi narave kitajske pisave, v kateri je lahko že ena sama poteza pomenskorazločevalna, in vpliva konfucijanske tradicije pomembno poznavanje podrobnosti oz. razumevanje vsega. Ta usmerjenost se je pokazala tudi pri nekaterih študentih slovenščine na lektoratu v Pekingu – želeli so razumeti vse podrobnosti, zato so jih pri branju in poslušanju zmedle nepoznane besede, prav tako jih je zmotilo, da v učnem gradivu ni seznama in razlag vseh novih besed.

2.2.1.2.2 JEZIKOVNA NADARJENOST

Je prirojena sposobnost oz. talent za učenje jezika, ki je dokaj stabilen in posamezniku lajša učenje. Nanaša se na sposobnost razlikovanja glasov, povezovanja glasov s črkovnim zapisom, prepoznavanje jezikovnih funkcij in slovničnih pravil ter povezovanje izrečenega s pomenom. Neodvisna je od splošne inteligentnosti in predhodnih učnih izkušenj ter se razlikuje od posameznika do posameznika (Skehan v Pirih Svetina, 2005, str. 15).

Med tem ko ima ta dejavnik pomembno vlogo v zahodni družbi, pa je na Kitajskem v ozadju. Ločevanje med bolj in manj sposobnimi oz. nadarjenimi posamezniki v kolektivistični družbi

s konfucijansko dediščino ni dobrodošlo. Velja prepričanje, da se sposobnost pridobi s trdom in vztrajnostjo, kar pomeni, da lahko vsak posameznik vpliva na njen razvoj. V tem duhu jih vzgajajo od malega. To ne pomeni, da se posamezniki po jezikovni nadarjenosti ne razlikujejo, pomeni pa, da nadarjenost zanje ni nespremenljivka – če ni prirojena, se jo da pridobiti.

2.2.1.2.3 OSEBNOSTNE LASTNOSTI

Osebnostne lastnosti, ki naj bi vplivale na usvajanje ciljnega jezika so odprtost oz. zadržanost (odprti posamezniki so več v stiku z ostalimi, in so bolj izpostavljeni jeziku), socialne spretnosti, pripravljenost na tveganje, anksioznost, empatija, inhibicija in tolerantnost (Ellis, Larsen Freeman, Long v Pirih Svetina, 2005, str. 15).

Te lastnosti se sicer razlikujejo od posameznika do posameznika, vendar pa se zdi, da lahko zaradi močnega družbenega in kulturnega vpliva na Kitajskem potegnemo določene vzporednice med kitajskimi študenti, kar se tiče njihovih osebnostnih lastnosti, kot se kažejo v razredu. Že od malega se od njih pričakuje ravnanje v skladu z družbenimi normami in pričakovanji – da izkazujejo spoštovanje starejšim ali nadrejenim, jih ubogajo, se ne zoperstavljajo. Zato je zanje značilno, da so v razredu tiho in poslušajo učitelja. Lastnih pogledov in mnenj večinoma ne izražajo, ker to ni v skladu s konfucijanskimi vrednotami, po drugi strani pa se bojijo, da je njihovo znanje pomanjkljivo in se bodo osramotili. Pogosto so torej tihi, plahi, bojijo se poskusiti oz. tvegati, kar pa ne pomeni, da niso pozorni in so brez zanimanja.

Študije o primerjavi plahosti med azijskimi in severnoameriškimi otroci so pokazale, da so prvi bolj boječi, pasivni, negotovi, zadržani in zaprti vase. To je na Zahodu nekaj slabega, na Kitajskem pa je takšno obnašanje v skladu z družbenimi vrednotami – zmožni so samokontrole. Otroku, ki se vede tako, pravijo »*guai*«, kar pomeni priden oz. dobro vzgojen. Posledično otrok dojema te lastnosti kot dobre (Chu, 2008, str. 25–26). Domnevamo, da lahko te lastnosti kitajske študente do določene mere zavirajo pri učenju tujega jezika – njihova zmožnost govorne produkcije in na splošno interakcije s sogovornikom je manjša.

2.2.1.2.4 MOTIVACIJA

Učna motivacija je skupek pobud oz. motivov za učenje, ki učenje usmerjajo, mu določajo intenzivnost, trajanje in kakovost. Je produkt osebnostnih lastnosti posameznika, značilnosti učne situacije, vpliva staršev, učiteljev in vrstnikov. Izhaja lahko iz notranjih ali zunanjih motivov. Notranja motivacija izhaja iz lastnega zanimanja, zato je za posameznika bistven

sam proces učenja, zunanje spodbude (nagrada, pohval ...) ne potrebuje. Če pa je motivacija zunanja, se posameznik ne osredotoča na proces, ampak na zunanje motive, ki ta proces spodbujajo. Rezultati notranje motivacije so bolj kakovostni in trajnejši od rezultatov zunanje motivacije (Marentič Požarnik, 2000, str. 184).

Biggs in Watkins opozarjata, da zahodna kategorizacija motivacije na notranjo in zunanjo na Kitajskem ni tako relevantna. Tam je pogled na motivacijo bolj holističen – kakovostni in trajnejši rezultati so lahko posledica notranjih ali zunanjih motivov: interes, osebni cilji, skrb za čast družine, boljši socialni položaj, materialne nagrade. Tudi zunanji motivi torej lahko sprožijo globinski pristop k učenju, ki da dobre in trajne rezultate (1996, str. 273).

V okviru učenja jezika Klein označi motivacijo kot skupno poimenovanje za vrsto dejavnikov in medsebojno vplivanje, ki povzroči, da se nekdo začne učiti jezik in potem pri učenju tudi vztraja (Pirih Svetina, 2005, str. 15). Pri učenju jezika se pojavljata dva temeljna tipa motivacije: integrativni – cilj učečega se je vživljanje v določeno kulturo, in instrumentalni – cilj učečega se je utilitarističen, npr. opraviti izpit, ekonomska korist ... (Gardner, Lambert v Pirih Svetina, 2005, str. 15, 142).

MOTIVACIJA KITAJSKIH ŠTUDENTOV

Kitajski študenti lektorata v Pekingu se učijo slovenščino izven jezikovnega okolja in nimajo namena živeti ali delovati v Sloveniji, torej njihova motivacija ni intergrativna. Prav tako jim učenje večinoma ne prinaša nobenih ugodnosti (razen možne štipendije za poletni seminar v Sloveniji) in koristi (opravljen izpit iz slovenščine ne igra vloge pri njihovem akademskem uspehu, iskanju zaposlive ...).

Povprašala sem jih, zakaj so se odločili za učenje slovenščine. Rezultati ankete so pokazali, da so se začeli učiti slovenščino, ker jih zanimajo jeziki na splošno, že študirajo katerega od slovanskih jezikov ali se želijo naučiti katerega od manj zastopanih jezikov. Nekateri pravijo, da jih zanima Slovenija in želijo spoznati oz. razumeti slovensko kulturo. Slovenščino se torej učijo iz lastnega interesa. Vendar pa je slovenščina le izbirni predmet študentov. Od njih se ogromno zahteva že na rednih predmetih, pričakuje se, da se bodo udeleževali skupinskih aktivnosti ... Poleg pritiska s strani fakultete so tudi pod pritiskom staršev, ki vlagajo vanje velika pričakovanja (sploh v edince), hkrati pa dobra izobrazba zagotavlja ugoden socialni položaj v prihodnosti, zato več časa posvetijo študiju rednih predmetov, izbirni predmeti pa so zaradi pomanjkanja časa pogosto zapostavljeni. Tako na vprašanje o samoiniciativen študiju večinoma odgovarjajo, da razen pri pouku in z njim povezanimi obveznostmi skoraj nimajo

časa za slovenščino (nekaj študentov je navedlo, da občasno preletijo kakšno slovensko spletno stran ali poslušajo slovensko glasbo). Pomanjkanje časa je tudi poglobilni razlog za opustitev študija slovenščine.

Kljub časovni tempiranosti in pritisku se je veliko študentov odločilo, da bodo vztrajali pri študiju v naslednjem semestru. Kot sem že omenila, študirajo zgolj zaradi zanimanja za jezike oz. za slovenščino in Slovenijo na splošno. Motivacijo vzdržujejo kljub neugodnim okoliščinam (pomanjkanje časa, pritisk, neugoden urnik, majhen pomen izbirnega predmeta pri njihovem študiju) in zahtevnosti slovenskega jezika. Pojavi se vprašanje, kako v takšnih pogojih ohranijo motivacijo in vztrajajo pri študiju.

Po eni strani je njihova motivacija za nadaljni študij povezana z ustreznim pristopom lektorice. Zaradi učnih metod, ki so jih navajeni v kitajskem izobraževalnem sistemu (prenos in sprejemanje znanja), in plahosti so študentje potrebni spodbude na področju konverzacije, sploh v začetku študija, ko niso prepričani v svojo izgovorjavo in se na splošno bojijo neuspeha. Prav tako se zaradi zahtevnosti slovenskega jezika (še posebej v primerjavi s kitajščino, ki je nepregiben jezik) študentje pogosto prestrašijo, kar lahko negativno vpliva na motivacijo. Zato poskuša lektorica najti srednjo pot med poučevanjem slovnice in kulture in uporablja raznolike učne metode. Po drugi strani razlogi za vztrajnost izhajajo iz kulturnega konteksta. V konfucijanski tradiciji velja prepričanje, da se da s trdim delom, trudom in vztrajnostjo doseči vse, in da mora posameznik stremeti k vedno širšemu znanju. Zdi se, da je to prepričanje trdno zakoreninjeno tudi v sodobni kitajski družbi. Ena izmed študentk je v anketi zapisala:

- »其实我是很想学的，因为觉得学习一样东西应该尽量坚持，而且我觉得我本身学得就不是很好，更应该多学习，而不是轻易放弃.«

»Zelo rada bi nadaljevala s študijem slovenščine, ker verjamem, da moraš dati vse od sebe in trdno vztrajati pri študiju iste stvari. Zase vem, da ne znam dovolj, zato moram študirati več, ne pa enostavno opustiti študija.«

2.2.1.3 SOCIALNI DEJAVNIKI

Med socialne dejavnike, ki vplivajo na učenje tujega jezika, spadajo: geografski in narodnostnojezikovni, izobrazbeni, socialnoekonomski, učno okolje in pogoji učenja, informiranost in vedenje o svetu, znanje drugih jezikov in kulturno okolje, iz katerega izhaja učeči se (Pirih Svetina, 2005, str. 13).

Kulturno in učno okolje sem že opisala v prvem delu naloge, zato naj omenim le, da vsi študentje slovenščine študirajo na Univerzi za tuje študije v Pekingu. Nekateri so vpisani na jezikovne, drugi na nejezikovne smeri. Zastopanost smeri je vsako leto drugačna.

Pomemben dejavnik pri učenju tujega jezika je tudi dostop do jezika. Kitajski študentje se učijo slovenščino izven okolja, kar pomeni, da je njihov dostop do jezika omejen na lektorat. Stik s slovenščino sicer omogočajo tudi mediji, vendar pa študentje, kot navajajo v anketi, zaradi pomanjkanja časa le redko študirajo na lastno pobudo.

2.3 SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST

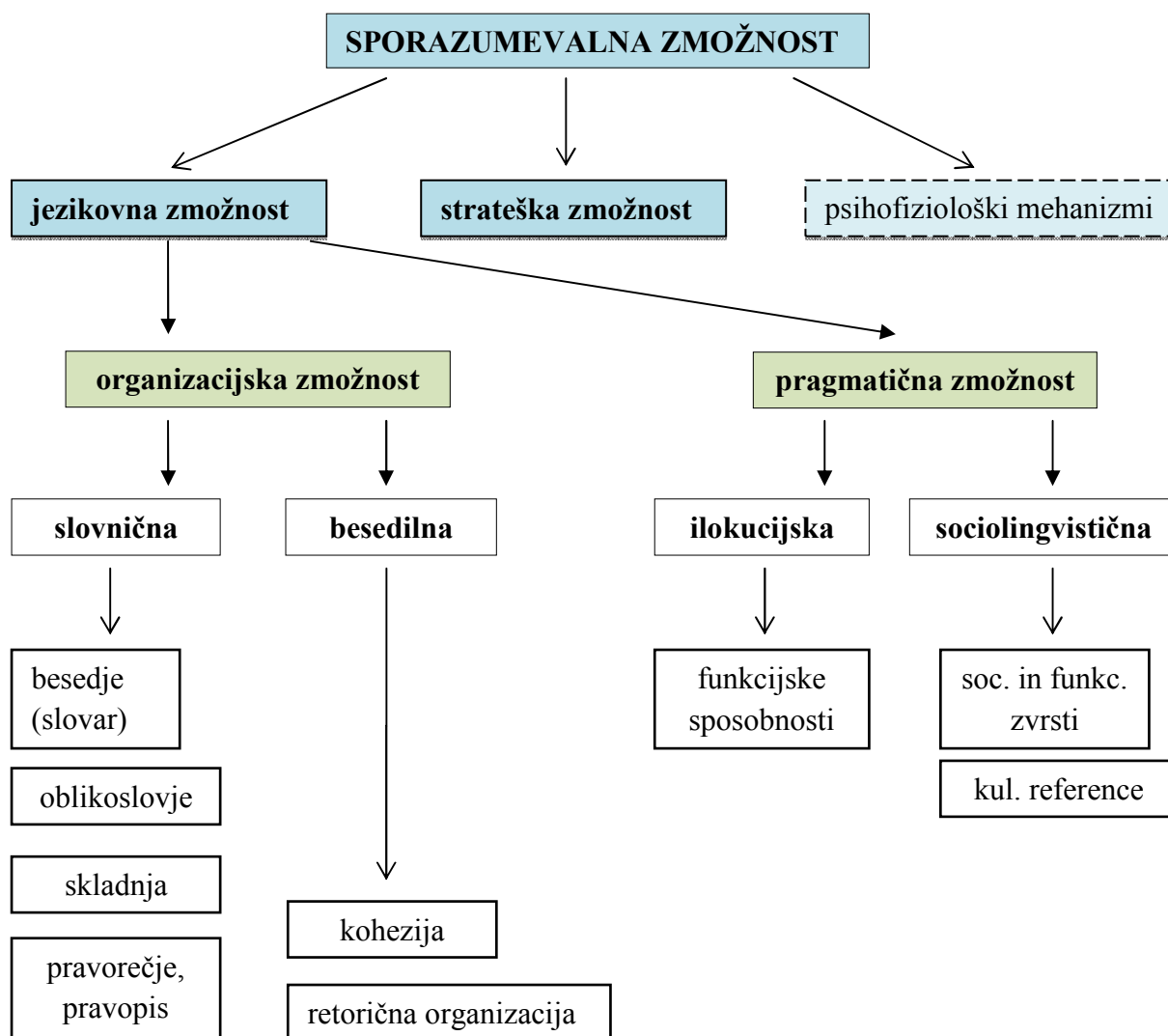
2.3.1 TEORETIČNI KONCEPT

Med spoznavne zmožnosti posameznika sodi tudi sporazumevalna zmožnost, ki uporabniku jezika omogoča sporazumevanje in vpliva na uspešnost le-tega (Ferbežar, 2009, str. 68). Je znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za razumevanje v realni situaciji – tvori in razume poljubno število besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe oz. komunikacijske namene (Pirih Svetina, 2005, str. 147).

S teoretičnimi koncepti sporazumevalne zmožnosti v slovenščini kot neprvem jeziku sta se pri nas ukvarjali Pirih Svetina in Ferbežar. Slednja je nekoliko priredila Bachmanov model. Po Bachmanu (Ferbežar, 2009, str. 68–71; Pirih Svetina, 2005, str. 27–30) sporazumevalno zmožnost sestavljata jezikovna zmožnost, ki obsega znanje jezika in vedenje o njem, ter strateška zmožnost, ki omogoča rabo jezikovnega znanja v določenih okoliščinah in za določene sporazumevalne namene.¹² Jezikovno zmožnost (oz. jezikovno znanje) sestavljata organizacijska in pragmatična zmožnost. Prva vključuje slovnično in besedilno zmožnost – obvladovanje koda in pravil rabe jezika. Slovnična zmožnost se nadalje deli na besedno (izbira besed za označevanje različnih pomenov), oblikoslovno (izbira oblike besed), skladijsko (organiziranost v izrekih za izražanje propozicije) in pravorečno oz. pravopisno (fizična oblika besed). Besedilna zmožnost pa zajema področji kohezije in retoričnih spretnosti. Pragmatična zmožnost vključuje ilokucijsko zmožnost – omogoča uporabniku jezika, da prepozna različne funkcije besedil in posreduje različne sporazumevalne namene – in sociolingvistično zmožnost, ki omogoča primernost rabe in razumevanja besedil v skladu z

¹² Bachman je v svoj prvi model tema komponentama dodal še psihofiziološke mehanizme – nevrološki in fiziološki mehanizmi, ki sodelujejo pri jezikovni rabi, vendar jo je kasneje izločil. Namesto izraza jezikovna zmožnost je uporabil izraz jezikovno znanje.

različnimi okoliščinami. Sem spada občutljivost za jezikovno zvrstnost in sposobnost razumevanja kulturno specifičnih vsebin ter metaforične jezikovne rabe. Bachmanov model je interaktiven – posamezni deli sporazumevalne zmožnosti niso v hierarhičnem razmerju, ampak se prepletajo in vplivajo drug na drugega.



Slika 3: Model sporazumevalne zmožnosti po Bachman in Ferbežar (Pirih Svetina, 2005, str. 29).

Sporazumevanje poteka v obliki sprejemanja (poslušanje, branje) in sporočanja (govorjenje in pisanje). Na splošno velja, da naj bi se receptivne zmožnosti razvile prej kot produktivne, vendar je težko določiti, kdaj je znanje na voljo za uporabo. Stopnja sporazumevalne zmožnosti ni stalna, pač pa niha – narašča in se krči, tako pri prvem kot pri neprvem jeziku (Ferbežar, 2009, str. 26–27, 71). Sporazumevalna zmožnost je razvita, ko je na ravni znanja rojenega govorca oz. je dosežena najvišja stopnja v razvoju.

2.3.2 SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST KITAJSKIH ŠTUDENTOV V SLOVENŠČINI

S kitajskimi študenti slovenščine sem bila v stiku, ko so začeli svoj drugi oz. četrti semester učenja slovenščine (začetniška in nadaljevalna skupina v zimskem semestru 2012). Iz svojih opazanj in iz njihove lastne ocene konec semestra sklepam, da jim zaenkrat težave povzročata tako receptivna kot produktivna dejavnost. Največkrat so kot težavno navedli slušno razumevanje (10), sledijo konverzacija (8), pisanje (5) in branje (3).

Pri slušnem razumevanju so označili kot problematično hitrost, spreminjanje oblik besed in dejstvo, da imajo še majhen besedni zaklad. Težave pri konverzaciji verjetno nastanejo iz več razlogov: zaradi zahtevnosti samega jezika, osebnostnih lastnosti, ki jih ceni kitajska družba (zadržanost, plahost, samoobvladovanje ...) in tradicionalne pedagoške prakse, kjer učenec ni verbalno aktiven, kar je pri učenju jezika pomembno. Zaradi močnega vpliva kulturnega konteksta¹³ je verjetno takšno obnašanje ponotranjeno, in ga podzavestno prenašajo tudi v razred, kjer ne poučuje kitajski učitelj. Nasprotno se jim zdi, da jim pisanje in branje ne povzročata toliko težav. Možno je, da pisanja ne označujejo kot težavnega, ker so s to dejavnostjo v stiku manj kot z ostalimi, lahko pa, da sta jim zaradi poudarka v njihovi pedagoški praksi na branju in pisanju ti dejavnosti bližje. Na Kitajskem je učenje večkrat enačeno z branjem knjig (Scollon, Wang v Hu, 2002, str. 97). Domnevamo lahko, da so kitajski študentje zaradi omenjene pedagoške prakse dobri bralci v prvem jeziku in drugih tujih jezikih, ki so jih študirali predhodno, kar verjetno vpliva tudi na njihove bralne sposobnosti v slovenščini. Poleg tega razumevanje pri branju ni pogojeno s točno določenim trenutkom, kot pri poslušanju, omogoča namreč vračanje na nerazumljene dele, in je za študente bolj enostavno. Da so se vajeni učiti z branjem, dokazujejo želje nekaterih študentov v anketi, da bi se v učno gradivo vključilo več enostavnih tekstov, ki bi si jih lahko zapomnili in se tako lažje privadili na jezikovni sistem.

¹³ Hu (2002, str. 93) na primer izpostavi problem pomanjkanja sposobnosti komunikacije kitajskih študentov v angleščini, ki so jo poskušali izboljšati z vključitvijo komunikacijskega pristopa (ang. *communicative language teaching*) k poučevanju, vendar pa zaradi odstopa od kulturnih in družbenih norm ni bil uspešen.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 UVOD

V prvem delu diplomskega dela me je zanimal kulturni kontekst kitajskih študentov. Poskušala sem pojasniti njihove strategije učenja, pričakovanja, obnašanje v razredu (elementi, ki v veliki meri izhajajo iz vplivne konfucijanske tradicije in obstoječega družbenega sistema) ter stereotipe, povezane z njimi; potem sem se usmerila v učenje neprvega jezika in teoretičen koncept jezikovne zmožnosti. V drugem – empiričnem delu, pa sem se osredotočila na konkretne težave, ki jih imajo kitajski študentje pri študiju slovenščine kot tujega jezika na različnih stopnjah in spremljala razvoj njihove jezikovne zmožnosti. Pri tem sem se omejila na oblikoslovno, skladenjsko in besedilno zmožnost v pisni produkciji.¹⁴ Predvidevala sem:

1. Da bodo imeli kitajski študentje slovenščine na začetni stopnji težave pri pregibanju besed, še posebej zaradi nepregibne narave kitajskega jezika.¹⁵
2. Da jim bo zaradi nestalne stave povzročal težave besedni red.
3. Da bodo tvorjena besedila sčasoma daljša, skladenjsko kompleksnejša in bolj raznolika ter besediščno zmeraj bogatejša.

Oblikoslovna in skladenjska zmožnost sta dela slovnične zmožnosti. Pri prvi gre za zmožnost pregibanja besed v skladu z ustreznimi oblikospreminjevalnimi vzorci, skladenjska zmožnost pa zajema zmožnost prepoznavanja besed in njihove rabe v ustreznih skladenjskih vlogah (Pirih Svetina, 2005, str. 130). O oblikoskladenjski zmožnosti sem sklepala predvsem po analizi izpitnih nalog, v katerih so morali študentje vstaviti izpuščen samostalnik ali glagol v pravilni obliki, sestavljati povedi iz danih besed ali uporabiti dano besedo v povedi, tvoriti besedilo; in po analizi drugih besedil.

Besedilna zmožnost je zmožnost razumevanja in tvorjenja besedil – uporabe pravil za sestavljanje izrekov v kohezivno in koherentno sporočilo. Za to je potrebna razvitost vseh delov jezikovne zmožnosti (Pirih Svetina, 2005, str. 43–44). Razumevanja besedil nisem preverjala, o besedilotvorni zmožnosti pa sem sklepala na podlagi besedil, ki so jih študentje tvorili v izpitih.¹⁶ Poleg besedil, tvorjenih v okviru testnega preverjanja, sem analizirala tudi nekatera besedila, ki so nastala tekom pouka (razglednice) in izven pouka (dnevnik). Pri tem

¹⁴ Analizo teh delov jezikovne zmožnosti sem izbrala, ker je bilo tovrstnega gradiva največ.

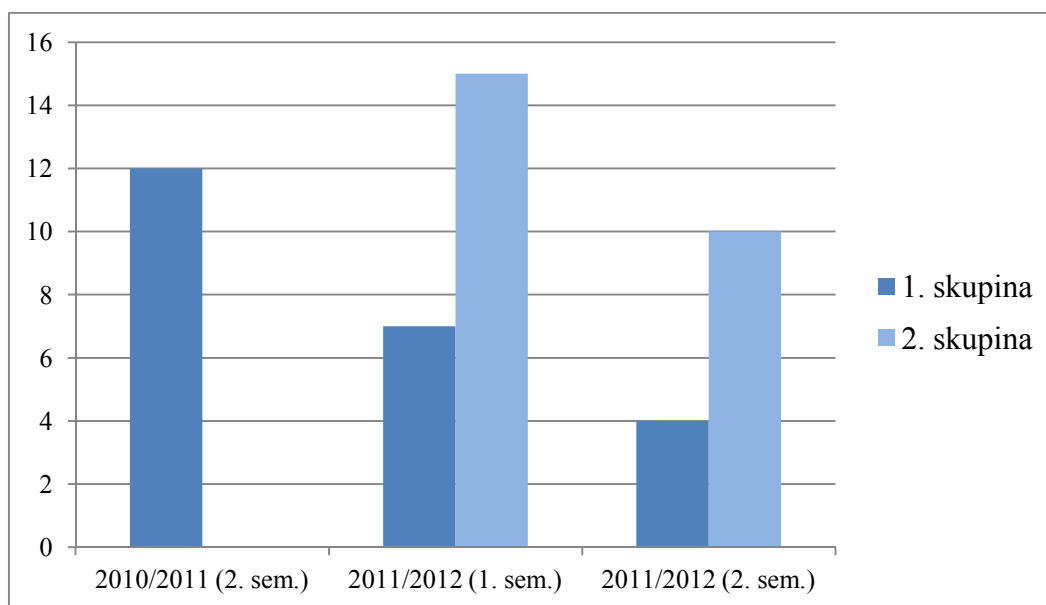
¹⁵ Kitajščina razlikuje spole samo v zapisu, v govoru ne; množina se izraža s samostalniško pripono 们, števnikom pred samostalnikom ali količinskimi prislovi; čas s členki ali časovnimi prislovi.

¹⁶ Za preučevanje besedilne zmožnosti na začetni stopnji (po prvem semestru) ni bilo dovolj gradiva.

se zavedam razlike med tvorbo besedila v testni situaciji in tvorbo besedila v nestresnih okoliščinah z možnostjo rabe slovarja in učnega gradiva.

3.2 VZOREC

Vzorec so sestavljali študentje Univerze za tuje študije v Pekingu, ki so se učili oz. se učijo slovenščino v okviru izbirnih predmetov. Vključila sem dve generaciji (le študente, ki so tvorili pisne izdelke). Prva se je začela učiti slovenščino v študijskem letu 2010/2011 in nadaljevala v letu 2011/2012. Število študentov se je iz semestra v semester zmanjševalo. Pisno gradivo iz prvega semestra ni na razpolago, v drugem semestru zajema vzorec 12, v tretjem 7, v četrtem pa 4 študente. Analizirala sem tudi jezikovno produkcijo generacije, ki je začela z učenjem slovenščine v študijskem letu 2011/2012. V prvem semestru je obsegal vzorec 15, v drugem pa 10 študentov. Število v vzorcu torej niha, skupaj pa zajema 27 študentov. Moški spol je manj zastopan, v vzorec so vključeni le 3 predstavniki moškega in 24 predstavnic ženskega spola. Vsi študentje so stari med 19 in 22 let in govorijo vsaj en tuji jezik – angleščino. Od skupaj 27 študentov jih 16 študira tuji jezik kot glavno smer, dva od teh študirata slovanski jezik – bolgarščino.¹⁷



Graf 1: Število študentov v vzorcu po semestrih.

¹⁷ Verjetno bodo prisotne interference iz tujih jezikov.

3.3 GRADIVO

Analizirala sem pisno jezikovno produkcijo v izpitih, ki so jih študentje opravljali ob koncu semestrov, in besedila, ki so jih tvorili tekom učenja. Od generacije, ki se je slovenščino začela učiti v študijskem letu 2010/2011 in nadaljevala v letu 2011/2012 je na voljo 12 izpitov iz drugega, 7 izpitov iz tretjega in 4 iz četrtega semestra, skupaj 24 izpitnih pol. Drugo gradivo ni bilo na razpolago. Od generacije začetnikov v letu 2011/2012 je bilo na voljo več gradiva, in sicer 15 izpitov iz prvega in 10 iz drugega semestra, skupaj 25 izpitnih pol. Poleg tega sem v analizo vključila nekatera besedila, ki so jih tvorili med poukom (razglednice – 6 besedil) ali doma (dnevnik – 8 besedil).

3.4 METODA ANALIZE

Raziskovanja sem se lotila z metodo analize napak, t. j. napačne jezikovne produkcije. Pirih Svetina pojmuje napako kot odstop od jezikovne norme oz. od rešitve, ki bi jo prispeval idealni domači govorec, in je znak trenutne jezikovne nezmožnosti oz. slabše jezikovne zmožnosti posameznika. Prvi korak pri tej metodi je zbiranje gradiva, sledijo odkrivanje napak, njihov opis, razlaga in vrednotenje (2005, str. 35–36).

Ko sem pregledala gradivo, sem napake v nalogah, kjer so študentje morali vstaviti besede v pravilni obliki, najprej razvrstila v dve kategoriji, gramatične oz. paradigemske oblike, ki v jezikovnem sistemu obstajajo, vendar ne v danem kontekstu, in negramatične oz. neparadigemske oblike, ki niso sprejemljive v nobenem kontekstu, v jezikovnem sistemu torej ne obstajajo (Pirih Svetina, 2005, str. 64). Nadalje sem napake opisala in zabeležila število njihovih pojavitev, da bi dobila vpogled v to, kaj učečim se povzroča največ težav. Izračunala sem tudi delež napačne produkcije z namenom, da sem dobila predstavo, v kolikšni meri študentje obvladajo določeno snov. Napake sem poskušala tudi razložiti. V nalogah, kjer so študentje nekoliko samostojneje tvorili povedi (tvorba povedi iz danih verig besed, uporaba besed v povedi, pretvorba povedi v drug čas ...), sem napake najprej razvrstila v 4 kategorije: nerešeno, nesmiselni zapisi, oblikoslovne in skladenjske napake. Znotraj oblikoslovnih napak sem bila pozorna tudi na gramatične in negramatične napake. Sledil je enak postopek kot pri prejšnjem tipu nalog. Pri analizi besedil sem se najprej osredotočila na druge elemente – dolžino in povedno sestavo besedila, medstavčna skladenjska razmerja in besedišče. Nato sem analizirala napake, ki sem jih razvrstila v štiri kategorije: oblikoslovne, skladenjske, semantične in pravopisne. Osredotočila sem se na prvi dve kategoriji (isti postopek kot pri

prejšnjih tipih nalog), semantične napake sem vključila za ponazoritev najpogostejših težav s tega vidika, pravopisne pa zaradi zanimanja, če se njihov delež tekom študija zmanjšuje.

Po analizi gradiva sem sklepala o najpogostejših napakah in razvitosti določenih delov jezikovne zmožnosti posameznikov na določeni stopnji učenja – bila sem pozorna, ali se te napake v nadaljnjem študiju pojavljajo, kako dolgo se pojavljajo; se spreminja dolžina, skladienjska struktura besedila in nabor besedišča.

3.5 OMEJITVE

Vzorec je maloštevilen in analiziranega gradiva ni veliko. Prav tako se sestava izpitov na različnih stopnjah jezikovnega znanja in znotraj iste stopnje (npr. izpita po drugem semestru za prvo in drugo skupino) razlikuje, se pravi, da instrument merjenja ni bil enoten, zato neposredna primerjava razvoja jezikovne zmožnosti znotraj skupine in med skupinama ni bila mogoča.

3.6 ANALIZA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Začeli bomo z analizo jezikovne produkcije skupine, ki je bila v študijskem letu 2011/2012 začetniška (v nadaljevanju skupina A). Tej bo sledila analiza jezikovne produkcije skupine, ki je bila v tem letu nadaljevalna (v nadaljevanju skupina B), torej so bili začetniki leto poprej (2010/2011).

3.6.1 SKUPINA A

3.6.1.1 PRVI SEMESTER

V prvem semestru je to skupino sestavljalo 15 študentov, 2 moška in 13 žensk, od teh imajo vsi razen dveh za glavno smer študija tuji jezik in vsi govorijo najmanj en tuji jezik. V izpitu, ki so ga opravljali ob koncu semestra, sem podrobneje analizirala jezikovno produkcijo v treh nalogah.

Prva naloga

V prvi nalogi so morali študentje v povedi vstaviti 20 glagolov v sedanjiku. Ob praznem polju je bil dan za pomoč glagol v nedoločniški obliki. Naloga je preverjala oblikoskladienjsko zmožnost (sicer pa bolj oblikoslovno kot skladienjsko).

Skupaj se je pojavilo 52 napačnih zapisov (vendar se znotraj enega zapisa lahko pojavlja tudi več napak, zato je skupno število napak večje), kar pomeni, da je bil delež napačne produkcije

17,33 %. Gramatičnih napak je bilo 35,71 % – največkrat so vstavili glagol v napačnem številu (*Oni ne pozna gospoda Novaka.*), sledita glagol v napačni osebi (*Ana in Tomaž se učiva kitajščino.*) in raba napačnega glagola (*Moji prijatelji danes ne igra na zabavo.*). Večji delež napak – 64,29 %, pa so predstavljale negramatične napake. Najpogostejše so bile: tvorba glagola iz nedoločniške osnove (*Ana v prostem času rada plesa.*), tvorba glagola s kombinacijo sedanjiške osnove danega glagola in glagola *biti* (*Pes in mačka spista v moji sobi*) in zanikanje glagola *imeti* (*A ne imajo študentje jutri pouka?*), ostale napake so bile individualno pogojene.

Med gramatičnimi napakami je bila najbolj pogosta glagol v napačnem številu, pri čemer je največkrat prišlo do zamenjave 3. os. mn. s 3. os. ed. (kar v desetih od trinajstih napačnih primerov), zato sem te primere vzela pod drobnogled. V nalogi je bilo 5 povedi, ki so predvidevale glagol v 3. os. mn. Izkazalo se je, da je le en študent napačno rešil vseh pet primerov, ostalim pa je delala težave ista poved, v kateri je bila množina izražena z osebnim zaimkom *oni*. Študentje torej obvladajo sedanjiško obliko glagola za 3. os. mn., vendar so verjetno spregledali množinsko končnico -i.

Od negramatičnih napak se je najpogosteje pojavljala tvorba sedanjiške oblike iz nedoločniške osnove z dodajanjem sedanjiških končnic. Ta napaka izhaja iz posploševanja – učeči se je posplošil spregatveni vzorec glagolov na -ati, -am, ki je v slovenščini zelo produktiven, na glagole drugačnega tipa (*delati, delam: spati, spam*). Prav tako je posplošeno zanikanje glagola *imeti* po bolj produktivni obliki zanikanja s členkom *ne* (*ne delam: ne imam*). Tvorba glagola s kombinacijo sedanjiške osnove danega glagola in glagola *biti* je znak, da še ne razumejo popolnoma, kako poteka tvorba glagolske oblike v sedanjiku.

NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačno število	13	
	napačna oseba	4	
	napačen glagol	3	
	druge napake	0	
	vsota	20	35,71
NEGRAMATIČNE	tvorba iz nedoločniške osnove	12	
	združena sed. osnova danega gl. in gl. <i>biti</i>	5	
	zanikan glagol <i>imeti</i>	3	
	druge napake	16	
	vsota	36	64,29
SKUPAJ NAPAK		56	
SKUPAJ ZAPISOV		300	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		52	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		17,33	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		82,67	

Tabela 3: Napake pri pregibanju glagolov (skupina A; 1. semester).

Druga naloga

V drugi nalogi so morali študentje v povedi vstaviti 20 samostalnikov, od tega so bili 4 samostalniki dani v besedni zvezi s pridevnikom kot levim prilastkom. Besede, ki jih je bilo treba vstaviti, so bile zapisane ob praznem polju v slovarski obliki. Tudi ta naloga je preverjala oblikoskladenjsko zmožnost.

NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačen sklon (pridevnik/samostalnik)	49	
	- slovarska oblika	5	
	- zamenjani prislovni določili prostora in smeri	15	
	- raba tožilnika za zanikanim povedkom	8	
	- ostalo	21	
	napačno število	4	
	druge napake	1	
	vsota	54	81,82
NEGRAMATIČNE	ne podaljšajo samostalniške osnove z -j	9	
	zapis polglasnika v neim. sklonih ali v dv./mn.	2	
	izpust končnice	1	
	vsota	12	18,18
SKUPAJ NAPAK		66	
SKUPAJ ZAPISOV		300	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		56	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		18,67	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		81,33	

Tabela 4: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina A; 1. semester).

Napačnih zapisov je bilo 56 (besedno zvezo pridevnika in samostalnika sem štela kot en zapis), kar pomeni, da je bil delež napačne produkcije 18,67 %. Tokrat so z 81,82 % prevladoval gramatične napake, najpogostejše napačen sklon (*Moj prijatelj je iz Veliki Britaniji.*) in napačno število (*Všeč so mi Španec.*). Delež negramatičnih napak je bil 18,18 %. Največ težav je študentom povzročal primer, ki je predvideval podaljšanje samostalniške osnove z -j (*Poznam vašega profesora.*), v dveh primerih pa polglasnik v neimenovalniškem sklonu ali množini ni bil izpuščen (*Všeč so mi Španeci.*).

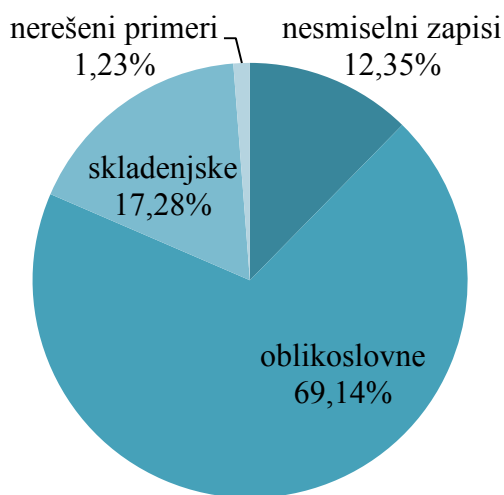
Težave s skloni predstavljajo kar 74,24 % vseh napak. Najpogostejše se pojavlja raba tožilniških namesto mestniških končnic (in obratno) oz. nerazlikovanje med prislovnima določiloma smeri in prostora (*V stanovanje nimam televizije; Grem na večerjo v Berlinu.*). Slednji primer je bil enajstkrat zapisan v mestniku in samo dvakrat v tožilniku, medtem ko so se pri ostalih štirih samostalnikih, ki so jim morali določiti vlogo prislovnega določila prostora ali smeri, skupaj pojavili samo 4 primeri nerazlikovanja. Druga najbolj pogosta napaka je bila raba tožilnika za zanikanim povedkom (*V prostem času ne igrajo nogomet.*), nekajkrat pa se je pojavil tudi zapis slovarske oblike besede (*Na sebi imam belo majica.*).

Sklonske napake kažejo na to, da še ne razumejo določenih struktur oziroma jih zamenjujejo, zapis besed v slovarski obliki pa lahko pomeni tudi izogibanje napakam.

Tretja naloga

Tretja naloga je bila nekoliko zahtevnejša. Sestavljena je bila iz petih verig besed (5–11 besed), iz katerih so morali študentje tvoriti stavke, za kar je potrebno poznavanje pomenov besed, njihovih vlog v stavku in oblikospreminjevalnih vzorcev.

Napačna produkcija je bila 76-odstotna. Povprečno se je pojavila 1 napaka na poved. Največji delež so predstavljale oblikoslovne napake, sledijo pa skladske napake, nesmiselne rešitve in nerešeni primeri.



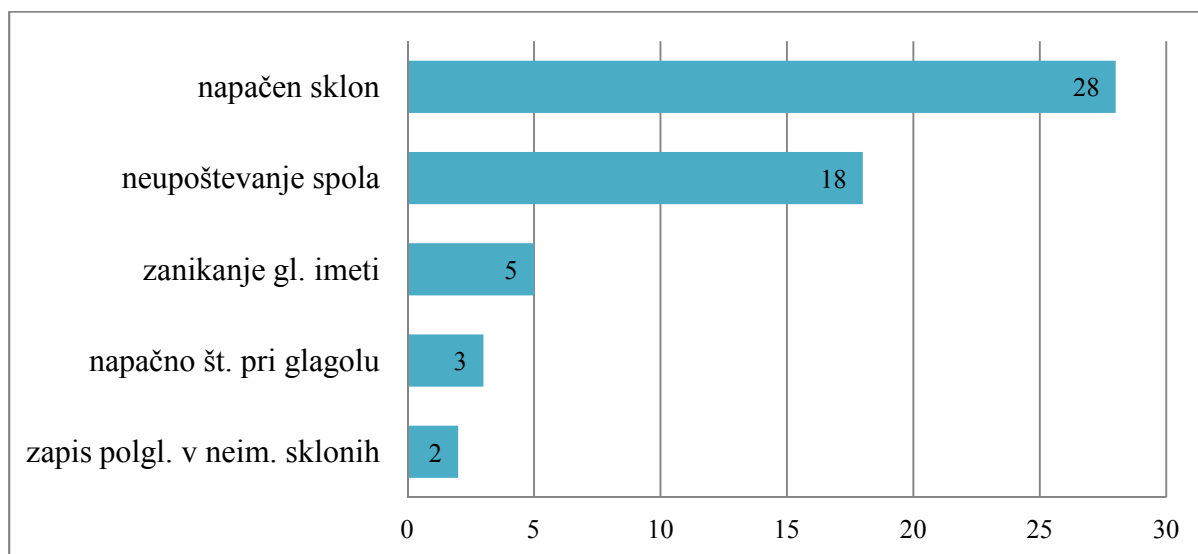
Graf 2: Vrste in deleži napak.

Na oblikoslovni ravni je bilo najbolj pogosto napačno pregibanje besedne zveze pridevnika v levem prilastku in samostalnika. Študentje so skupaj tvorili 45 tovrstnih besednih zvez¹⁸, v dvajsetih je bilo pregibanje napačno (44,45-odstotna napačna produkcija). Največ težav je povzročal naslednji primer: *moj, oče, vsak, sobota, kuha, kosilo*, v katerem je bila besedna zveza *vsaka sobota* le enkrat zapisana pravilno. Največkrat sta bili besedi v slovarski obliki – *vsak sobota* (enkrat sta se pojavili obliki *vsaka sobota* in *vsak sobotah*). Po trikrat so v slovarski obliki zapisali besedi v besednih zvezah, ki sta bili predvideni v imenovalniku: *naš babica* in *naš profesorica*. Pogosto torej niso upoštevali vpliva spola samostalnika na spol pridevnika in sklon samostalnika. Pri tvorbi povedi so morali biti pozorni na več stvari, zato lahko, da so spregledali potrebno pregibanje pridevnika ali samostalnika. V prvem primeru je

¹⁸ Izvzela sem besedno zvezo pridevnika in samostalnika moškega spola, ki je bila predvidena v imenovalniku: *moj oče*, ker pregibanje ni potrebno.

možno tudi, da besede *vsak* besednovrstno niso prepoznali ali pa so zavestno zapisali slovarsko obliko, ki bi bila pravilna npr. v primeru *vsak torek*. Lahko pa slovarski zapis enostavno pomeni izogibanje napakam v pregibanju.

Od ostalih sklonskih napak sem zabeležila 5 primerov rabe tožilnika za zanikanim povedkom in 2 primera nerazlikovanja med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. med prislovnima določiloma smeri in prostora. Težave je povzročalo tudi zanikanje glagola *imeti* (*ne imam*), pojavilo se je še napačno število pri glagolu in zapis polglasnika v neimenovalniških sklonih.



Graf 3: Vrste in število oblikoslovnih napak.

Na skladenjski ravni so imeli težave z besednim redom. Zaznamovani besedni red se je pojavljal pri tvorbi povedi iz besed: *moj, oče, vsak, sobota, kuha, večerja*, ki je bila težavna, če so v izhodišče povedi postavili prislovno določilo časa (*Vsak sobota moj oče kuha večerjo*). Največ težav pa je povzročala veriga besed: *naš, babica, zjutraj, iti, vedno, na, sprehod*, ki jo je enajst od petnajstih študentov zapisalo v zaznamovanem oz. napačnem besednem redu. V izhodišče so večinoma postavili vršilca dejanja, ki bi mu v tem primeru moral slediti povedek, vendar sledi prislovno določilo časa (v devetih primerih): *Naša babica vedno gre/zjutraj gre/zjutraj vedno gre ...*. Dva študenta sta postavila v izhodišče prislovno določilo časa *zjutraj*, ki mu namesto povedka sledi osebek (*Zjutraj naša babica gre ...*). Besedni red jim je torej povzročal težave v stavkih, ki so vsebovali časovno določilo, na kar bi lahko vplival tudi besedni red v kitajščini (早上我奶奶去 – *Zjutraj moja babica gre...*; 我奶奶早上去 – *Moja babica zjutraj gre...*).

Dognanja iz ostalih nalog

V eni izmed nalog so morali pretvoriti povedi (v sedanjiku; s samostalniki in pridevniki v imenovalniku) iz ednine v dvojino in množino. Pravilna produkcija je bila 78-odstotna, kar kaže na to, da večinoma obvladajo imenovalnik dvojine in množine za samostalnike različnih spolov. Spreganje pomožnega glagola *biti* ni povzročalo pretiranih težav – zasledila sem le 6 takšnih primerov, od tega se je pet napak pojavilo pri zanikanju glagola (*To ni njihove fotografije.*). Napačno število pri samostalniku sem zasledila 14-krat (*Pismo sta vaši*), velik problem je povzročala postavitev pridevnika v dvojino in množino (27-krat) bodisi v vlogi povedkovega določila bodisi v vlogi levega prilastka (*Kitajca sta vesel; To sta kitajski študenta.*), kar kaže, da še niso popolnoma usvojili koncepta pregibanja pridevnika.

3.6.1.2 DRUGI SEMESTER

V drugem semestru je sestavljalo to skupino 10 študentov, 2 moška in 8 žensk, ki govorijo vsaj en tuji jezik. Razen enega tudi vsi študirajo tuje jezike, od tega dva slovanski jezik – bolgarščino. Analizirala sem njihovo jezikovno produkcijo pri izbranih izpitnih nalogah in vključila tudi nekatera besedila, ki so jih tvorili tekom drugega semestra.

Prva naloga

V prvi nalogi so morali študentje v povedi vstavljati samostalnike, ki so bili zapisani ob praznem polju v slovarski obliki. Skupaj je bilo danih 20 samostalnikov (od tega en samostalnik s pridevnikom kot levim prilastkom).

Delež napačne jezikovne produkcije je bil 12,50 %. Od gramatičnih napak, ki so predstavljale 88,89 % vseh napak, je bila najbolj pogosta napačen sklon, pri čemer je šlo največkrat za nerazlikovanje med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. prislovnima določiloma smeri in prostora (*Ona je šla v službi, jaz pa na univerzi.*). Delež negramatičnih napak je bil 11,11 %. Vse napake so zabeležene v spodnji tabeli.

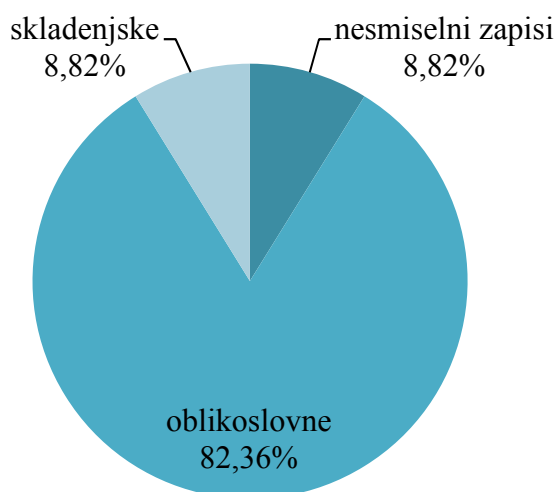
NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačen sklon	19	
	- zamenjani prislovni določili prostora in smeri	6	
	- raba tožilnika za zanikanim povedkom	1	
	- slovarska oblika	1	
	- drugo	11	
	napačno število	4	
	napačen spol pri pridevniku	1	
	vsota	24	88,89
NEGRAMATIČNE	zapis polglasnika v neim. sklonih ali v dv./mn.	1	
	napačen spol samostalnika	1	
	drugo	1	
	vsota	3	11,11
SKUPAJ NAPAK		27	
SKUPAJ ZAPISOV		200	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		25	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		12,50	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		87,50	

Tabela 5: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina A; 2. semester).

Druga naloga

V drugi nalogi je bilo danih pet verig besed, ki jih je sestavljalo 5–8 besed (isti tip naloge kot 3. naloga v prvem semestru)

Pojavilo se je 27 napačno zapisanih povedi, torej je bil delež napačne produkcije 54 %. Skupaj je bilo 34 napak – deleže prikazuje spodnji graf.



Graf 4: Vrste in deleži napak.

Največji delež oblikoslovnih napak so predstavljale sklonske napake, med katerimi se še vedno pogosto pojavljata raba tožilnika za zanikanim povedkom in nerazlikovanje med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. med prislovnima določiloma smeri in prostora. Naletimo pa tudi na težavo, ki se v prvem semestru še ni mogla pojaviti, in sicer pri sklanjanju samostalnikov v povezavi s količinskim določilom (*V trgovini sem kupila pet paradižnike/pet paradižnik/pet paradižnika*). V prvem primeru je samostalnik zapisan v pravem številu, ni pa upoštevano pravilo, da števnikom od pet dalje sledi samostalnik v rodilniku množine. V drugem primeru je zapisana slovarska oblika, razlogi zanjo so lahko različni. V tretjem primeru pa je sklon pravi, napačno pa število. Te napake so razumljive, saj morajo za pravilno tvorbo besedne zveze količinskega določila (števnik, količinski prislov) in samostalnika poznati več pravil: o rabi rodilnika množine za števniki od 5 naprej in o rabi rodilnika za količinskimi prislovi, nadalje morajo razlikovati med števniimi in neštevniimi samostalniki, poleg tega nekateri samostalniki kljub števnosti lahko nastopajo kot snovni (npr. *kila krompirja* : *kila banan*). Še vedno imajo težave z zanikanjem glagola *imeti* in podaljševanjem osnove samostalnikov, ki se končujejo na -r, v neimenovalniških sklonih z -j (naj omenimo, da to pravilo ni splošno). Pojavljale so se še druge oblikoslovne napake, ki so zabeležene v spodnji preglednici.

OBLIKOSLOVNE NAPAKE	ŠTEVILO NAPAK
GRAMATIČNE	
napačen sklon	
<i>raba tožilnika za zanikanim povedkom</i>	7
<i>zamenjava prislovnih določil prostora in smeri</i>	3
<i>samostalnik, ki sledi števniku</i>	2
<i>ostalo</i>	4
zanikanje glagola <i>imeti</i>	3
napačno število (pri samostalniku/glagolu)	3
drugo	1
vsota	23
NEGRAMATIČNE	
tvorba glagola iz nedoločniške osnove	1
podaljševanje z -j	3
dani glagol v kombinaciji z glagolom <i>biti</i>	1
vsota	5
SKUPAJ	28

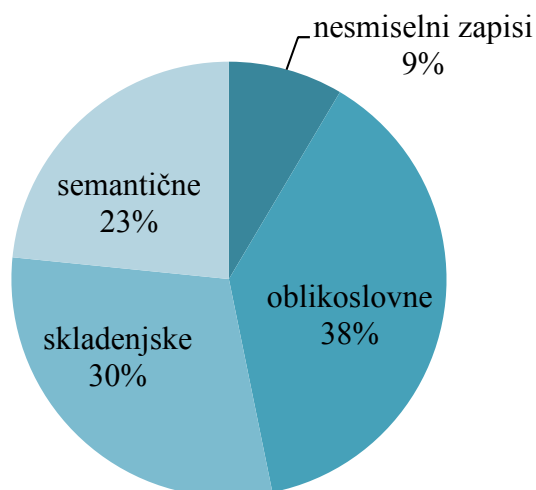
Tabela 6: Vrste in število oblikoslovnih napak.

Skladenjske napake – težave z besednim redom so bile redke in individualno pogojene. Dvakrat je bil besedni red težaven, če je bil v izhodišču povedi prislov kraja: *V trgovini kupila sem pet paradižnikov*. V drugem primeru je študent napačno postavil osebek: *Nikoli ne jejo oni japonsko hrano*.

Tretja naloga

V tretji nalogi so morali študentje v povedi uporabiti 10 glagolov: *telefonirati, piti, vstati, igrati, voziti se, plačati, kuhati, hoditi, dati, dobiti*. Naloga je bila še nekoliko zahtevnejša od prejšnje, saj so morali pri tvorbi uporabiti lasten besedni zaklad.

Napačno je bilo zapisanih 38 % povedi. Skupaj se je pojavilo 45 napak, ki sem jih tokrat razvrstila v štiri kategorije: oblikoslovne, skladenjske, semantične napake (raba pomensko neustrezne besede) in nesmiselni zapisi.



Graf 5: Vrste in deleži napak.

Ponovno so bile od oblikoslovnih težave najpogostejše napake pri sklanjanju (8 napak). Pričakovala sem težave z dajalnikom, ki ga po učnem načrtu usvajajo kasneje. Napake so se pojavile pri tvorbi povedi z glagolom *telefonirati* (*telefoniram mamo/prijateljico*), kjer so namesto dajalniške vezave uporabili tožilniško. Pri glagolu *dati* pa niso imeli težav. Zasledila sem tudi zamenjavo tožilniških in mestniških končnic oz. prislovnih določil smeri in prostora (*Njen otrok hodi v šoli.*), pojavila se je raba tožilnika za zanikanim povedkom (*Nikoli ne kuha kosilo Primož.*). Pri glagolih se je pojavila napačna oseba, napačno število, izpust pomožnega glagola *biti* in izpust prostega glagolskega morfema 'se', od negramatičnih pa tvorba sedanjika iz nedoločniške osnove. Težave je povzročalo tudi pregibanje pridevnika kot levega prilastka, enkrat študent ni upošteval preglasa, ki se pojavi za c, č, š, ž in j (*mojo darilo*), v drugem primeru pa sklonskih končnic pridevnika (*Jutri bom dala moju fantu en slovar.*). Primera pa kažeta, da je usvojen princip ujemanja.

OBLIKOSLOVNE NAPAKE	ŠTEVILO NAPAK
GRAMATIČNE	
napačen sklon	
<i>težave z dajalnikom</i>	3
<i>zamenjava prislovnih določil prostora in smeri</i>	2
<i>raba tožilnika za zanikanim povedkom</i>	1
<i>slovarska oblika</i>	2
napačna glagolska oseba	2
napačno število (pri glag.)	1
izpust prostega glag. morfema 'se'	1
izpust pomožnega glag. <i>biti</i>	1
neupoštevanje preglasa	1
vsota	14
NEGRAMATIČNE	
posplošitev sam. končnice na pridevniško	1
tvorba glagola iz nedoločniške osnove	3
vsota	4
SKUPAJ	18

Tabela 7: Vrste in število oblikoslovnih napak.

Na skladenjski ravni so imeli največ težav z besedni redom – 14 povedi je bilo zapisanih v zaznamovanem ali napačnem besednem redu. Težave jim je povzročala stava naslonk (*Bom ti telefonirala po večerji; Prijatelj je dal mi psa.*), besedni red, če je bil v izhodišču povedi prislov (*Včeraj plačal sem za darilo očetu; Rada vozim se z vlakom*), besedni red vprašalne povedi (*A rad se voziš?*), zasledimo zaznamovan položaj osebka (*Nikoli ne kuha kosilo Primož, ampak gre v restavracijo; Zvečer telefonira Ana s prijatelji.*) in druge besednoredne napake.

Dognanja iz ostalih nalog

V eni izmed nalog so morali pretvoriti 5 povedi iz sedanjika v preteklik in prihodnjik. Tvorba deležnika na -l je bila v 26 % napačna, in sicer je 12-krat prišlo do tvorbe deležnika iz sedanjiške glagolske osnove (*Boštjan je/bo imal belo mačko; Študentje so/bodo pojeli slovenske pesmi; Oče in mama sta/bosta rada berela časopis.*). 4-krat se je pojavil napačen spol (*Študentje so/bodo pojele; Vreme je bil deževno in megleno*). Načeloma tvorbo časov torej obvladajo, težavo predstavlja le napačna izpeljava glagolov.

Opazila sem, da so imeli študenti težave z besednim redom pri pretvorbi povedi: *Letos se Primož uči slovenščino*, ki so jo v pretekliku in prihodnjiku pravilno zapisali le 3 študenti.

Težavna je bila stava naslonk – prostega morfema 'se' in pomožnega glagola *biti* (*Lani je se Primož učil slovenščino; Lani se Primož je/bo učil slovenščino.*).

ANALIZA BESEDIL

Omenila sem že, da je za tvorbo besedila potrebna razvitost vseh delov jezikovne zmožnosti. Pri analizi sem opazovala dolžino besedila (število povedi in število besed), strukturo povedi (enostavčne, večstavčne), skladenjska razmerja med stavki (raba priredij in podredij) in raznolikost besedišča. Poleg tega pa sem bila pozorna tudi na napake v besedilih.

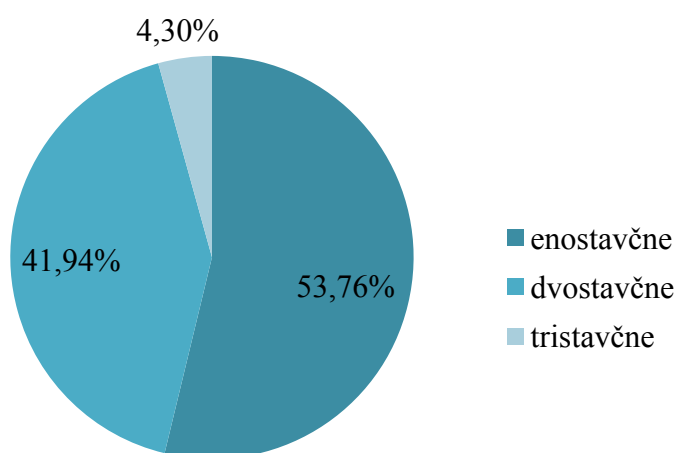
Najprej bo analizirano izpitno besedilo, nato pa besedila, ki so jih tvorili pri pouku ali doma.

1. ANALIZA BESEDILA V IZPITNI NALOGI

V nalogi je bila dana slika, na kateri se dve osebi – uslužbenka in stranka, pogovarjata v turistični agenciji. Za pomoč so bila dana podvprašanja: Kdo je na sliki, kaj sta po poklicu, kaj sta po narodnosti, kje sta, kaj se dogaja, kaj se pogovarjata in kaj želita.

STRUKTURA BESEDILA

Večinoma so študenti sliko opisali, dve besedili pa sta bili tvorjeni v obliki dialoga. Uporabljali so poročani in premi govor, lahko tudi kombinacijo. Povprečno so v besedilu zapisali 9,3 povedi oz. 64 besed. Dolžina povedi je bila torej v povprečju 6,9 besed. Prevladovale so enostavčne (okoli 5 na besedilo) in dvostavčne povedi (okoli 3,9 na besedilo). Tristavnih povedi pa je bilo znatno manj – v povprečju 0,4 na besedilo, kar je bilo glede na začetniško stopnjo tudi pričakovano.

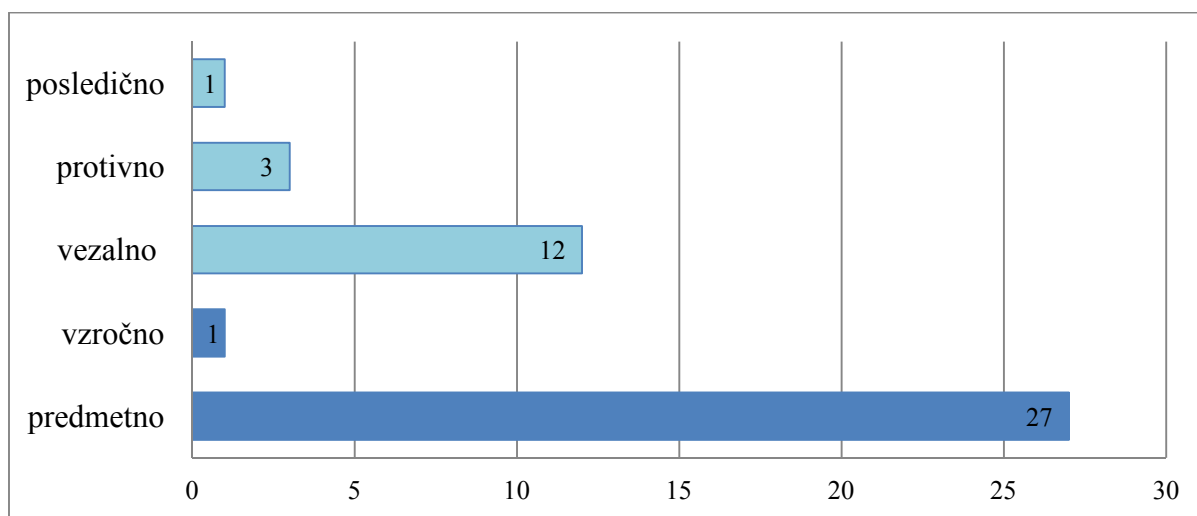


Graf 6: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi v izpitnem besedilu.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

Skupaj sem zabeležila 50 enostavnih in 39 dvostavnih povedi, pojavile pa so se tudi 4 tristavčne povedi (za deleže glej zgornji graf). Od dvostavnih povedi je bilo 27 podredno in 12 priredno zloženih. V tristavnih povedih so bili v eni povedi vsi stavki v prirednem (vezalnem) razmerju, v treh povedih pa v podrednem in prirednem razmerju.

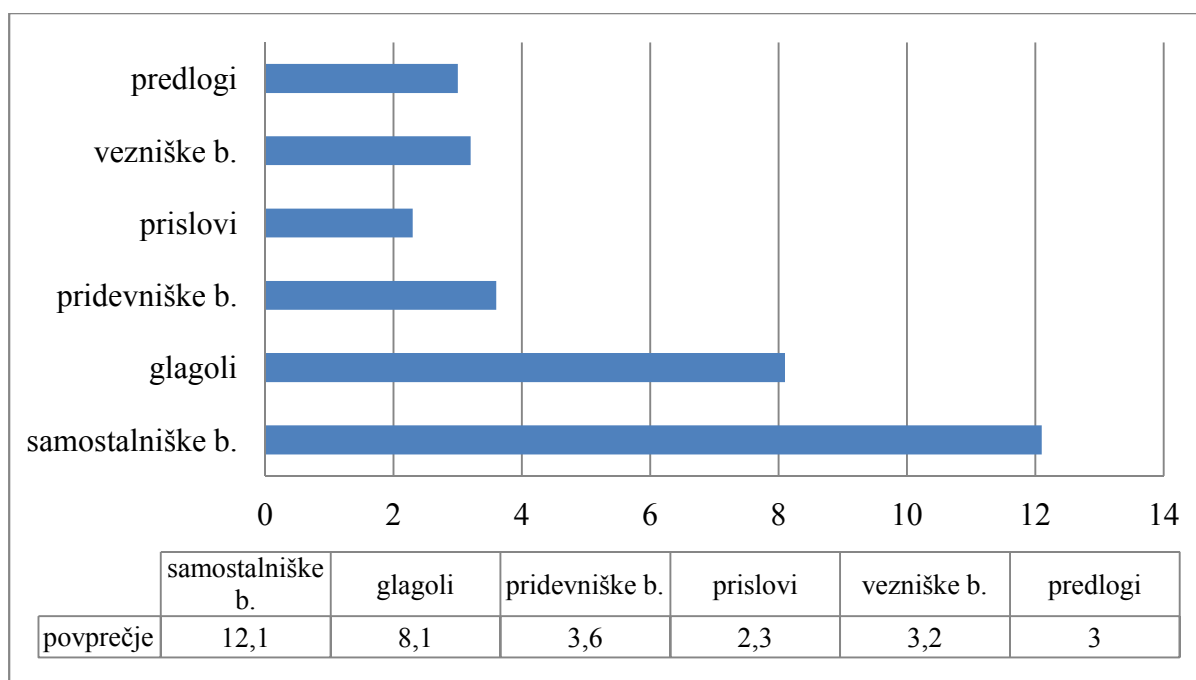
Med podrednimi medstavčnimi razmerji, je bila najbolj pogosta raba predmetnega odvisnika, ki so ga večinoma izražali z veznikoma *a/ali* in *da* (*Primož je vprašal, ali imajo izlet v Xi'anu; Špela je odgovorila, da nimajo izlet v Xi'anu.*). Dvakrat se je pojavila tudi vezniška beseda *koliko* (*Vpraša Roberta, koliko dana Roberto želi hoditi na Kitajskem*). Poleg predmetnega enkrat zasledimo tudi vzročno razmerje (*Všeč mi je letalo, ker je hitro in udobno.*). Od priredij je bilo najbolj pogosto vezalno (*Potem sedimo pri morju in gledamo zahod sončna.*), sledi protivno, izraženo z veznikom *ampak* (*Ana je odgovorila, da nimamo izleta v Ljubljano, ampak imamo izlet v Maribor.*), in posledično (*Zdaj nimajo vozovnic letala in bomo se vozili s ladjo.*).



Graf 7: Medstavčna skladenjska razmerja.

BESEDIŠČE

Iz raznolikosti besedišča lahko sklepamo na stopnjo razvitosti slovarske zmožnosti, pa tudi skladenjske in besedilne zmožnosti, zato sem v besedilih preštela različne samostalniške besede, glagole, pridevniške besede, prislove, predloge in vezniške besede. Izračunala sem njihovo povprečno število različnih pojavitev v besedilu:



Graf 8: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.

Naloga je študente usmerila v pripovedovanje o dogajanju (na sliki se pogovarjata uslužbenka v turistični agenciji in stranka, predmetov je malo). Poimenovali so osebe, ostali samostalniki, ki so jih uporabili, pa niso prikazani na sliki, ampak se tematsko navezujejo nanjo in na podvprašanja, ki so bila zastavljena v pomoč. Upoštevala sem tudi osebna in zemljepisna imena, če so bila slovenska oz. zapisana poslovenjeno, in samostalniške zaimke.

Na sliki je prikazana interakcija med osebama, zato je pogosta raba glagolov. Skupaj se je pojavilo 27 različnih glagolov. Ker gre za pogovor, so velikokrat rabljeni glagoli rekanja. Če izvzamemo besedili, ki sta bili tvorjeni v oblik dialoga, je njihovo povprečno število v besedilu 3,9. Najpogostejši so bili: *vprašati* (13-krat), *reči* (10-krat) in *odgovoriti* (7-krat), pojavila pa sta se še glagola *povedati* in *pogovoriti se*. Od ostalih glagolov se je največkrat pojavil glagol *biti* (27-krat), pogosto tudi neodvisno od slikovnega gradiva, vsi drugi glagoli so bili tematsko vezani na sliko in si po pogostnosti sledijo takole: *imeti* (18-krat), *stati* (v pomenu *imeti ceno*) in *zanimati* (8-krat), *iti* (5-krat), *organizirati* (4-krat), preostali so se pojavili manj kot štirikrat (*priti*, *plačati*, *ogledati si*, *sedeti* ...). Od naklonskih glagolov sem zabeležila samo rabo glagola *želei* (5-krat).

Raznolikost pridevniških besed je bila manjša od raznolikosti samostalniških besed in glagolov, kar je glede na njeno vlogo v stavku razumljivo. Najbolj pogosto (16-krat) nastopale kot levi prilastek (*Postojnska jama*, *turistična agencija*, *slovenska uslužbenka*, *55 evrov* ...), v devetih primerih kot povedkovo določilo (*Zime v Prekmurju so mrzle; Všeč mi je letalo, ker je*

hitro in udobno.), nobena pridevniška beseda pa ni imela v stavku vloge povedkovega prilastka.

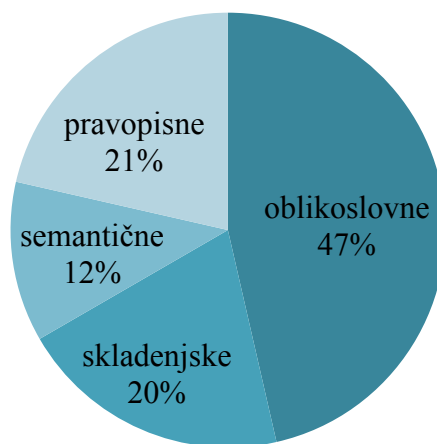
Raba prislov je bila redka, večinoma najdemo v besedilih časovne prislove (*potem, včeraj, zdaj, pozno, zvečer*), nekaj lastnostnih (*dobro, zelo, skupaj, koliko*) in krajevnih (*tukaj, domov*).

Po raznolikosti vezniških besed lahko sklepamo o stopnji razvitosti skladenjske zmožnosti – več kot je različnih vezniških besed, bolj raznolika so medstavčna razmerja. Poleg tega so znak razvitosti besedilne zmožnosti – v stavku vzpostavljajo kohezijo in koherenco (Pirih Svetina 2005: 119). Povprečno število različnih veznikov v besedilu je bilo 3,2. Največkrat se je pojavil veznik *da* (15-krat), *in* (13-krat), *a/ali* (10-krat), *ampak* (3-krat znotraj stavka, 4-krat na začetku povedi), *ker* (1-krat), vezniška beseda *koliko* (2-krat). Ta rezultat nam pove, da se je pojavljalo več podrednih kot prirednih medstavčnih povezav, in da je bil med podrednimi najbolj pogost predmetni odvisnik, med prirednimi pa vezalno razmerje (glej graf medstavčna razmerja).

Zaradi narave slikovnega gradiva (pogovor v turistični agenciji zajema destinacije, ki jih želijo obiskati, datume/čas izleta, program ...) sem pričakovala pogosto rabo predlogov, ki izražajo prostorska in časovna razmerja. Najbolj pogosto, 29-krat, je bil zapisan predlog *v*, ki je večinoma izražal prostorsko razmerje (*v turistični agenciji, v Prekmurje ...*), lahko pa tudi časovno (*v soboto*). Na drugem mestu po pogostnosti je bil predlog *na*, ki se je pojavil 10-krat (*na Bled, na turistični kmetiji ...*). Poleg predlogov *v* in *na* je prostorsko razmerje izražal še predlog *pri* (*sedimo pri morju*). Časovno razmerje je bilo izraženo še s predlogom *ob*, ki sem ga zabeležila 6-krat (*ob osmih*). Poleg omejenih razmerij je s predlogoma *z/s* (6-krat) izraženo še načinovno razmerje (*z avtobusom*). Pojavita se še predloga *po* (*po poklicu*) in *od* (*od Špele*).

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je v besedilih pojavilo 84 napak, ki sem jih razdelila v štiri kategorije: oblikoslovne, skladenjske, semantične in pravopisne. Njihovi deleži so prikazani v spodnjem grafu:



Graf 9: Vrste in število napak v besedilu.

Med oblikoslovnimi napakami so bile najbolj pogoste sklonske (17-krat), ki so predstavljale kar 19,77 % vseh napak. 5-krat se je pojavilo nerazlikovanje med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. med prislovnima določiloma smeri in prostora (*Zime v Prekmorje so mrzle; Potem vprašala Primoža, ali ga zanima tudi izlet v Nanjingu.*) ter raba slovarske oblike besede (*Zanima me tudi izlete na Primorska.*). Raba tožilnika za zanikanim povedkom (*Špela je odgovorila, da nimajo izlet v Xi'anu.*) in naslonska oblika v napačnem sklonu (*Zanima mi izlet v Ljubljano ali Celje.*) se pojavljata enkrat. Od oblikoslovnih napak sem 4-krat zabeležila še rabo napačne glagolske osebe (*Žal ne, ampak imate izlet na Primorsko.*) in 3-krat izpust pomožnega glagola *biti* (*V turisti agenciji gospod vprašal, ali ima izlet za Maribora.*). Preostale napake so se pojavljale manj kot trikrat: ni podaljšanja samostalniške osnove z -j v neimenovalniških sklonih (*Uslužbenka je rekla natakaru ...*), tvorba glagola iz nedoločniške osnove (*Najprej jesmo kosilo ...*), neupoštevanje spola samostalnika pri glagolu (*Ana je rekel ...*), nerazlikovanje med prislovom in pridevnikom (*Dober! Žilim plačati.*), izpust predloga (*V soboto gremo Postojnsko jamo.*) in druge.

Med semantično neustrezne zapise sem štela besede, ki pomensko niso ustrezale kontekstu. 3-krat se je pojavila napačna raba polnopomenskih besed (*Recepција je odgovorila ...*), 7-krat pa raba nepolnopomenskih besed, in sicer predlogov (*Roberto je vprašal, ali organizirajo izlet za Kitajsko.*)

Na skladijski ravni so imeli težave z besednim redom (v sedemnajstih povedih). Največkrat je bil vzrok zaznamovanega oz. napačnega besednega reda prislov kraja ali časa v izhodišču povedi (*V turistični agenciji gospod je vprašal ...; Potem rekla je, da cena izleta je*

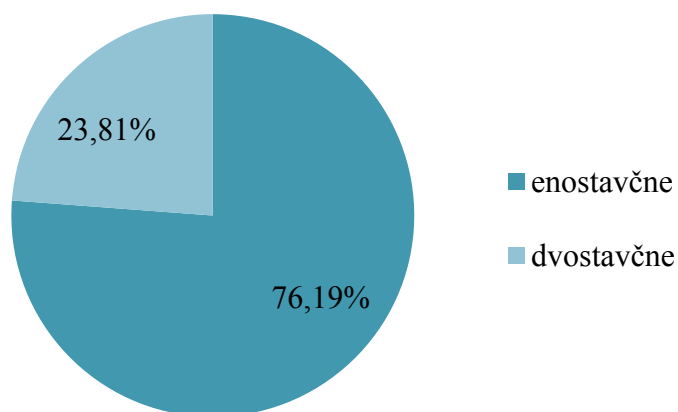
50 yuanov). Težavna je bila tudi stava naslonk v odvisnem stavku (*Gospod je rekel, da to ga zanima; Potem rekla je, da cena izleta je 50 yuanov.*) in stava naslonk na splošno (*V recepciji je me vprašala slovenska uslužbenka ... Zdaj nimajo vozovnic letala in bomo se vozili z avtom.*). Zasledila sem še ostale napake, ki so bile individualno pogojene.

2. ANALIZA RAZGLEDNIC

Ta besedila so študentje tvorili v času pouka ob koncu drugega semestra in so si lahko pomagali z učnim gradivom. Dobili so navodilo, da naj napišejo razglednico iz Slovenije svojim prijateljem oz. staršem, in sicer v dvojini. Analizirala sem 6 razglednic.

STRUKTURA BESEDILA

V povprečju je besedilo vsebovalo 7 povedi oz. 44,3 besed. Poved je bila torej povprečno dolga 6,3 besed. Povprečno število enostavnih povedi je bilo 5,3 na besedilo, dvostavnih 1,7, večstavnih pa ni bilo. Deleža sta prikazana v spodnjem grafu.



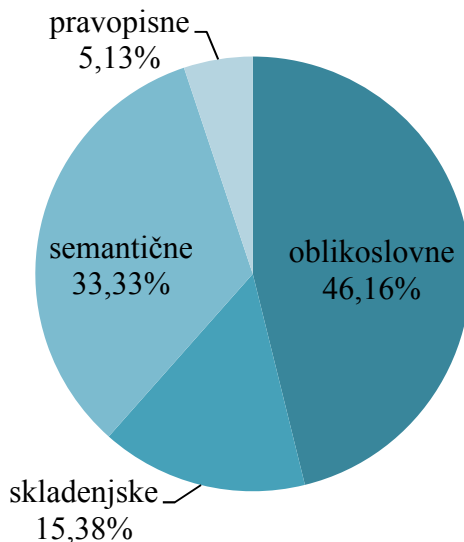
Graf 10: Deleža enostavnih in dvostavnih povedi.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

Vseh enostavnih povedi je bilo 32, dvostavnih pa 10. Od slednjih je bilo 8 priredno zloženih – največkrat (6-krat) se je pojavilo vezalno priredje z veznikom *in* (*Danes sva jahala konja in sva bila zelo vesel.*), dve povedi pa sta bili zapisani brez veznika (*Tukaj sva na izletu, vreme je lepo; Jedla sva kosila v ena restavracija, jedla sva potico.*). Prvo bi lahko prišteli k vezalnemu in drugo k pojasnjevalnemu priredju, ki ga še ne obvladajo. Obe podredno zloženi povedi sta vsebovali prilastkov odvisnik z veznikom *ki* (*Jedla sva kremšnito ki bila je zelo slastna.*), ki ga v prej analiziranem besedilu nisem zasledila.

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je pojavilo 39 napak, ki sem jih ponovno razdelila v štiri kategorije: oblikoslovne, skladijske, semantične in pravopisne. Njihovi deleži so prikazani v spodnjem grafu.



Graf 11: Vrste in deleži napak.

Od oblikoslovnih napak so bile najbolj pogoste težave s skloni – skupaj je bilo 7 tovrstnih napak. Dvakrat je bila zapisana beseda v slovarski obliki (*Jedla sva kosila v ena restavracija ...*), dvakrat je prišlo do zamenjave med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. prislovnih določil smeri in prostora (*Tukaj sva na izlet z agencijo.*). 3-krat je težave povzročala tvorba deležnika na -l, ki so ga izpeljali iz sedanjiške glagolske osnove (*Imala sva zelo dobro.*), preostale oblikoslovne napake so se pojavile manj kot trikrat: nepoznavanje oz. neupoštevanje spola pri samostalniku, pridevniku in glagolu (*Tukaj sva na izletu ...; Sončna zahod je bil midva lepo; Bila sva na Grajski restavraciji za kosilo.*), ni podaljšanja osnove z -ov pri samostalniku grad (*Želiva iti na druge grade v Sloveniji.*), napačna tvorba pridevnika iz samostalnika (*sonceci zahod*), napačno število pri pridevniku (*Danes sva jahala konja in sva bila zelo vesel.*), izpust prostega glagolskega morfema 'se' (*Imala sva zelo dobro.*), nerazlikovanje med prislovom in pridevnikom (*Konji v Lipici so bili zelo zanimivo.*)

Semantičnih napak je bilo 13. Trikrat je bila uporabljena napačna polnopomenska beseda (*piti večerjo*), v ostalih primerih je bil napačno rabljen predlog (*Bila sva v Ljubljanski univerzi.*).

Pojavilo se je 6 povedi, v katerih je bil besedni red napačen oz. zaznamovan. Največ napak je vseboval stavek: *Potem zvečer danes se vrniva bova v Ljubljano in šela bova na sprehod tam.* Napačna je stava komponent prislovnega določila časa (*zvečer danes*) in stava prislovnega

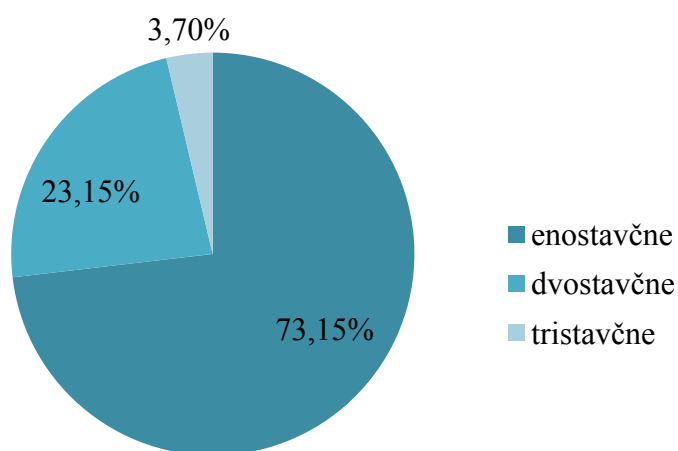
določila kraja (*tam*). Prav tako je napačna stava sestavin v povedkih (*se vrniva bova, šela bova*). V ostalih primerih so imeli težave še s stavo merskega prislova *zelo* (*Bila sva v Ljubljanski univerzi, ki je zanimiva zelo.*), prostega glagolskega morfema 'se', če je v izhodišču povedi osebek (*Peter in jaz imava se zelo dobro.*), s stavu v odvisnem stavku (*Jedla sva kremšnito ki bila je zelo slastna.*).

3. ANALIZA DNEVNIKA

Študentje so v drugem semestru za domačo nalogo pisali dnevnik. Lahko so si pomagali s slovarjem, učnim gradivom, poleg tega pa ta situacija zanje ni bila stresna, saj so dnevnik pisali doma, brez učiteljevega nadzora in časovne omejitve. Dnevnik vsebuje 8 besedil, ki so nastajala v obdobju dveh mesecev v drugem semestru njihovega učenja.

STRUKTURA BESEDIL

Besedila v povprečju vsebujejo 13,5 povedi oz. 89,4 besed. Poved je v povprečju dolga 6,6 besed. Povprečno je bilo v besedilu 9,9 enostavnih povedi, dvostavnih 3,13 in tristavnih 0,5. Njihovi deleži so prikazani v spodnjem grafu:

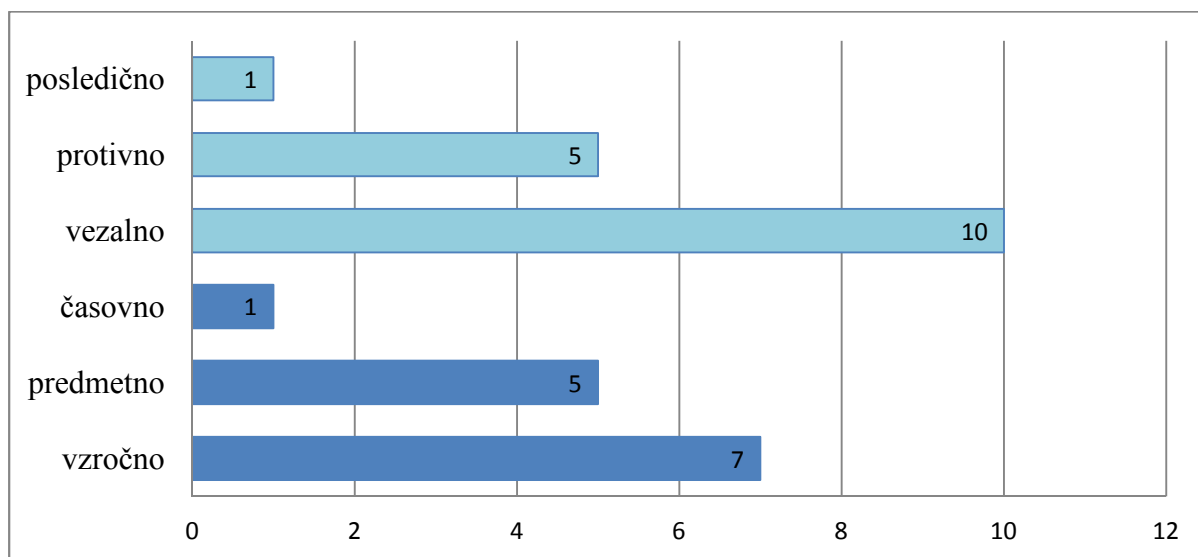


Graf 12: Deleži enostavnih, dvostavnih in tristavnih povedi v dnevniških besedilih.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

Skupaj se je v besedilih pojavilo 79 enostavnih, 25 dvostavnih in 4 tristavne povedi (za deleže glej zgornji graf). Od dvostavnih povedi je bilo 18 priredno in 7 podredno zloženih. Med prvimi je bilo najbolj pogosto vezalno priredje, večinoma izraženo z veznikom *in* ter 1-krat s *pa*. Sledi protivno razmerje z vezniki *ampak*, *vendar*, *pa*. Enkrat se je pojavilo tudi posledično priredje, izraženo z veznikom *zato*. Naletela sem na 4 dvostavne povedi v prirednem razmerju, zapisane brez veznika (npr. *Včeraj sem prišla domov, jedla večerjo s*

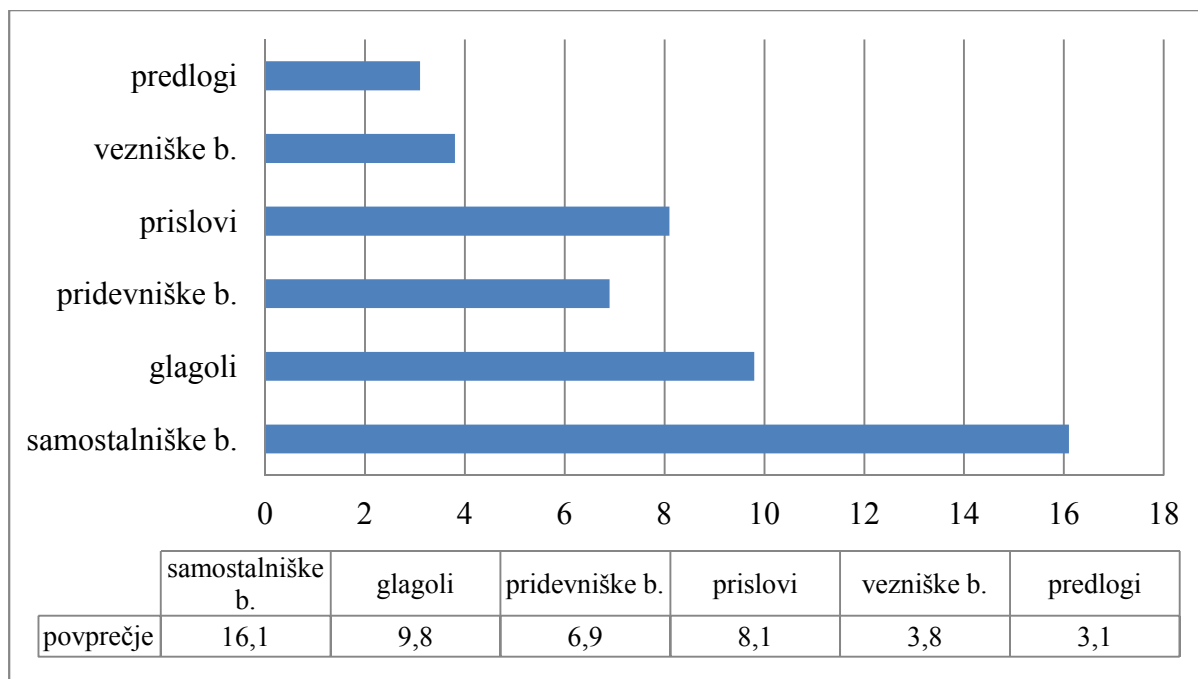
starši; *Zelo je dobro, se veliko naučimo od njega.*). Pri podrednih medstavčnih razmerjih sta bili najbolj pogosti predmetno (vezniške besede *da, a, kaj*) in vzročno (*ker*), prvič pa zasledimo rabo časovnega odvisnika (*Ko ustanla sem, je že petnajst čez sedem bilo.*). V tristavčnih povedih sem zasledila že zgoraj omenjena medstavčna razmerja. Število vseh pojavitev raznih medstavčnih razmerij ponazarja spodnji graf (primeri brez veznikov niso všteti).



Graf 13: Medstavčna skladijska razmerja.

BESEDIŠČE

Pri pisanju dnevnika so lahko uporabljali slovar in učno gradivo, zato sem pričakovala večjo raznolikost besedišča. Kot pri analizi tekstov iz izpita konec drugega semestra sem izračunala povprečno število različnih pojavitev naslednjih besednih vrst:



Graf 14: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.

V dnevnik se ponavadi zapisujejo dnevni oz. nedavni dogodki, torej so bili študentje usmerjeni v pripovedovanje. Pisali so o tem, kaj so počeli, o vremenu in pomembnih dogodkih. Zaradi narave besedila sem pričakovala veliko raznolikost glagolov in prislovov.

Od samostalnikov se pogosto pojavljajo tisti, ki so tematsko povezani z vsakdanjim življenjem: *vreme, učiteljica, študent, sošolec, prijatelj, pouk, kosilo, večerja, zajtrk, hrana, restavracija, glasba* in različni dnevi v tednu.

Skupaj sem zabeležila 39 različnih glagolov, ki si po pogostnosti pojavitev sledijo takole: *biti* (26-krat), *imeti* (17-krat), *iti* (10-krat), *jesti* (9-krat), *vstati* (7-krat), *spati* (5-krat), *(na)učiti se*, *piti* in *misлити* so se pojavili 3-krat. Pojavitev ostalih glagolov je manj. Od naklonskih glagolov se pojavita *morati* (2-krat), *želeiti* (1-krat).

Raznolikost pridevniških besed je bila manjša od raznolikosti samostalniških besed in glagolov. V stavku največkrat nastopajo v vlogi levega prilastka (*moj brat, orientacijski tek, slovenska glasba*), pogosto tudi v vlogi povedkovega določila (*Dejansko princ je prijazen in nežen; Njegovo vprašanje ni logično.*).

V primerjavi z analizo izpitnega besedila je raznolikost prislovov izrazito večja. Eden izmed razlogov je, da je besedilo tudi nekoliko daljše, drugi pa, da je za dnevniške zapise značilna raba časovnih prislovov. Skupaj se je pojavilo 31 različnih prislovov: največ časovnih

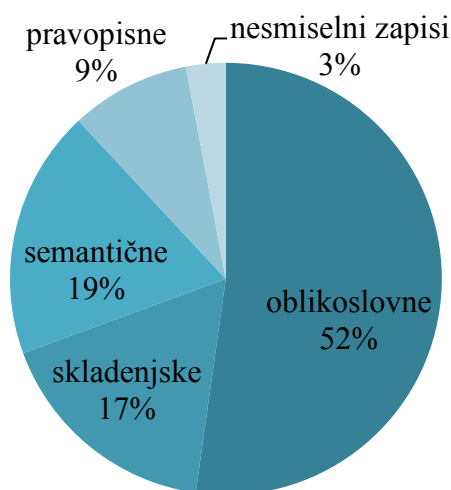
(*Nedavno skoraj nikoli ne spim popoldne; Zjutraj sem pozno vstala.*), sledijo lastnostni (*zelo, tako, malo, dolgo ...*) in 2 krajevna (*tam, tukaj*).

Skupaj je bilo 10 različnih veznikov oz. vezniških besed. Najpogostejše se je pojavljal *in* (9-krat), sledi *ker* (7-krat), *da* in *pa* (3-krat), *ampak* (2-krat), *vendar*, *zato*, *ko*, *ali* in vezniška beseda *kaj* so se pojavili 1-krat. Za razliko od besedila, tvorjenega na izpitu, so v dnevniku prevladovala priredna medstavčna razmerja, med katerimi je bilo najbolj pogosto vezalno. Od podrednih razmerij pa je bilo najbolj pogosto vzročno. Število veznikov *da* in *ali/a*, je bilo izrazito večje v prvih besedilih, kar lahko pojasnimo z obširno rabo poročanega govora.

Pojavilo se je 11 različnih predlogov, največkrat predlog *v* (8-krat), ki je večinoma izražal krajevno razmerje (*v parku/v Peking*), lahko pa tudi časovno (*v nedeljo/v prostem času*), s petimi pojavitvami sledita predloga *za* (*za kosilo*) in *ob* (*ob osmih*), 4-krat sem zabeležila *od* (*od osmih; od njega*), *do* (*do dvanajstih*), *po* (*po nakupih, po poklicu*) in *s/z* (*s starši*). V manjšem številu so se pojavili še predlogi: *na* (*na izlet*), *o* (*predavanje o*), *med* (*med aktivnostjo*), *čez* (*petnajst čez sedem*). V primerjavi z besedilom v izpitu je v besedilih iz dnevnika večja raznolikost predlogov, ki izražajo časovno razmerje, kar lahko pojasnimo z naravo besedila.

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je pojavilo 134 napak, ki sem jih umestila v iste kategorije kot prej, le da sem dodala še kategorijo nesmiselnih povedi. Deleži so prikazani spodaj.



Graf 15: Vrste in deleži napak.

Od oblikoslovnih napak, so bile najbolj pogoste napake pri sklonu. Pri sklonu samostalnika je skupaj pojavilo 11 napak: 5-krat se je pojavila slovarska oblika, na kar je verjetno vplivala tudi raba slovarja (*Za kosilo sem jedla rezanci.*), zamenjavo tožilniških in mestniških končnic oz. prislovnih določil smeri in prostora ter rabo tožilnika za zanikanim povedkom sem zabeležila samo enkrat, ostale napake so bile individualno pogojene. Težave jim je povzročal tudi sklon pridevnika v levem prilastku (6-krat) – bodisi so zapisali pridevnik v slovarski obliki (*Pogrešam moj učitelja.*) – bodisi posplošili samostalniške končnice (*V prostu času poslušam glasbo.*). Devetkrat niso upoštevali spola samostalnika pri pridevniku (*naš skupina, temen vreme*) ali glagolu v preteklem deležniku na -l (*Ampak je vreme zelo lepo bil.*). Petkrat se je pojavila napačna glagolska oseba (*Mi so šli ...*), trikrat niso upoštevali časa (*Pred kratkim imamo ...*), 2-krat so izpustili prosti glagolski morfem 'se' (*Slovenščina je težko zame zdaj, ampak bom naučila.*) in tvorili pretekli deležnik na -l iz sedanjiške glagolske osnove (*Sem imala lepo voljo.*). Napačno število se je pojavilo petkrat – pri samostalniku, pridevniku in glagolu (*Danes smo imeli šest lekcija; Oni so prijazen; Oni ima veliko tradicionalne kitajske specializacije.*). Trikrat zasledimo nerazločevanje med pridevnikom in prislovom (*Slovenščina je težko ...*). Štirikrat je prišlo do zamenjave predlogov *z* in *s*, prav tako so štirikrat zapisali polglasnik v neimenovalniških sklonih ali v dvojini oz. množini (*Mi dečeki smo se posmehovali one.*). Ostale oblikoslovne napake so se pojavljale posamezno.

Semantičnih napak je bilo 21. Kar 19-krat so uporabili pomensko neustrezno polnopomensko besedo, kar lahko do določene mere pojasnimo z rabo slovarja (*Zgodba je bila premikanje.* – mišljeno je, da je bila zgodba ganljiva), vplivom kitajščine (*Olje!* – v kitajščini za spodbudo uporabljajo besedno zvezo 加油 *jiayou*, ki dobesečno pomeni *dodaj olje*) in angleščine (*Zjutraj v lekciju je učiteljica govorila ...*). 6-krat je bil pomensko neustrezno rabljen predlog (*Zdaj je zelo pozno, okoli od enih.*).

Besedni red jim je največkrat povzročal težave, ko je bilo v izhodišču povedi časovno določilo (*Danes vreme je strašno; Potem moj brat in jaz sva jedla sladoled; Včeraj sneg je bil lep.*), težavna je bila stava naslonskih oblik osebnega zaimka (*Mi dečeki smo se posmehovali one.*), stava naslonk v odvisnem stavku (*Vsakdo je bil vznemirjen, ker en arabski princ je obiskal našo univerzo; Ko ustanla sem, je že petnajst čez sedem bil.*). Poleg teh napak se je pri tvorbi preteklika pojavila stava glagola na koncu povedi, vendar le pri enem študentu, ki študira nemščino, torej gre verjetno za interferenco (*Potem sem v službo šla; Zvečer sem računalnik iglala, ampak nisem filma gledala.*). Prav tako je imel eden izmed študentov težave s stavo prilastka, ki bi v teh primerih moral stati desno od jedra (*Pred kratkim imamo*

evropske kulture karneval; Imamo predavanje o bohemian kultura in *vzhodne Evrope* težave.). Ostale besednoredne napake so se pojavljale posamezno.

3.6.2 SKUPINA B

3.6.2.1 DRUGI SEMESTER

To skupino sestavljajo študenti, ki so se začeli učiti slovenščino v študijskem letu 2010/2011. V drugem semestru je opravljalo izpit 12 študentov, 1 moški in 11 žensk. Za razliko od skupine A, v kateri so prevladovali študentje, ki so imeli z glavno smer študija tuji jezik, so v tej skupini prevladovale nejezikovne študijske smeri: pravo (7 študentov; od teh ena študentka v kombinaciji z angleščino), novinarstvo (1-krat), ekonomija (1-krat). Tuji jezik kot glavno smer študirajo le 3 študentje, vsi pa govorijo vsaj en tuji jezik. Gradivo iz njihovega prvega semestra ni bilo na voljo, zato bomo začeli z analizo izpitnih nalog s konca drugega semestra.

Prva naloga

V prvi nalogi so morali študentje v povedi vstaviti deset glagolov v sedanjiku. Ob praznem polju je bil dan za pomoč glagol v nedoločniški obliki. Naloga je preverjala oblikoskladenjsko zmožnost.

Pojavilo se je 22 napačnih zapisov – napačna produkcija bila 18,33-odstotna. Gramatične napake so bile redke (glej spodnjo tabelo) – njihov delež je 18,18 %, med tem ko so negramatične napake predstavljale 81,82 % napačne produkcije. Najpogostejša je bila tvorba glagola iz nedoločniške osnove, in sicer pri glagolih *želeti* in *potovati* (*Pisatelj žele pisati novo knjigo; Evropejci veliko potovajo po Aziji.*), sledi tvorba glagola s kombinacijo sedanjiške osnove danega glagola in glagola *biti* (*Vesna in Andraž pijesta belo vino; Za zajtrk pogosto jesva kruh z marmelado.*).

NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačno število	1	
	napačna oseba	1	
	napačen glagol	1	
	druge napake	1	
	vsota	4	18,18
NEGRAMATIČNE	tvorba iz nedoločniške osnove	10	
	združena sed. osnova danega gl. in gl. <i>biti</i>	5	
	druge napake	3	
	vsota	18	81,82
	SKUPAJ NAPAK	22	
	SKUPAJ ZAPISOV	120	
	SKUPAJ NAPAČNIH ZAPISOV	22	
	NAPAČNA PRODUKCIJA v %	18,33	
	PRAVILNA PRODUKCIJA v %	81,67	

Tabela 8: Napake pri pregibanju glagolov (skupina B; 2. semester).

Druga naloga

V drugi nalogi so morali vstaviti v povedi 20 samostalnikov, ki so bili dani v slovarski obliki (trikrat so morali s samostalnikom vstaviti tudi pridevnik v vlogi levega prilastka).

Delež napačne produkcije je bil 20 %. Pojavilo se je 48 napačnih zapisov (besedno zvezo pridevnika in samostalnika sem štela kot en zapis). Negramatične napake so bile redke (5,24 %), pri vseh je šlo za napačen spol samostalnika. S 94,55 % so prevladovale gramatične napake – najpogostejše napačen sklon, nekajkrat tudi napačno število.

Največ težav pri sklonih so imeli v primerih, ko je stal pred samostalnikom količinski izraz (količinski prislov ali števniki):

- Na tržnici bom kupila 1 kilo _____ (grozdje), 2 kili _____ (zelenjava) in 5 _____ (ananas); Koliko stane kila _____ (meso)?

Samostalnika *grozdje* in *meso* so štirikrat zapisali v slovarski obliki, ki bi bila pravilna, če pred samostalnikom ne bi stal prislov količine. Ne obvladajo še torej popolnoma pravila o rabi rodilnika za količinskimi prislovi, lahko pa sklepamo, da slovarske oblike niso zapisali, da bi se izognili napakam, ampak so zavedno uporabili obliko, ki bi sledila brez količinskega izraza. Pri samostalniku *zelenjava* (samostalnik ženskega spola, pri katerem imenovalniška oblika ni enaka tožilniški) se namreč slovarska oblika pojavi le enkrat. Zabeležila sem tudi en zapis v

tožilniški obliki, ki bi bil pravilen brez količinskega izraza, in dva zapisa s končnico -i. To lahko pojasnimo bodisi s posplošitvijo končnice prislova količine na samostalnik bodisi s poskusom postavitve samostalnika v dvojino (*2 zelenjavi*). Samostalnik *ananas* je bil 5-krat zapisan v imenovalniku množine (*ananas* – upoštevajo število, ne poznajo pa pravila o rabi rodilnika za števnik od 5 naprej), 1-krat v tožilniku množine (*ananas* – upoštevajo število; sklon bi bil pravilen, če pred samostalnikom ne bi stal števnik, ali če bi bil ta števnik 3 ali 4 – prav tako ne upoštevajo rabe rodilnika za števnik od 5 dalje) Dvakrat se je samostalnik pojavil v slovarski obliki. Naj omenimo še zapis samostalnika v rodilniku ednine; tukaj je sklon pravi, napačno pa je število.

Prav tako jim je težave povzročal primer: *Po _____ (kosilo) rada spim*. Samostalnik so 5-krat zapisali v slovarski obliki, najverjetneje zato, ker niso vedeli, s katerim sklonom se veže predlog *po*. Opazila sem tudi težave z dajalnikom in orodnikom oz. zamenjavo teh dveh sklonov (*Jutri bom šla k avtomehanikom; Popoldne grem na zabavo k prijateljico; Včeraj sem govorila z mami.*), domnevno zaradi kasnejšega usvajanja teh struktur. Napačen sklon se je pojavljal tudi pri pridevniku v vlogi levega prilastka, kar pomeni, da je spreganje besedne zveze pridevnika in samostalnika še vedno težavno. Od ostalih gramatičnih napak se je pojavljalo še napačno število. Bistveno manj je težav z zamenjavo prislovnih določil prostora in smeri ter z rabo rodilnika za zanikanim povedkom.

NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačen sklon	48	
	- samostalniček za količinski izraz	19	
	- napačen sklon s predlogom <i>po</i>	5	
	- zamenjava dajalnika in orodnika	4	
	- zamenjani prislovni določili prostora in smeri	2	
	- raba tožilnika za zanikanim povedkom	1	
	- pri pridevniku	8	
	- ostalo	9	
	napačno število	4	
	vsota	52	94,55
NEGRAMATIČNE	napačen spol	3	
	vsota	3	5,45
SKUPAJ NAPAK		55	
SKUPAJ ZAPISOV		240	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		48	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		20,00	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		80,00	

Tabela 9: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina B; 2. semester).

Tretja naloga

Pri tej nalogi so morali postaviti povedi, ki so jih v prvi nalogi dopolnjevali z glagoli, v pretekli in prihodnji čas.

Pozorna sem bila na oblikoslovne napake. Opazila sem, da pri tvorbi preteklega ali prihodnjega časa večinoma pravilno spregajo pomožni glagol *biti*, pri tvorbi deležnika na -l pa ne upoštevajo števila – namesto dvojinskih oz. množinskih končnic rabijo edninske (*Mojca in Matjaž sta kupil novo stanovanje, Kitajci so se učil angleško.*). Zabeležila sem 14 tovrstnih napak. Pojavljale so se še: napačna glagolska oseba, izpust pomožnega glagola *biti* in prostega glagolskega morfema 'se' in združeni obliki za prihodnjih in preteklik (*bosva jedla, bo bil*).

Pri tvorbi preteklika in prihodnjika so imeli v nekaterih povedih težave z besednim redom. Poglejmo si primere, ki so bili najbolj težavni:

1. *V službo se vozim z avtobusom.*
2. *Kitajci se učijo angleško.*
3. *Za zajtrk pogosto jeva kruh z marmelado.*
4. *A pogosto kuhaš doma?*

5. Evropejci veliko potujejo po Aziji.

V prvih dveh primerih je bila problematična stava naslonk – prostega glagolskega morfema 'se' in pomožnega glagola *biti*, ki je večinoma napačna pri tvorbi prihodnjika (*V službo bom se vozila ...; Kitajci bojo se učili ...*). Tvorba preteklika povzroča manjše težave, ker prosti morfem kot v sedanjiku stoji skupaj s polnopomenskim glagolom (*V službo se vozim ...; V službo sem se vozila*), med tem ko tvorba prihodnjika zahteva ločitev teh dveh sestavin s pomožnim glagolom *biti* (*V službo se bom vozila ...; Kitajci se bodo učili ...*). Pojavilo se je 12 takšnih zapisov. Ostale besednoredne napake so se pojavljale posamezno, prav tako je težavna stava naslonk (*V službo se sem vozila ...; Kitajci se so učili ...; V službo sem vozila se/bom vozila se ...*).

Tretjega, četrtega in petega primera ni nihče zapisal v pravilnem besednem redu. Pojavlja se enak besedni red kot v sedanjiku: *Za zajtrk pogosto bova/so jedla kruh in marmelado; A pogosto si/boš kuhal doma? Evropejci veliko so/bojo potovali po Aziji*. Besedni red je težaven zaradi prislovov *pogosto* in *veliko*.

Analiza primerov nam pove, da se še ne popolnoma zavedajo pravil o drugačnem besednem redu v različnih časih.

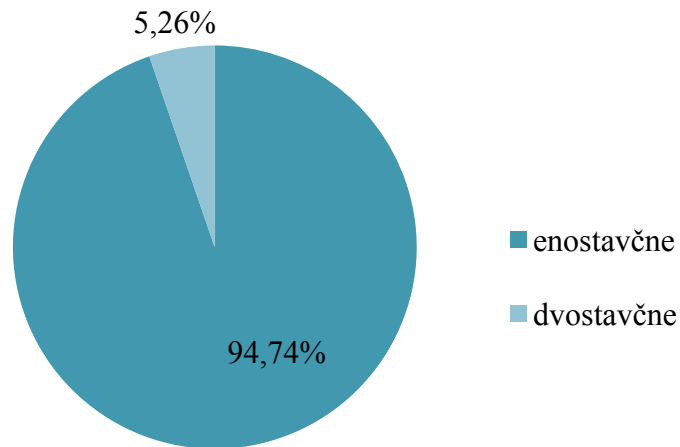
ANALIZA IZPITNIH BESEDIL

1. besedilo

Prvo besedilo so tvorili na podlagi slikovnega gradiva, ki je bilo isto kot pri izpitnem besedilu v skupini A – stranka in uslužbenka v turistični agenciji, vendar pa sta se nalogi razlikovali v navodilih. V skupini A so bila za pomoč dana podvprašanja, v skupini B pa teh ni bilo. Poleg tega je slednja skupina dobila navodilo, naj tvori dialog z najmanj 30 besedami, med tem ko pri skupini A ni bilo omejitve glede vrste besedila in zahteve po minimalnem številu besed. Pri primerjavi jezikovne produkcije med skupinama moramo upoštevati te razlike.

STRUKTURA BESEDILA

Besedila so bila tvorjena v obliki dialoga, kot je zahtevalo navodilo. Besedila v povprečju vsebujejo 13,8 povedi oz. 46,4 besed. Poved je v povprečju dolga 3,4 besed. Povprečno je bilo v besedilu 13,1 enostavnih povedi, dvostavnih pa 0,8 (za deleže glej spodnji graf).

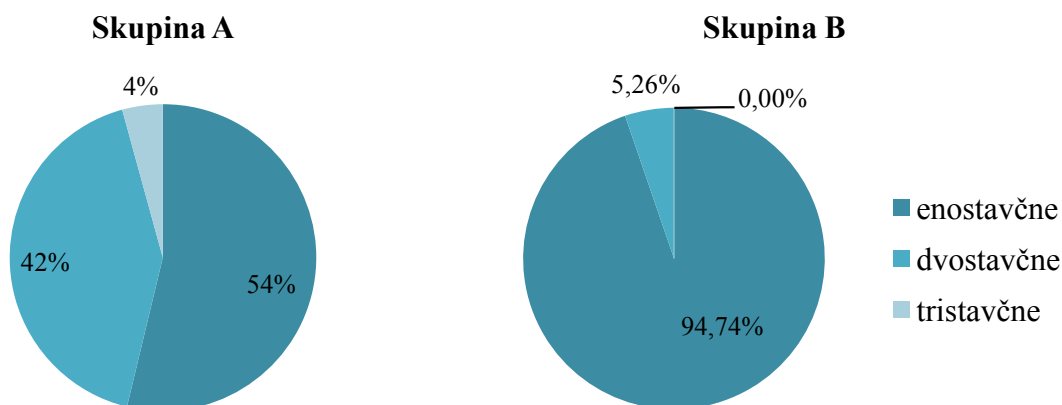


Graf 16: Deleža enostavnih in dvostavnih povedi.

Povprečno število povedi je bilo precej večje, število besed v povedi pa precej manjše kot pri isti nalogi v skupini A, kar lahko pojasnimo z naravo besedila – v dialogu se pogosto pojavljajo enodelni neglagolski stavki (npr.: *Ja, Ne, Dobro, Dober dan, Na svidenje ...*), ki jih je bilo pri skupini A bistveno manj, saj sta bili v obliki dialoga zapisani le dve besedili. Za primerjavo dolžine je torej najbolj relevantno povprečno število besed v besedilu, ki je pri skupini A znašalo 64 besed, pri skupini B pa 46,4 besed. Krajše besedilo skupine B še ne pomeni manjše besedilne zmožnosti, saj je bilo v navodilu rečeno, da zadostuje 30 besed.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

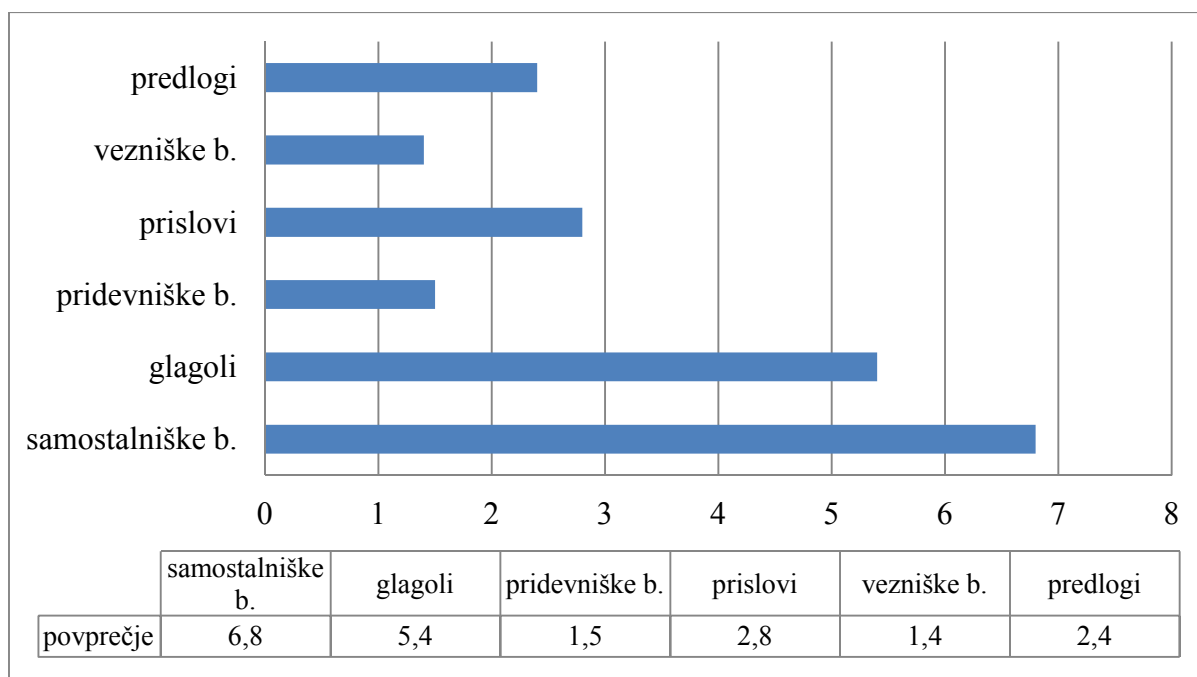
Skupaj se je pojavilo 144 enostavnih in le 8 dvostavnih povedi. Od slednjih so bile 4 zložene podredno, in sicer je bilo medstavčno razmerje 2-krat vzročno in 2-krat predmetno (veznik *da*). Tudi priredno zložene povedi so bile 4, v treh primerih je šlo za vezalno (veznik *in*) in v enem za protivno (veznik *ampak*) medstavčno razmerje. Protivno razmerje med povedma, izraženo z veznikoma *pa* ali *ampak*, sem zabeležila 3-krat (*Žal ne. Ampak organiziramo izlet do Ljubljani.*). Skupini se po različnosti uporabljenih medstavčnih razmerij bistveno ne razlikujeta, vendar pa so bila besedila v skupini B bistveno manj skladenjsko razvejana (za primerjavo glej spodnji graf).



Graf 17: Primerjava stavčne strukture med skupinama.

BESEDIŠČE

Da bi prikazali raznolikost besedišča, sem izračunala povprečno število različnih pojavitev besednih vrst v besedilu:



Graf 18: Število različnih pojavitev po besednih vrstah.

Na prvi pogled je raznolikost besedišča manjša kot pri skupini A, vendar moramo upoštevati, da so bila besedila v povprečju nekoliko krajša (za 17,6 besed), zato sem izračunala tudi, kolikšen je odstotek različnih pojavitev besednih vrst v besedilu (glej spodnjo tabelo). Če pogledamo celotno sliko, je bilo besedišče bolj raznoliko pri skupini A.

	povprečno št. različnih pojavitev v besedilu		odstotek različnih pojavitev v besedilu	
	A	B	A	B
sam. b.	12,1	6,8	18,91	14,71
glagol	8,1	5,4	12,66	11,57
prid. b.	3,6	1,5	5,63	3,14
prislov	2,3	2,9	3,59	6,27
vez. b.	3,2	1,4	5,00	2,94
predlog	3	2,4	4,69	5,10

Tabela 10: Primerjava raznolikosti besedišča med skupinama.

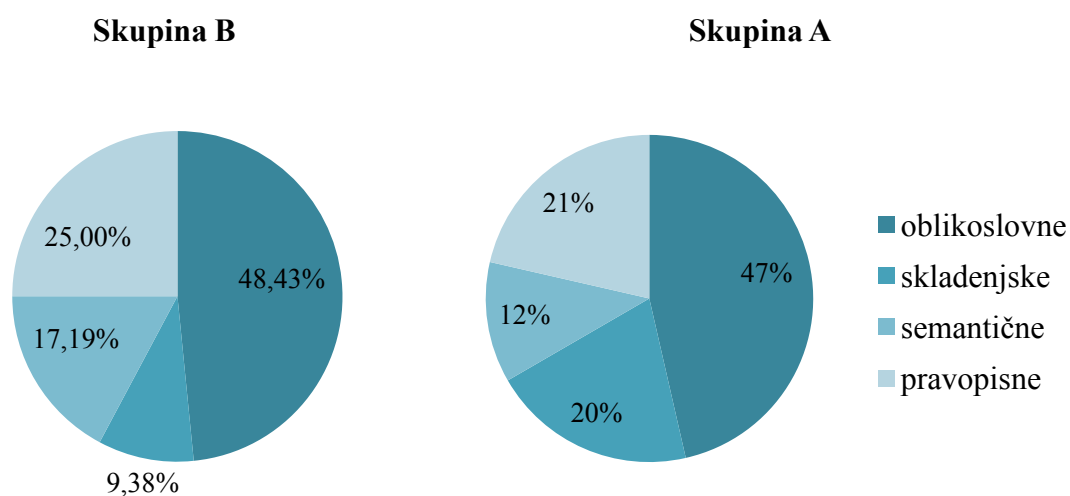
Raznolikost samostalnikov in glagolov je bila v skupini B manjša. Skupaj se je pojavilo 19 različnih glagolov, med tem ko sem jih v skupini A našela 27. V besedilih slednje skupine so se pogosto pojavljali glagoli rekanja, saj so študentje večinoma uporabljali poročani govor, v skupini B pa so tvorili besedila v obliki dialoga, zato je razumljivo, da je teh glagolov manj (zabeležila sem le enega). Kot v prejšnji skupini sem zasledila največ pojavitev glagolov: *biti* (21-krat), *imeti* (15-krat), *iti* (14-krat), *organizirati* (7-krat), *stati* (6-krat) in *zanimati* (4-krat). Od modalnih glagolov se je, kot v prejšnji skupini, pojavil samo glagol *želeti* (4-krat).

V skupini B je bila manjša tudi raznolikost pridevniških in vezniških besed, kar lahko pomeni manjšo slovarsko in skladenjsko zmožnost. V skupini A se je skupaj pojavilo 44 vezniških besed (6 različnih), v skupini B pa le 8 (4 različne). Do določene mere lahko to pojasnimo z rabo poročanega govora, ki vsebuje dosti predmetnih odvisnikov, vseeno pa lahko glede na zgornje izračune sklepamo, da je skladenjska zmožnost te skupine manjša.

V skupini B je bila večja različnost predlogov v besedilu, vendar je razlika zanemarljiva (0,4 %). Pojavilo se je 6 različnih predlogov, največkrat so bili, podobno kot v skupini A, uporabljeni: *v* (21-krat), *ob* (8-krat), *z/s* in *do* (6-krat), sledita *na* (4-krat), *pri* (1-krat). V skupini B je bila večja tudi raznolikost prislovov.

NAPAKE V BESEDILIH

Skupaj se je pojavilo 58 napak. Vrste napak in deleži so prikazani v spodnjem grafu:



Graf 19: Primerjava vrst in deležev napak med skupinama.

Kot v skupini A so bile najbolj pogoste oblikoslovne napake, največkrat napačen sklon, ki se je pojavil 17-krat. V šestih primerih je šlo za nerazlikovanje med tožilniškimi in mestniškimi končnicami oz. prislovnima določiloma smeri in prostora (*Imamo izlet v Peking.*), 5-krat je bila zapisana slovarska oblika besede (*Izvolite program izlet.*), 2-krat zanikanemu povedku sledi tožilnik (*Nimam izlet do Nanjing.*), ostale napake so se pojavljale posamezno. Od oblikoslovnih napak sem zabeležila še napačen spol oz. neupoštevanje spola samostalnika, napačno število pri glagolu, napačno zanikanje glagola *imeti* in izpust pomožnega glagola *biti*.

S semantičnega vidika jim je delala največ težav raba predlogov (*Bom telefonirala na petek; A organizirate kakšen izlet na Piran?*), dvakrat se je pojavilo nerazlikovanje med vprašalnicama *kje* in *kam* oz. med prislovnima določiloma prostora in smeri (*Kje boš šel?*). V prvem primeru je lahko napaka slučajna, lahko pa bi šlo za interferenco iz angleščine (*on Friday*). V zadnjem primeru pa imajo težave verjetno zaradi nerazlikovanja med tema vprašalnicama v kitajščini in angleščini (*你在哪儿? 你去哪儿?*; *Where are you? Where are you going?*)

Skupina B z besednim redom ni imela toliko težav kot skupina A, verjetno zaradi v povprečju krajših stavkov in rabe pretežno sedanjega časa. Zabeležila sem 6 tovrstnih napak – dvakrat je prišlo do napačne stave naslonk v odvisniku (*Mislim, da v soboto bom šel na Piran; Moj*

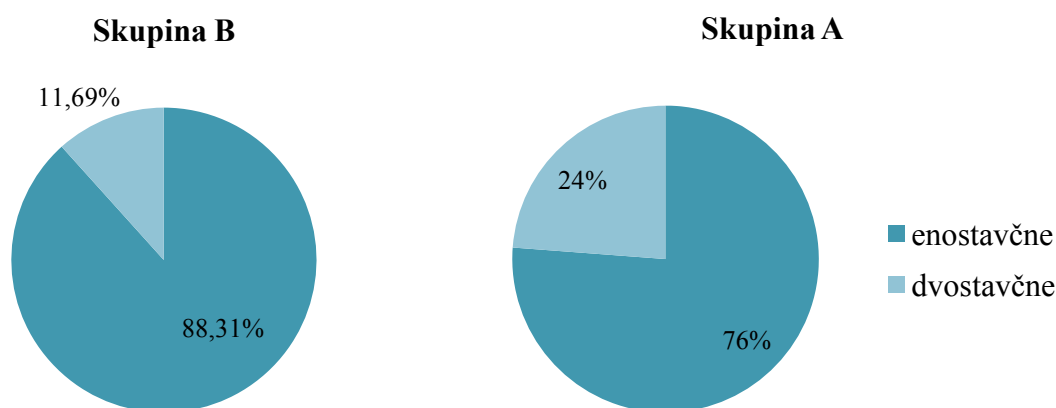
prijatelj je rekel, da Italija je lepa.), ostale besednoredne napake so bile individualno pogojene.

2. besedilo

Študentje so morali napisati razglednico, ki jo je pisala tudi skupina A, zato bomo lahko primerjali jezikovno produkcijo obeh skupin. Treba pa je upoštevati, da je bilo v skupini A gradiva za analizo manj (od skupine A je bilo na voljo 6 razglednic, od skupine B pa dvanajst), in da okoliščine tvorjenja besedila niso bile enake (skupina A je tvorila besedila pri pouku, skupina B pa na izpitu).

STRUKTURA BESEDILA

V povprečju je besedilo vsebovalo 6,4 povedi oz. 31,8 besed (5 besed na poved). Besedilo skupine A je bilo povprečno nekoliko daljše – 7 povedi oz. 44,3 besed. Povprečno število enostavnih povedi je bilo 5,7, dvostavnih 0,8, večstavnih pa ni bilo.



Graf 20: Primerjava stavčne strukture med skupinama.

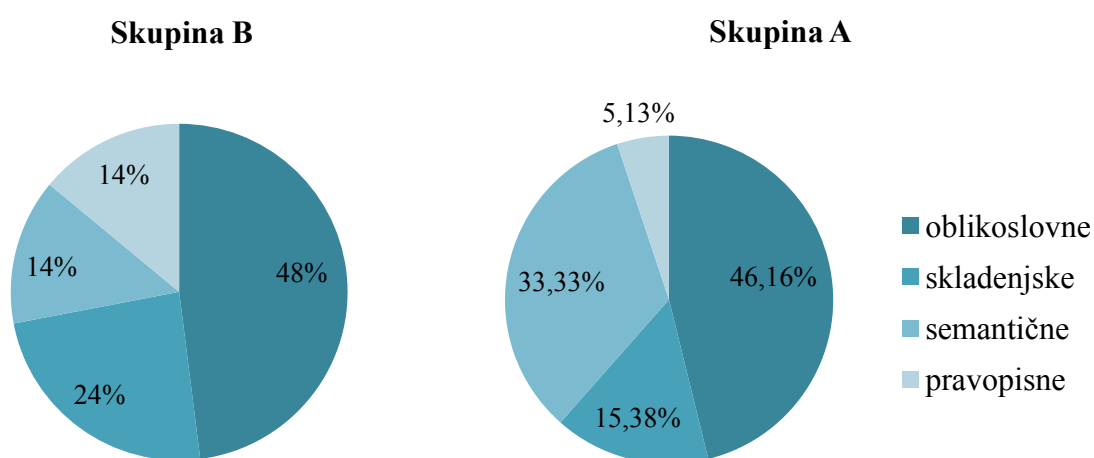
STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

Vseh enostavnih povedi je bilo 68, dvostavnih pa 9, in sicer 7 priredno zloženih – vse v vezalnem razmerju, izraženem z veznikom *in* (*Jem dobra hrana in pijem sok*). Obe podredno zloženi povedi sta bili v vzročnem razmerju, izraženem z veznikom *ker* (*Vozim se z vlakom, ker vlak je udobno in zanimivo.*).

V skupini A je bil delež dvostavnih povedi večji, kar se tiče rabe različnih medstavčnih raazmerij, pa sta bili skupini izenačeni. Od priredij se pojavlja le vezalno, pri podredju pa v skupini A samo prilastkovno, v skupini B pa vzročno razmerje.

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je pojavilo 50 napak. Tudi v skupini B so prevladovalе oblikoslovne napake. Največkrat so se pojavile težave s skloni: 4-krat je bila zapisana slovarska oblika besede (*Jem dobra hrana in pijem sok.*), 3-krat sta bili zamenjani tožilniška in mestniška končnica oz. prislovni določili prostora in smeri (*Tukaj sem v službo.*), posamezno se pojavljajo še druge sklonske napake. Trikrat se je pojavil napačen spol, ali pri samostalniku (v *Celji*), ali pri pridevniku (*dragi Ana*), 3-krat niso ločili med prislovom in pridevnikom (*Vreme je lepo in sem lep.*), 2-krat je bil izpuščen pomožni glagol *biti*, enkrat se je pojavil glagol v napačnem številu.



Graf 21: Primerjava vrst in deležev napak med skupinama.

Semantičnih napak je bilo 7, večinoma je šlo za rabo napačnih predlogov (*Potujem na Sloveniji.*), enkrat se je pojavila raba glagola *iti* namesto *priiti*. Tudi v skupini A so imeli s semantičnega vidika največ težav s predlogi.

V dvanajstih povedih je bil besedni red napačen oz. zaznamovan. Velikokrat se je v izhodišču povedi pojavil pomožni glagol *biti* pred polnopomenskim (*Sem jedla dobro hrana; Bom šla na Maribor ...*), težave imajo s stavno prislovnega določila časa (*Vreme je bilo jasno včeraj; Potujem v Celji zdaj.*) in prostora (*Sem na izletu z agencijo tukaj.*) ter s stavno naslonk v odvisniku (*Vozim se z vlakom, ker vlak je udobno in zanimivo.*)

3.6.2.2 TRETJI SEMESTER

V tretjem semestru je izpit v skupini opravljalo 7 študentk, ki kot glavno smer študirajo nejezikovne smeri (razen ene študentke). Vse pa govorijo najmanj en tuji jezik.

Prva naloga

V prvi nalogi so morali študentje vstaviti 10 glagolov v sedanjiku, ki so bili zapisani ob praznem polju v slovarski obliki.

Pojavilo se je 9 napačnih zapisov, delež napačne produkcije je bil 12,9 %. Prevladovala so negramatične napake (88,89 %). Šestkrat se je pojavila tvorba glagola iz nedoločniške osnove (*Uslužbenka na letališču jo jezno pogleda, ko ji Mojca poveda, da nima letalske karte.*). Dvakrat so imeli težave z glagolom *reči* (*Prijateljice ji telefonirajo in rečajo/reke ...*). Gramatična napaka je bila samo ena – napačno število pri glagolu (*Prijateljice ji telefonira ...*), in predstavlja 11,11 % napak.

Druga naloga

V tej nalogi so morali študentje vstaviti 20 samostalnikov (3 v besedni zvezi s pridevnikom kot levim prilastkom). Ob praznem polju so bile dane slovarske oblike besed.

Pojavilo se je 34 napačnih zapisov (besedno zvezo pridevnika in samostalnika sem štela kot en zapis), kar pomeni, da je bil delež napačne jezikovne produkcije 24,29 %. Skupaj sem zabeležila 39 napak, od katerih je 89,74 % gramatičnih in 10,26 % negramatičnih.

Med gramatičnimi napakami je bil najbolj pogost napačen sklon. Kot v prejšnjem semestru jim je še vedno povzročala veliko težav besedna zveza količinskega izraza (števnika ali količinskega prislova):

- *Na tržnici smo kupili zelenjavo in sadje: 5 _____ (banana), pol kile _____ (zelje) in eno glavo _____ (solata).*
- *Vzeti moram 5 _____ (tableta) na dan.*

Samostalnika *banana* in *tableta* sicer večinoma postavijo v množino, vendar ne upoštevajo pravila o rabi rodilnika pri števnikih od 5 dalje (*5 banane; 5 tablete*). Samostalni *zelje* je enkrat zapisan v slovarski obliki, ki bi bila pravilna, če ne bi bilo količinske modifikacije. Isto velja za samostalni *solata*, zapisan v tožilniški obliki. Slednji se enkrat pojavi tudi v slovarski obliki. Besedna zveza pridevnika in samostalnika je bil napačno zapisana 4-krat, trikrat je bil v napačnem sklonu pridevnik, štirikrat pa samostalni (*Na sebi imam črna plašča, modro majico in rjavi čevlji.*). Glede na to, da je besedna zveza modra majica vedno zapisana

pravilno, lahko sklepamo, da jim težav ne povzroča pregibanje na splošno, ampak samostalniki čevlji, ki se ponavadi pojavlja v množinski obliki.

Še vedno zamenjujejo tožilniške in mestniške končnice oz. prislovni določili smeri in prostora (*S prijateljico greva pogosto na izletu.*) ter rabijo tožilnik za zanikanim povedkom (*Ob nedeljah zvečer ne gledam televizijo.*). Nekateri ne razlikujejo med naslonskima oblikama za 1. os. ed. v dajalniku in tožilniku (*Pomagaj me.*). Od ostalih gramatičnih napak sem zasledila še napačno število (*Vzeti morate 5 tableto na dan.*).

Negramatične napake so bile redke, pojavilo se je podaljševanje samostalniške osnove z -j pri samostalniku, ki se v slovarski obliki končuje na -r (*V centru je veliko trgovin.*). To pravilo je omejeno le na določene samostalnike in so ga študentje posplošili. Zasledila sem še napačen spol samostalnika (*Živim pri mami in oči.*).

NAPAKE			
	VRSTA	ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	napačen sklon	33	
	- samostalniki za količinskim izrazom	12	
	- zamenjani prislovni določili prostora in smeri	4	
	- raba tožilnika za zanikanim povedkom	2	
	- naslonska oblika os. zaim. v napačnem sklonu	2	
	- slovarska oblika	3	
	- pri pridevniku	3	
	- ostalo	7	
	napačno število	2	
	vsota	35	89,74
NEGRAMATIČNE	podaljšanje samostalniške osnove z -j	2	
	napačen spol samostalnika	1	
	ostalo	1	
	vsota	4	10,26
SKUPAJ NAPAK		39	
SKUPAJ ZAPISOV		140	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		34	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		24,29	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		75,71	

Tabela 11: Napake pri pregibanju samostalnikov ali pridevnikov (skupina B; 3. semester).

Tretja naloga

V tej nalogi so morali postaviti povedi, v katere so v prvi nalogi vstavljali glagole, v pretekli čas.

Pri tvorbi preteklega časa jim je težave povzročal deležnik na -l, pri katerem največkrat niso upoštevali spola (*Uslužbenka na letališču jo ježno je pogledal.*). Tovrstnih napak je bilo devet. Sledi neupoštevanje števila (*Prijateljice ji so telefonirala.*), tvorba glagola iz nedoločniške (*Mojca je odila od doma ob 5.00 zjutraj.*) ali sedanjiške osnove (*Mojca je pridela na letališče zadnji čas.*). Pri eni študentki se namesto pomožnega glagola *biti* v preteklem času pojavlja polnopomenski (*Mojca in njene prijateljice bili šli na potovanje.*).

Napačni oz. zaznamovani besedni red se pojavi 25-krat. Pri vseh študentih se pojavita povedi s sledečim besednim redom (*Prijateljice ji so telefonirale in rekle ..., Uslužbenka na letališču jo ježno je pogledala, ko ji Mojca je povedala, da nima letalske karte.*). Težave jim je povzročala stava v naslonskem nizu. Študentje besednega reda v preteklem času niso spremenili na mesto, kamor so v prejšnji nalogi vstavili glagol v sedanjiku, so v tej nalogi zapisali preteklo obliko. Ostale napake so se pojavljale posamezno (*Mojca in njene prijateljice šle so ...*).

Dognanja iz ostalih nalog

V eni izmed nalog je bilo treba v povedi s pogojnimi nakloni vstaviti glagole. Dva študenta sta vse glagole vstavila v obliki za 1. os. ed. (*Rada bi plačam to položnico.*), dva študenta sta sicer zapisala deležnik na -l, ampak nista upoštevala spola (*Rad bi poslala pismo.*). Verjetno je bila to na novo naučena snov, ki jim je zato še povzročala težave.

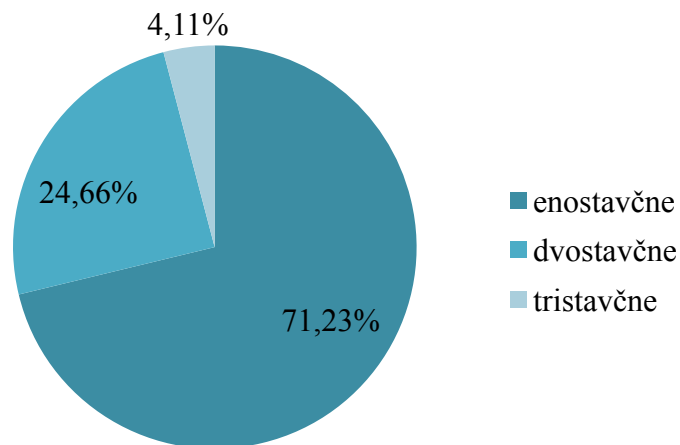
Ena izmed nalog je preverjala razumevanje naklonskih izrazov. Študenti večinoma niso imeli težav. Ločujejo med *moči* in *morati*, prav tako se zavedajo pravila o rabi nedoločnika za naklonskimi glagoli *želeti*, *moči*, *morati*, *treba je*.

ANALIZA IZPITNEGA BESEDILA

V nalogi, ki je preverjala besedilno zmožnost, so študentje dobili navodilo, naj napišejo pismo prijatelju o svojem življenju in študiju na Univerzi za tuje študije v Pekingu.

STRUKTURA BESEDILA

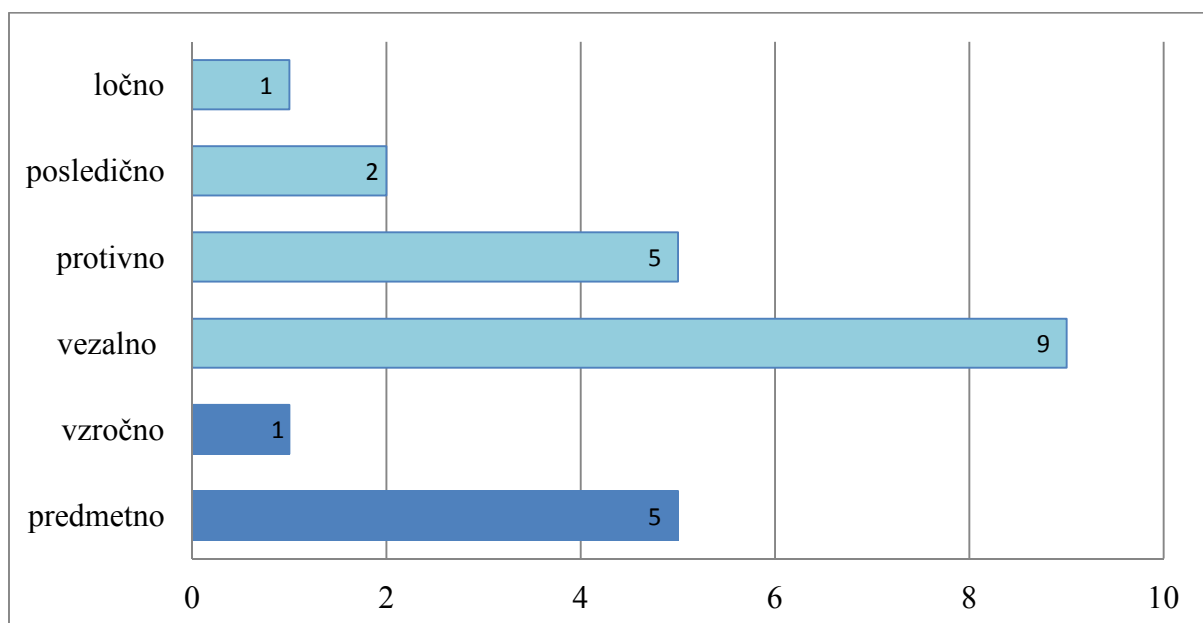
Besedilo je v povprečju vsebovalo 10,4 povedi oz. 60,3 besed, kar znese 5,8 besed na poved. S povprečnim številom 7,4 so prevladoval enostavne, sledijo dvostavne (2,6), pojavilo pa se je tudi nekaj tristavnih (0,4). Njihovi deleži so prikazani v spodnjem grafu.



Graf 22: Deleži enostavčnih, dvostavčnih in tristavčnih povedi.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

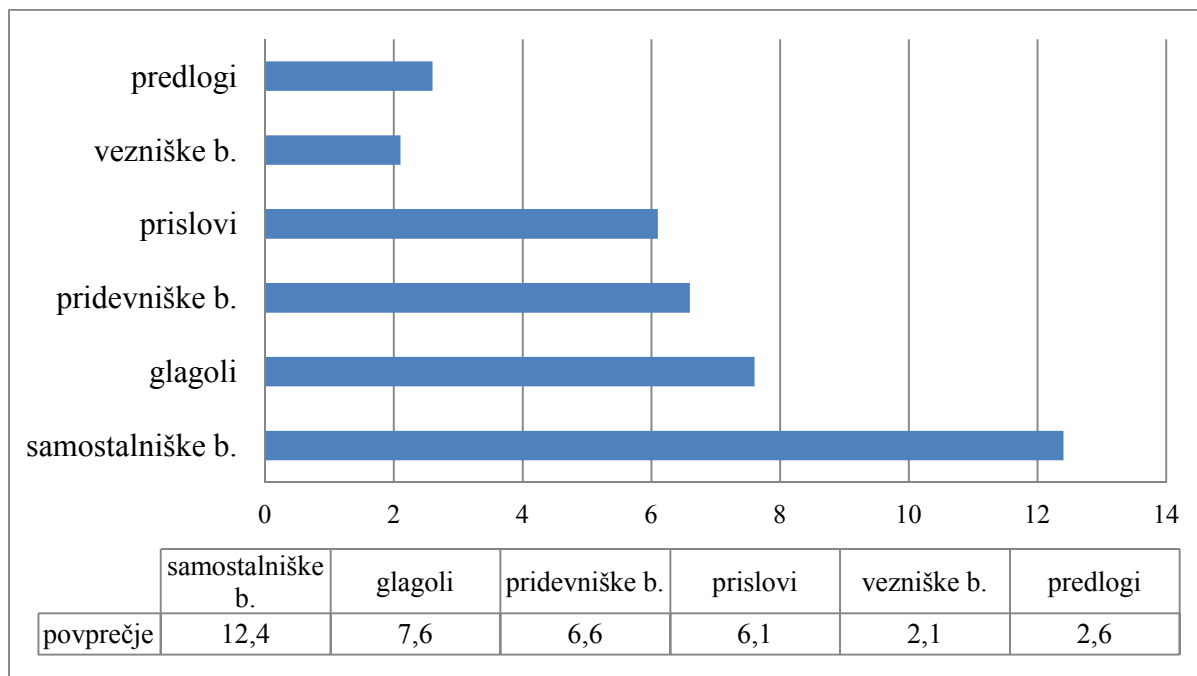
Skupaj se je pojavilo 52 enostavčnih, 18 dvostavčnih in 3 tristavčne povedi. Od dvostavčnih povedi je bilo 13 priredno in 5 podredno zloženih. Med prvimi se je največkrat pojavljalo vezalno, med drugimi pa predmetno razmerje. Prvič do sedaj sem zasledila ločno priredje. V tristavčnih povedih je bilo razmerje med stavki ali vezalno ali kombinacija posledičnega in protivnega ali vzročnega in protivnega razmerja.



Graf 23: Medstavčna skladenjska razmerja.

BESEDIŠČE

Naloga je od študentov zahtevala, da napišejo pismo, torej jih je usmerila v pripovedovanje. Raznolikost besedišča po posameznih besednih vrstah prikazuje spodnji graf.



Graf 24: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.

Skupaj se je pojavilo 22 različnih glagolov. Med njimi je bil najbolj pogost *biti* (36-krat), sledijo *študirati* (9-krat), *imeti* (8-krat), *iti* (7-krat) in *živeti* (6-krat). Od naklonskih glagolov se po enkrat pojavita *želeti* in *morati*.

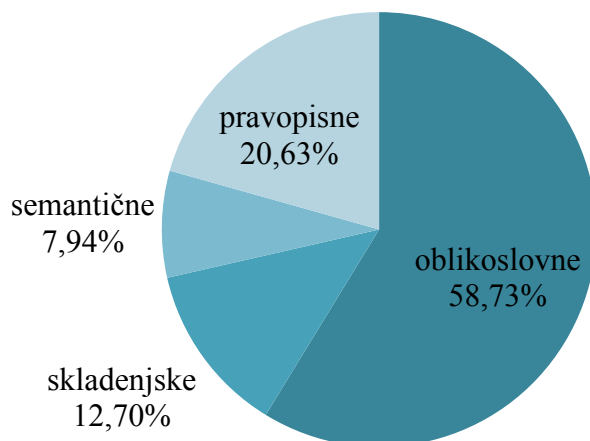
V primerjavi s prejšnjimi analizami je raznolikost pridevniških besed večja. Pri tej skupini pestrost pridevniških besed skoraj dosega pestrost glagolov, kar verjetno pomeni, da se je povečala slovarska zmožnost. Posameznik je v besedilu povprečno zapisal 6,6 pridevnikov (zaradi pisemske oblike se pogosto pojavlja *drag* v besedni zvezi *draga/-i X*). Največkrat so rabljeni v vlogi levega prilastka, povedkovega določila, pridevnika v vlogi povedkovega prilastka ni zaslediti. Prav tako je bila raznolika raba prislovov.

Skupaj se je pojavilo 23 veznikov, od tega 6 različnih, kar nam pove, da so medstavčna razmerja dokaj raznolika. Obvladajo vezalno, ločno, protivno in posledično priredje ter vzročno in predmetno podredje.

Pojavilo se je 7 različnih predlogov. Opazila sem, da se raznolikost pri predlogih od analize do analize bistveno ni spreminjala.

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je pojavilo 63 napak. Vrste in deleže napak prikazuje spodnji graf.



Graf 25: Vrste in deleži napak.

Kot pri analizah prejšnjih besedil so bile najbolj pogoste oblikoslovne napake, in sicer napake v sklonih, ki so predstavljale 33,9 % vseh napak. Največ težav je študentom povzročalo pregibanje besedne zveze pridevnika in samostalnika. V enajstih primerih je bil v napačnem sklonu bodisi pridevnik bodisi pridevnik in samostalnik (*Beiwai ima dobro učitelji; Na pouku rada bi poslušala slovenski glasbo.*), 3-krat zaradi količinskega prislova pred samostalnikom ali besedno zvezo pridevnika in samostalnika (*Imam veliko domačo nalogo; Me veseli, da imam tukaj veliko prijatelji.*). Nekateri študentje še ne obvladajo pravila, da za količinsko modifikacijo sledi rodilnik. 4-krat se je pojavila zamenjava tožilniških in mestniških končnic oz. prislovnih določil smeri in prostora (*Želim potovati v Sloveniji nekdej; Jaz sem na BFSU univerzo.*). V enem primeru je zanikanemu povedku sledil tožilnik (*Dolg čas nisem pisala ti pismo.*), prav tako je bila enkrat namesto naslonske oblike za prvo osebo v dajalniku zapisana naslonska oblika v tožilniku (*Telefonirala te bom.*). Neupoštevanje spola samostalnika se je pojavilo 4-krat (*Všeč mi je tvoj pismo.*), neločevanje med prislovom in pridevnikom 2-krat (*Vse študenti študirajo zelo pridni.*), prav tako napačno število (*Moji prijateljici so pridni in lepi.*) in neupoštevanje preglasa -o > -e za j, c, č, ž, š (*To je mojo tretjo leti na BFSU-ju.*). Ostale napake – izpust pomožnega glagola *biti*, prostega glagolskega morfema 'se', napačna oseba in tvorba glagola iz nedoločniške osnove so se pojavile enkrat.

Semantičnih napak je bilo manj kot v prejšnjih analizah. Zabeležila sem 5 besed, ki pomensko niso ustrezale kontekstu (*V ponedeljo pa sem prost in spim pozno.*).

Napačen oz. zaznamovan besedni red se je pojavil 10-krat. Težave so imeli s stavno časovnih in krajevnih prislovov, ki so jih večinoma postavili na konce povedi (*Želim potovati v Slovenijo nekdaj; Študiram ekonomijo tukaj*). Če so časovni prislov postavili v izhodišče je bila stava prav tako težavna (*V soboto včasih grem v trgovino*). Zasledila sem tudi napačno stavno naslonskih oblik osebnega zaimka (*Dolg čas nisem pisala ti pismo*). Ostale napake so bile individualno pogojene.

3.6.2.3 ČETRTO SEMESTER

Vzorec v tem semestru so sestavljale 4 študentke, ki študirajo nejezikovne smeri (dve študentki v kombinaciji z angleščino) in vse govorijo najmanj en tuji jezik. Analizirala sem njihovo jezikovno produkcijo v izpitu, ki so ga opravljale konec semestra.

Prva naloga

V prvi nalogi so morali študenti sami izbrati ustrezne glagole, ki so bili zapisani na začetku naloge, in jih vstaviti v povedi. Izbirali so lahko med desetimi glagoli. Ta naloga je bila torej nekoliko zahtevnejša kot v prejšnjih izpitih.

Trije študenti so v vseh primerih izbrali pomensko ustrezne glagole, eden pa je v štirih primerih pustil prazno polje – lahko, da ni razumel povedi ali pa ni poznal pomena vseh glagolov, ki so bili dani na izbiro.

Največ težav so imeli v prvem primeru: *Gospa, a boste _____ s kartico ali z gotovino?*, ki je predvideval vikalno obliko. Glagol je bil enkrat zapisan v 2. os. mn. za ženski spol (*plačale*), enkrat nista bila upoštevana spol in število (*plačal*), zasledimo pa tudi obliko za 3. os. ed., ki se sicer pojavlja v pogovornem jeziku (*plačala*). V zadnjem primeru lahko gre za oblikoslovno napako ali za zavesten zapis pogovorne oblike. Pojavil se je tudi glagol v napačni osebi (*Mislim, da je to krilo premajhno zame. A ga lahko pomeriš?*) in v napačnem spolu (*Moram ga peljati k avtomehaniku, da ga bo popravila*), rabi naklonskega glagola *morati* ni sledil nedoločnik (*Danes popoldne ga moramo pospraviti*). V negramatični obliki sta se pojavila dva glagola (*Kitajci praznovajo dan državnosti 1. oktobra*), oba tvorjena iz nedoločniške osnove.

NAPAKE			
VRSTA		ŠTEVILO	v %
GRAMATIČNE	neupoštevanje vikalne oblike	3	
	napačna oseba	1	
	napačen spol	1	
	nepoznavanje pravila o nedoločniku za nakl. gl.	1	
	vsota	6	50,00
NEGRAMATIČNE	tvorba iz nedoločniške osnove	2	16,67
PRAZNO POLJE		4	33,33
SKUPAJ NAPAK		12	
SKUPAJ ZAPISOV		40	
ŠTEVILO NAPAČNIH ZAPISOV		12	
NAPAČNA PRODUKCIJA v %		30,00	
PRAVILNA PRODUKCIJA v %		70,00	

Tabela 12: Napake pri pregibanju glagolov (skupina B; 4. semester).

Druga naloga

V drugi nalogi so morali študenti vstaviti 17 samostalnikov (3 v besedni zvezi s pridevnikom kot levim prilastkom). Ravno so obravnavali predloge in njihovo vezavo z različnimi sklonu, zato se je naloga osredotočala na preverjanje tovrstnega znanja.

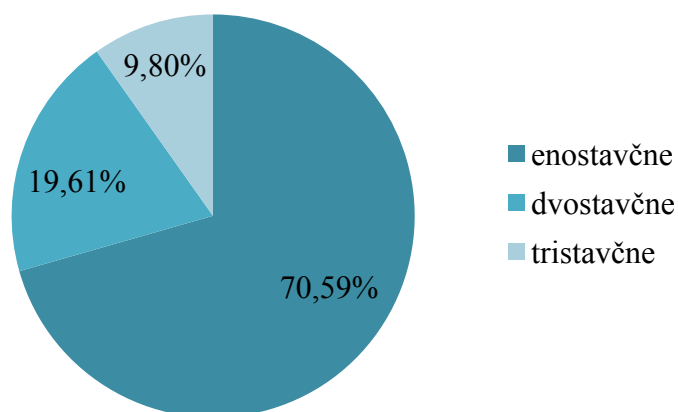
Dva študenta sta nalogo rešila popolnoma pravilno, druga dva pa sta imela nekaj težav. Skupaj se je pojavilo 11 napak, od tega 9 sklonskih. Oba študenta sta imela težave s primeroma: *Popoldne bom šla z _____ (brat) k _____ (frizer) in Koper leži na _____ (Primorska)*. V prvem primeru sta namesto orodnika zapisala dajalnik (*z bratu*), samostalni frizer je bil enkrat zapisan brez podaljšave *z -j* in v napačnem sklonu (*k frizera*). V drugem primeru nista upoštevala, da gre za samostalni na *-sk-*, ki dobi v navezavi s predlogom *na* končnico *-em* (*na Primorski*). Ostale napake so se pojavljale posamezno. Napačna produkcija je bila 13,3-odstotna.

ANALIZA IZPITNEGA BESEDILA

V tej nalogi so morali študentje tvoriti besedilo, in sicer pisati slovenski prijateljici, ki jih bo prišla obiskat in jo zanima, kaj lahko vidi in počne v njihovem domačem mestu.

STRUKTURA BESEDILA

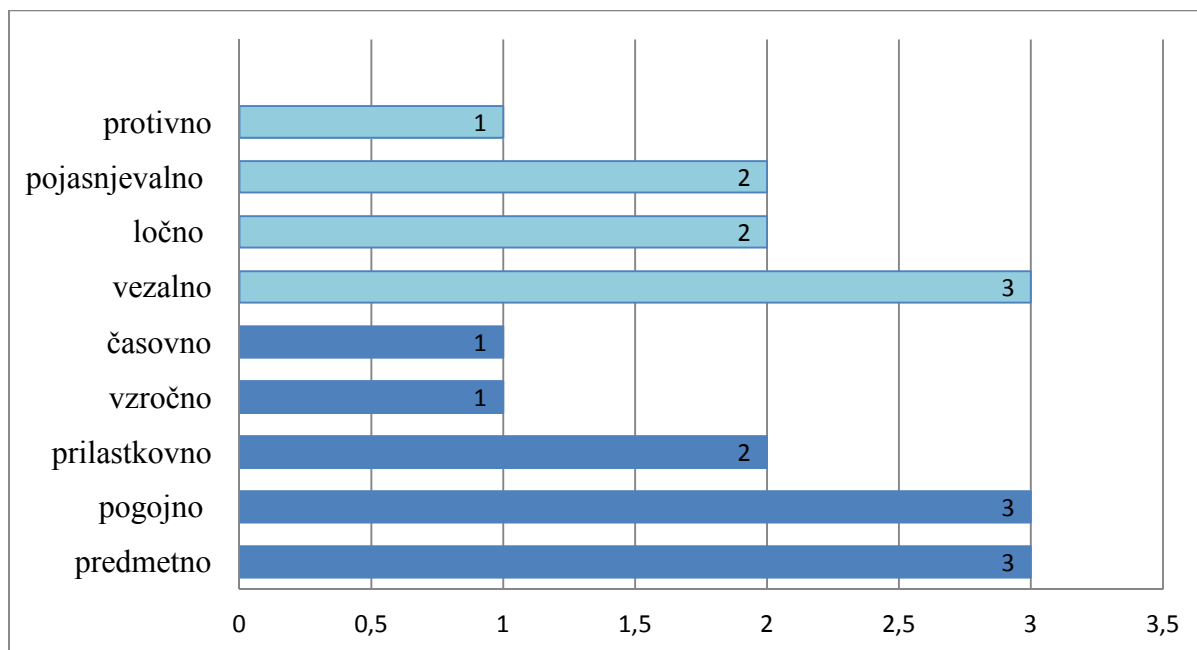
Besedilo je povprečno vsebovalo 12,8 povedi oz. 77,5 besed. V povprečju se je pojavilo 9 enostavnih, 2,5 dvostavnih in 1,4 tristavnih povedi na besedilo. Vsebovale so okoli 6 besed.



Graf 26: Deleži enostavčnih, dvostavčnih in tristavčnih povedi.

STRUKTURA POVEDI IN MEDSTAVČNA SKLADENJSKA RAZMERJA

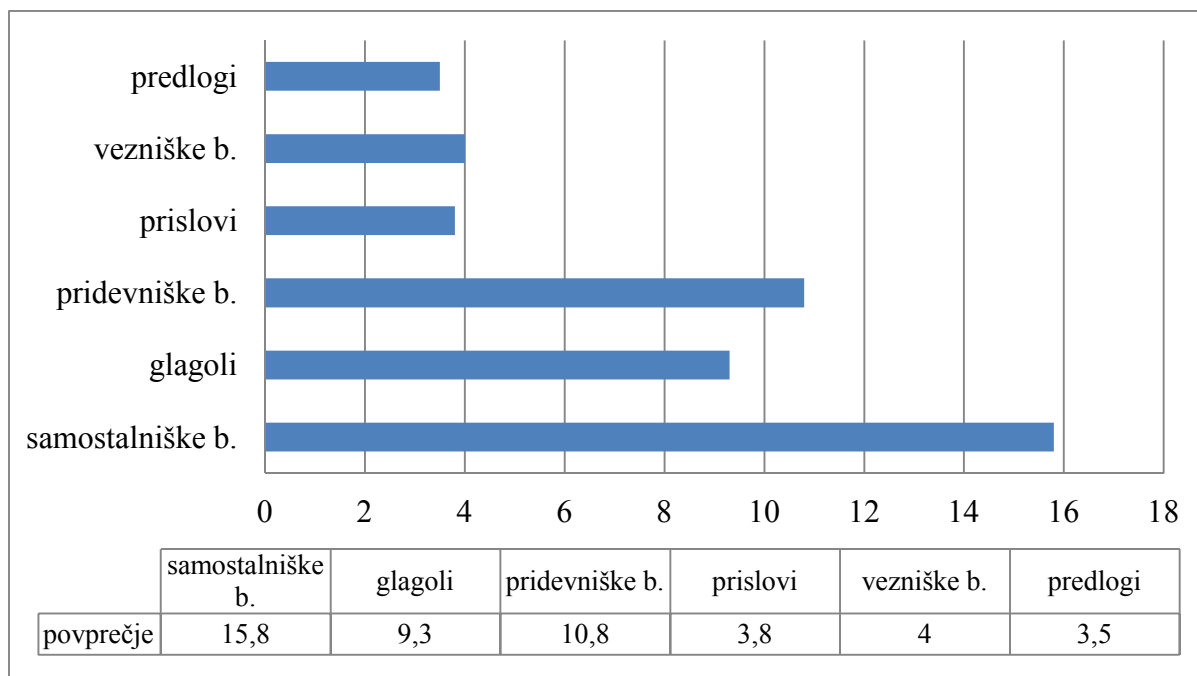
Pojavilo se je 36 enostavčnih, 10 dvostavčnih in 5 tristavčnih povedi. Od dvostavčnih povedi so bilo 4 priredno zložene, največkrat se je pojavilo vezalno priredje (*Lahko poskusiš lokalno hrano in greš muzej o naravi.*), zasledimo pa še pojasnjevalno (*Leži blizu Beijingu, glavnega mesta na Kitajskem.*) in protivno (*Vreme je sonce, ampak veter spomladi.*). Podredno zloženih povedi je bilo 6, in sicer so bile v predmetnem (*Upam, da boš šla v Najing na obisk.*), prilastkovnem (*Želim ti predstaviti moje mesto, ki je Peking.*), vzročnem (*Všeč mi je moje mesto, ker se vedno nekaj dogaja.*), pogojnem (*Vesela sem, če obiščeš tja.*) in časovnem razmerju (*Vesela sem, ko berem tvoj email.*). Pri tristavčnih povedih sem zasledila še ločno razmerje (*Če boš odločil, mi piši ali telefoniraj.*). Vrste in število posameznih skladenjskih razmerij med stavki so prikazani v spodnjem grafu.



Graf 27: Medstavčna skladijska razmerja.

BESEDIŠČE

Ponovno sem izračunala povprečno število različnih pojavitev znotraj posameznih besednih vrst.



Graf 28: Povprečno število različnih pojavitev po besednih vrstah.

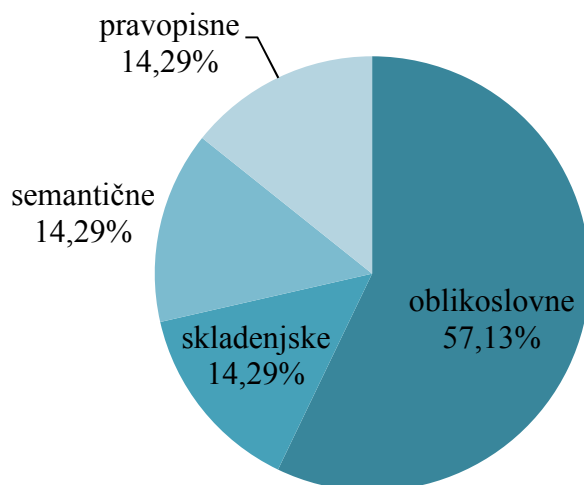
V analizah vseh prejšnjih besedil so bile po raznolikosti na prvem mestu samostalniške besede, sledili pa so glagoli. Prvič se je torej zgodilo, da je raznolikost pridevniških besed presegla glagolsko.

Skupaj se je pojavilo 22 različnih glagolov, najbolj pogosto *biti* (20-krat) in *iti* (7-krat), *videti se* (3-krat), ostali se pojavljajo manj. Od naklonskih glagolov so zapisali samo glagol *želeti* (1-krat).

Povečana pestrost pridevnikov nakazuje, da se je povečala slovarska zmožnost študentov (*Peking je glavno mesto na Kitajskem. Je živahen, zgodovinski in moderen.*). Raznolikost prislovov je v primerjavi s prejšnjim besedilom manjša, verjetno zaradi narave besedila. Skupaj se je pojavilo 8 različnih veznikov, v povprečju pa so študentje uporabili 4 različne veznike v besedilu, kar pomeni, da so skladenjska razmerja vedno bolj raznovrstna. Raznolikost pri predlogih se ne spreminja bistveno. Uporabili so nekaj predlogov, ki jih prej še nisem zasledila (npr. *blizu, okoli*).

NAPAKE V BESEDILU

Skupaj se je pojavilo 35 napak, največ oblikoslovnih, delež skladenjskih napak je v primerjavi s prejšnjim besedilom nekoliko večji, manjša pa sta deleža semantičnih in pravopisnih napak.



Graf 29: Vrste in deleži napak.

Od oblikoslovnih napak so bile, kot v analizah prejšnjih besedil, najbolj pogoste napake pri sklanjanju. Trikrat je bil predlog vezan z napačnim sklonom, od tega dvakrat z mestnikom namesto z rodilnikom (*Leži blizu Bejingu.*), enkrat pa z mestnikom namesto s tožilnikom – zamenjava prislovnih določil prostora in smeri (*Rekla si, da Piran je lep in ima razgled na*

morju.). Vse ostale oblikoslovne napake so se pojavljale manj kot trikrat. Težavna je bila tvorba pridevnika iz samostalnika (*Vreme je sonce; V mestu lahko obiščeš otroci muzej tudi.*), zasledimo napačen spol (pri pridevniku in glagolu), izpust predloga, izpust pomožnega glagola *biti* (vse po dvakrat). Enkrat sta se pojavila napačno število pri glagolu in izpust prostega glagolskega morfema 'se'.

Med semantične napake sem šteli rabo napačnega predloga (*Mislim, da se pogovarjati s rojstnim mestom.*), ki se je pojavila 3-krat. Še vedno jim občasno dela težave razlikovanje med *iti* in *priiti* (*Upam, da boš šla v Najing na obisk.*). Ker tudi v kitajščini razlikujejo med izrazoma, se napake verjetno pojavljajo zaradi vizualne podobnosti med besedama. Prav tako jim dela težave razlikovanje med izrazoma *tja* in *sem*, ki je lahko posledica nerazlikovanja med prej omenjenima izrazoma, kajti *tja* se pojavlja skupaj z *iti* (*Grem tja.*), *sem* pa skupaj s *priiti* (*A prideš sem?*).

Besedni red je bil napačen oz. zaznamovan v petih povedih. Težavna je bila stava naslonk v odvisniku (*Rekla si, da Piran je lep.*), stava prostega glagolskega morfema 'si' (*Če prideš v Peking, lahko ogledaš si ...*), stava prislovov – če izvzamemo prislov, je besedni red pravilen (*V mestu lahko obiščeš otroci muzej tudi.*), besedni red, če je bil v izhodišču povedi prislov časa (*Poleti vreme je jasno.*) ali prostora (*V trgovinah v centru kupiš lahko spominek.*).

3.7 TEMELJNE UGOTOVITVE RAZISKAVE

3.7.1 OBLIKOSKLADENJSKA ZMOŽNOST

3.7.1.1 PRVI SEMESTER

Za preučevanje oblikoskladenjske zmožnosti sem imela v prvem semestru na voljo izpitno gradivo petnajstih študentov. O njihovi zmožnosti sem sklepala na podlagi napak v nalogah, kjer so vstavljali glagole, samostalnike, tvorili povedi in na podlagi tvorjenih besedil. Analize teh nalog so pokazale na oblikoskladenjske težave, ki jih imajo kitajski študentje začetniki pri učenju slovenščine.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU GLAGOLA

- a) Tvorba glagola v sedanjiku iz nedoločniške osnove z dodajanjem sedanjiških končnic (*Pes in mačka spata v moji sobi.*).

Izvor te napake je posploševanje bolj produktivnega spregatvenega vzorca glagolov, ki se v nedoločniku končujejo na -ati, v sedanjiku 1. osebe ed. pa na -am, na glagole drugega tipa (delati, delam : spati, spam). Zapisane končnice so pravilne, vendar jih uporabijo ob napačnem korenu, kar pomeni, da do določene mere obvladajo oblikospreminjevalne vzorce.

- b) Študent pri tvorbi glagola v sedanjiku združi sedanjiško glagolsko osnovo danega glagola in glagol *biti* za ustrezno osebo in število (*A vi pogosto igraste nogomet?*).

- c) Zanikanje glagola *imeti* (*A ne imajo študentje jutri pouka?*).

Izvor napake je posploševanje po produktivnejšem načinu zanikanja s členkom *ne* (*ne delam : ne imam*).

- d) Glagol v napačnem številu (*Oni ne pozna gospoda Novaka.*).

V večini primerov se napačno število pojavlja, ko je predvidena 3. os. mn., zapišejo pa obliko za 3. os. ed. Verjetno na začetni stopnji učenja zlahka spregledajo končnice besed (on : oni), lahko da že pri samem učenju.

- e) Glagol v napačni osebi (*Ana in Tomaž se učiva kitajščino.*).

TEŽAVE PRI PREGIBANJU SAMOSTALNIKA

- a) Napačen sklon:
 - zamenjava tožilniških in mestniških končnic oz. prislovnih določil prostora in smeri (*V stanovanje nimam televizije; Vsak dan grem v službi.*);
 - raba tožilnika namesto rodilnika za zanikanim povedkom (*Zvečer nikoli ne jem kruh.*);
 - zapis slovarske oblike besede, pri čemer lahko gre za zavestno rabo slovarske oblike kot pravilne ali za izogibanje napakam (*Moj oče vsak sobota kuha kosilo.*).
- b) Napačno število (*Pismo sta vaši.*).
- c) Samostalnikom, ki se končujejo na -r, v neimenovalniških sklonih ne podaljšajo osnove z -j (*Poznam vašega profesora*). To pravilo sicer ne velja na splošno za vse samostalnike s končnico -r v im. ed.
- d) Zapis polglasnika v neimenovalniških sklonih ali v dv./mn. (*Oni so v mestu na sestaneku; Všeč so mi Španeci.*).

TEŽAVE PRI PREGIBANJU PRIDEVNIKA

- a) Napačen sklon pridevnika se pojavlja skupaj z napačnim sklonom samostalnika; ponavadi iz istih razlogov kot pri samostalniku (npr. *Študenti ne delajo domačo nalogo*. – nepoznavanje pravila o rabi rodilnika za zanikanim povedkom).
- b) Napačno število (*Kitajci so veseli; To sta kitajski študenta.*).
- c) Neupoštevanje spola samostalnika (*Naš profesorica ne piše knjige.*).

TEŽAVE Z BESEDNIM REDOM

- a) Če je v izhodišču povedi prislov časa (*Vsak sobota moj oče kuha večerjo.*).

DRUGI SEMESTER

Za analizo jezikovne zmožnosti v drugem semestru sem imela na voljo gradivo dveh skupin, ki ju je skupaj sestavljalo 22 študentov. O njihovi jezikovni zmožnosti sem sklepala na podlagi napak v izpitnih nalogah (vstavljanje samostalnikov in glagolov, tvorba povedi iz danih besed, tvorba povedi z danimi glagoli, postavitev povedi v sedanjiku v pretekli in prihodnji čas, tvorba besedila) in na podlagi besedil, ki so jih tvorili pri pouku ali doma.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU GLAGOLA

Še vedno se pojavljajo vse zgoraj omenjene težave. Na novo pa se pojavijo:

- a) Tvorba deležnika na -l v pretekliku in prihodnjiku iz sedanjiske glagolske osnove (*Boštjan je imal belo mačko; Študentje bodo pojeli slovenske pesmi.*).
- b) Neupoštevanje spola samostalnika pri pregibanju glagola (*Vreme je bil deževno in megleno; Ana je rekel ...*).
- c) Izpust pomožnega glagola *biti* pri tvorbi preteklega ali prihodnjega časa (*Včeraj mama kuhala za večerjo juho in pršut.*).
- d) Neupoštevanje časa (*Pred kratkim imamo evropsko kulturo karneval.*).
- e) Izpust prostega glagolskega morfema 'se' (*Slovenščina je težko zame zdaj, ampak bom naučila.*).

Kot lahko vidimo iz primerov, so težave v prvih štirih točkah povezane s tvorbo časov (preteklika in prihodnjika), ki so jih usvajali v drugem semestru. V prvem semestru se torej še niso mogle pojavljati.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU SAMOSTALNIKA

Poleg težav, ki so se pojavile v prvem semestru učenja, se pojavijo še:

- a) Napačen sklon samostalnika za količinskim izrazom – števnikom ali količinskim prislovom (*Na tržnici bom kupila 5 ananase; Koliko stane kila meso?*).

Ta napaka nastane zaradi številnih pravil, ki jih morajo poznati, da je tvorba pravilna. Če pred samostalnikom stoji števnik, morajo biti najprej pozorni na spol in nato na število, v katero bodo postavili samostalnik (ednino, dvojino ali množino). Če števnik zahteva množinsko obliko, morajo nadalje vedeti, da števnikom od 5 naprej sledi rodilnik množine (3 *ananas*i : 6 *ananas*ov). Če pred samostalnikom stoji količinski prislov, prvi nastopi v rodilniku ednine – neštevni samostalniki (*kila moke*), ali rodilniku množine – števni samostalniki (*kila jabolk*). Lahko pa sicer števni

samostalnik nastopa kot snovni, zato je v rodilniku ednine (*kila paradižnika, kila krompirja*).

b) Predlogi, vezani z napačnim sklonom:

- predlog *po* (*Po kosilo rada spim.*);
- zamenjava predlogov *k* in *s/z* oz. dajalnika in orodnika (*Jutri bom šla k avtomehanikom; Popoldne grem na zabavo k prijateljico.*).

c) Naslonska oblika osebnega zaimka v napačnem sklonu (*Zanima mi izlet v Ljubljano ali Celje.*).

d) Napačen spol samostalnika (*Star sem 25 letov.*).

TEŽAVE PRI PREGIBANJU PRIDEVNIKA

Poleg prej naštetih se pojavljajo še:

a) Neupoštevanje preglasa – o gre v e za c, č, š, ž, j (*Daj mojo darilo Primožu, prosim.*).

Ta napaka se je pojavila le enkrat, vendar pa jo navajam, ker je sicer dokaj pogosta.

b) Sklanjanje pridevnika z dodajanjem samostalniških končnic – pri pridevniki, ki stojijo pred samostalniki mn. in sr. spola (*Jutri bom dala moju fantu en slovar; V prostu času poslušam glasbo.*).

Zavedajo se, da se pridevniške končnice pogosto ujemajo s samostalniškimi, zato je prišlo do posplošitve samostalniške končnice na pridevniško. Vendar se še ne zavedajo, da lahko poteka sklanjanje pridevnika z drugačnimi končnicami (*moj-emu fant-u; moj-ega fant-a*).

c) Neločevanje med pridevnikom in prislovom (*Izlet je dobro.*).

Verjetno je zanje ločevanje težavno, ker je lahko ista beseda pridevnik ali prislov – če je samostalnik srednjega spola v imenovalniku, dobi pridevnik v im. ed. končnico -o (*Vreme je lepo. : Lepo poje.*). Razlika med njima je le, da prvi modificira samostalnik, drugi pa glagol.

d) Napačna tvorba pridevnika iz samostalnika (*sonceci zahod*).

TEŽAVE Z BESEDNIM REDOM

Na voljo sem imela več gradiva, zato sem dobila boljši vpogled v besednoredne težave kot pri analizi gradiva iz prvega semestra.

- a) Napačna stava sestavin v prislovnem določilu časa (*zvečer danes*).
- b) Težavna je stava prislovnega določila na splošno; večinoma ga postavijo na konec povedi (*Bila sva v Ljubljanski univerzi, ki je zanimiva zelo; Sem na izletu z agencijo tukaj.*).
- c) Težave s stavo naslonk – oblike pomožnega glagola *biti*, naslonske oblike osebnih zaimkov, prostega glagolskega morfema 'se':
 - če je v izhodišču povedi prostorsko ali časovno določilo (*V trgovini kupila sem 5 paradižnikov; Včeraj plačal sem za darilo očetu.*);
 - stava v odvisnem stavku (*Jedla sva kremšnito ki bila je zelo slastna.*);
 - stava naslonk na splošno (*Prijatelj je dal mi psa; Lani je se Primož učil slovenščino.*).
- d) Napačen besedni red v vprašalni povedi (*A rad se voziš?*).

3.7.1.2 TRETJI SEMESTER

Za analizo jezikovne zmožnosti v tretjem semestru sem imela na voljo izpitno gradivo sedmih študentov. O njej sem sklepala na podlagi nalog, v katerih so morali študentje vstaviti glagole, samostalnike (ponekod s pridevniki), postaviti povedi v pretekli čas, tvoriti besedilo, vključili pa sem tudi opažanja iz drugih nalog. Poglejmo, katere napake so se pojavile na novo in katerih ni bilo več zaslediti. Upoštevati pa moramo, da je analiziranega gradiva bistveno manj kot za prvi in drugi semester učenja.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU GLAGOLA

Ni več zaslediti:

- a) Napačnega zanikanja glagola *imeti*.
- b) Združitve oblike sedanjiške glagolske osnove danega glagola in glagola *biti* za ustrezno osebo in število.
- c) Neupoštevanja časa.

Na novo se pojavijo:

- a) Tvorba deležnika na -l v pretekliku in prihodnjiku iz nedoločniške glagolske osnove – v drugem semestru sem zasledila tvorbo iz sedanjiške osnove (*Mojca je odila od doma ob 5.00 zjutraj.*).

- b) Napačna tvorba pogojnega naklona (*Rada bi plačam to položnico.*).

Nekateri študentje ne poznajo pravila, da se pogojnik tvori z deležnikom na -l.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU SAMOSTALNIKA

Pojavljajo se še vse težave iz prvega in drugega semestra semestra (izpada polglasnika v neimenovalniških sklonih oz v dv./mn., nepodaljšanja samostalniške osnove z -j in zamenjave dajalnika in orodnika nisem mogla preveriti). Zasledila pa sem še:

- a) Neustrezno podaljševanje samostalniške osnove samostalnika, ki se končuje na -r, z -j (*V centrju je veliko trgovin.*).

V tem primeru je študent seznanjen s pravilom o podaljševanju osnove tovrstnih samostalnikov, vendar pa ni upošteval omejitve pravila. Le-to namreč ni splošno.

Še vedno se pojavljajo težave pri pregibanju pridevnika in besednoredne težave, ki so enake kot v prejšnjih semestrih.

3.7.1.3 ČETRTE SEMESTER

Iz četrtega semestra so bili na voljo izpiti 4 študentov. O njihovi jezikovni zmožnosti sem sklepala na podlagi nalog, v katerih so morali vstaviti glagole (tokrat niso bili dani ob povedi, ampak na začetku naloge), samostalnike ali tvoriti besedilo.

TEŽAVE PRI PREGIBANJU GLAGOLA

Iz besedil nisem mogla sklepati, ali obvladajo tvorbo pogojnega naklona. Ne pa več zaslediti:

- a) Napačnega zanikanja glagola *imeti*.
b) Združitve oblike sedanjiške glagolske osnove danega glagola in glagola *biti* za ustrezno osebo in število.
c) Neupoštevanja časa.
d) Tvorbe deležnika na -l v pretekliku in prihodnjiku iz nedoločniške ali sedanjiške glagolske osnove.

Na novo se pojavijo:

- a) Napačna glagolska oseba zaradi predvidene vikalne oblike (*Gospa, a boste plačala s kartico ali z gotovino?*).
b) Neupoštevanje pravila o rabi nedoločnika za naklonskimi glagoli (*Danes popoldne ga moramo pospraviti.*).

TEŽAVE PRI PREGIBANJU SAMOSTALNIKA

Iz besedil se ni dalo sklepati, ali obvladajo rabo rodilnika za zanikanim povedkom, sklon za količinskim izrazom, in če še zapisujejo polglasnike v neimenovalniških sklonih oz. v dv./mn. Ni pa več zaslediti:

- a) Nekaterih sklonskih napak: slovarskih oblik samostalnika, napačnega sklona naslonske oblike osebnega zaimka.
- b) Napačnega števila.
- c) Napačnega spola.

Ker so v četrtem semestru usvajali predloge in njihove sklonske vezave, se je največkrat pojavil:

- a) Napačen sklon zaradi nepoznavanje sklona, s katerim se veže določen predlog:
 - vezava predloga z mestnikom namesto z rodilnikom (*Leži blizu Beijingu.; Blizu mestni hiši v Ljubljani stoji Robov vodnjak*);
 - vezava predloga z mestnikom namesto namesto z orodnikom (*Pred izletu se dobro naspi.*).

Mestnik so verjetno uporabili, ker je v povezavi s prostorom pogost sklon, poleg tega so se ga naučili že v zgodnji fazi učenja, sklonska vezava nekaterih predlogov pa je bila popolnoma nova snov.

Zasledila sem še:

- b) Študent ne upošteva, da gre za samostalnik na -sk-, ki v mestniku dobi končnico -em (*Koper leži na Primorski*).

TEŽAVE PRI PREGIBANJU PRIDEVNIKA

Ni več zaslediti:

- a) Neupoštevanja preglasa.
- b) Napačnega števila.

Na novo se pojavijo težave s:

- c) Stopnjevanjem pridevnika (*Naša hiša je majhna v mestu.*).
- Snov je bila na novo usvojena, in za določene študente še težavna.

TEŽAVE Z BESEDNIM REDOM

Pojavljale so se enake besednoredne kot v prejšnjih semestrih.

3.7.2 BESEDILNA ZMOŽNOST

O besedilni zmožnosti sem sklepala na podlagi besedil, ki so jih študentje tvorili v drugem, tretjem in četrtem semestru. Gradivo iz drugega semestra je zajemalo tudi besedila, tvorjena doma ali pri pouku, med tem ko so bila iz ostalih semestrov na voljo le besedila, napisana v testni situaciji. Razvoj besedilne zmožnosti sem spremljala v besedilih, ki so bila tvorjena v enakih pogojih – v testni situaciji s časovno omejitvijo, pod nadzorom učitelja, brez rabe slovarja in učnega gradiva. Upoštevati pa moramo, da so bile naloge različne (npr. drugačna navodila, tvorba besedila na podlagi slikovnega gradiva ali zgolj na podlagi pisnih navodil ...).

IZPITNO BESEDILO		2. SEM.		3. SEM.	4. SEM.
		skupina A	skupina B	skupina B	skupina B
DOLŽINA BESEDILA	št. povedi	9,3	13,8	10,4	12,8
	št. besed	64	46,4	60,3	77,5
	št. besed v pov.	6,9	3,4	5,8	6,2
STRUKTURA POVEDI	enostavčne	53,76 %	94,74 %	71,23 %	70,59 %
	dvostavčne	41,94 %	5,26 %	24,66 %	19,61 %
	tristavčne	4,30 %	0	4,11 %	9,80 %
RAZMERJA MED STAVKI	priredja	vezalno protivno posledično	vezalno protivno	vezalno protivno posledično ločno	vezalno protivno pojasnjevalno ločno
	podredja	predmetno vzročno	predmetno vzročno	predmetno vzročno	predmetno vzročno pogojno prilastkovno časovno
RAZNOLIKOST BESEDIŠČA PO BESEDNIH VRSTAH	samostalniške b.	18,91 %	14,71 %	20,61 %	20,32 %
	glagoli	12,66 %	11,57 %	12,56 %	11,94 %
	pridevniške b.	5,63 %	3,14 %	10,90 %	13,87 %
	vezniške b.	5,00 %	2,94 %	3,55 %	5,16 %

Tabela 13: Razvoj besedilne zmožnosti po semestrih.

V drugem semestru sem lahko primerjala besedilno zmožnost dveh skupin. Dolžina besedila za primerjavo ni bila relevantna, ker so imeli študentje skupine B v navodilu omejitev števila besed. Skupini pa sta se izrazito razlikovali v stavčni strukturi povedi. Med tem ko se v skupini A delež dvostavčnih povedi približuje deležu enostavčnih, zasledimo pa tudi že

tristavčne povedi, v skupini B prevladujejo enostavčne povedi, dvostavčne povedi so redke, tristavčnih pa ni. Kar se tiče raznolikosti razmerij med stavki, sta si skupini dokaj enakovredni, v pestrosti besedišča pa skupina A prekaša skupino B. Pojasnilo za razliko med skupinama bi lahko iskali v najrazličnejših dejavnikih, verjetno pa igra pomembno vlogo jezikovna študijska usmeritev študentov skupine A.

Če nadalje spremljamo napredek skupine B po semestrih, opazimo, da je besedilo vedno daljše (najbolj relevantno za primerjavo je povprečno število besedv besedilu), daljšajo pa se tudi povedi. Število enostavnih povedi upada, večja pa se delež dvostavnih in tristavnih povedi. Prav tako so vedno bolj raznolika skladenjska razmerja med stavki, kar potrjuje tudi naraščanje povprečnega števila različnih veznikov. Pestrost samostalniških besed je močno narasla v tretjem semestru, potem se ni več izrazito spreminjala. Glagolska raznolikost je bila v drugem tretjem in četrtem semestru približno na istem nivoju. Postopoma pa se širi raba različnih pridevnikov, kar pomeni, da se večja slovarska zmožnost študentov.

Študentje skupine A so v drugem semestru tvorili tudi besedila izven testne situacije, pri katerih so si lahko med seboj pomagali, uporabljali učno gradivo in slovar. Analiza teh besedil je pokazala, da se poleg zgoraj omenjenih medstavčnih razmerij posamezno pojavljajo še posledično priredje in časovno ter prilastkovno podredje.

4 SKLEP

V teoretičnem delu diplomskega dela je bil namen predstaviti oz. pojasniti posebnosti kitajskih študentov, ki v veliki meri izhajajo iz njihovega kulturnega ozadja – iz vplivne konfucijanske tradicije in kolektivistične usmerjenosti družbe. Zaradi kulturnih razlik zahodna družba pogosto napačno interpretira posebnosti kitajskih študentov, zato nastanejo stereotipi, ki sem jih v nalogi poskušala ovreči. Nekatere posebnosti vplivajo tudi na učenje tujega jezika, zato sem jih v nadaljevanju predstavila v zvezi s teoretičnim konceptom dejavnikov, ki so pomembni pri tem procesu. V empiričnem delu je bil namen preučiti jezikovno zmožnost – z omejitvijo na oblikoslovno, skladenjsko in besedilno zmožnost v zapisanih besedilih. Želela sem ugotoviti najpogostejše napake, ki jih delajo študentje pri učenju slovenščine na različnih stopnjah in spremljati razvoj besedilne zmožnosti. Potrdile so se hipoteze o večjih težavah na oblikoslovni ravnini, besednorednih težavah in postopnem naraščanju besedilne zmožnosti.

Diplomsko delo sem poskušala praktično usmeriti. Želela sem opozoriti na posebnosti kitajskih študentov, kar bi lahko vsem, ki poučujejo Kitajce slovenščino, in niso seznanjeni s kitajsko kulturo, pomagalo k oblikovanju ustreznega didaktičnega pristopa. Po drugi strani sem z najpogostejšimi napakami želela opozoriti na mesta, ki bi jim bilo pri poučevanju treba posvetiti več pozornosti.

Pri ugotovitvah glede posebnosti kitajskih študentov je prisotno posploševanje, ki se mu zaradi geografske razširjenosti Kitajske, kulturne raznolikosti znotraj nje in velike populacije nisem mogla izogniti. Vseeno pa menim, da večino študentov družijo neke skupne lastnosti, ki so kulturno pogojene. V raziskavi je predstavljal omejitev maloštevilen vzorec in količina gradiva.

LITERATURA

- Biggs, J. B. (1996). Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 45–67). Hong Kong: CERC.
- Chu, H.-N. R. (2008). Shyness and EFL Learning in Taiwan: Study of Shy and Non-shy College Students' Use of Strategies, Foreign Language Anxiety, Motivation and Willingness to Communicate (doktorska disertacija). Prevezeto 14. april 2012 iz <http://hdl.handle.net/2152/3864>.
- Ferbežar, I. (2009). *Besedilnost med formalnimi lastnostmi in kognitivnimi procesi* (doktorska disertacija). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gao, L., & Watkins, D. A. (2001). Towards a Model of Teaching Conceptions of Chinese Secondary School Teachers of Physics. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (str. 27–45). Hong Kong: CERC.
- Gillon Dowens, M., Guo, T., Guo, J., Barber, H., & Carreiras, M. (2001). Gender and Number Processing in Chinese Learners of Spanish – Evidence from Event Related Potentials. *Neuropsychologia*, 49 (7), 1651–1659.
- Guo, Q. J. 郭齐家 (2001). 中国传统教育 Zhongguo chuantong jiaoyu (Tradicionalna izobrazba na Kitajskem). Prevezeto 17. julij 2012 iz http://www.edu.cn/fa_zhan_shi_490/20060323/t20060323_14525.shtml.
- Guo, Q. J. 郭齐家 (2002). 中国传统教育思想精华与当今素质教育 Zhongguo chuantong jiaoyu sixiang jinghua yu dangjin suzhi jiaoyu (Jedro tradicionalne izobrazbe in kvaliteta moderne izobrazbe). *Jiangnan daxue xuebao*, 1 (1), 80–86.
- Ho, I. T. (2001). Are Chinese Teachers Authoritarian? V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (str. 99–114). Hong Kong: CERC.
- Hu, G. W. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 93–105.

- Jones, C. (2002). Biggs's 3P Model of Learning: the Role of Personal Characteristic and Environmental Influences on Approaches to Learning (doktorska disertacija). Prevezeto 15. marec 2012 iz <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20030304.092316/public/02Whole.pdf>.
- Lee, W. O. (1996). The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 25–42). Hong Kong: CERC.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., & Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Kun, T. L. (1996). Memorizing and Understanding: The Keys to the Paradox? V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 69–84). Hong Kong: CERC.
- Nield, K. (2007). Understanding the Chinese Learner: a Case Study Exploration of the Notion of the Hong Kong Chinese Learner as a Route or Strategic Learner. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6 (1), (str. 39–48).
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Salili, F. (1996). Accepting Personal Responsibility for Learning. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 85–106). Hong Kong: CERC.
- Salili, F. (2001). Teacher-Student Interaction: Attributional Implications and Effectiveness of Teachers' Evaluative Feedback. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (str. 78–98). Hong Kong: CERC.
- *San zi jing* 三字经 (Klasika v trizložnih verzih). (1998). Taipei: Jiucheng youxian gongsi.
- Tang, C. (1996). Collaborative Learning: the Latent Dimension in Chinese Student's Learning. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 183–204). Hong Kong: CERC.

- Watkins, D. A. (1996). Hong Kong Secondary School Learners: a Developmental Perspective. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 107–120). Hong Kong: CERC.
- Watkins, D. A. (1996). Learning Theories and Approaches to Research: A Cross-Cultural Perspective. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 3–24). Hong Kong: CERC.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (1996). The Chinese Learner in Retrospect. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (str. 269–285). Hong Kong: CERC.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (2001). The Paradox of the Chinese Learner and Beyond. V D. A. Watkins, & J. B. Biggs (ur.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (str. 3–23). Hong Kong: CERC.
- Xie, B. Y. 谢冰莹 (ur.). (1995). *新译四书读本 Xinfan sishu duben (Novi prevodi Štirih knjig – berilo)*. Taipei: Sanmin shuju.
- Yang, D. P. 杨东平 (1999). 中国传统教育的现代命运 Zhongguo chuantong jiaoyu de xiandai mingyun (Usoda tradicionalne izobrazbe v moderni dobi). Prevezeto 11. julij 2012 iz <http://www.edu.cn/20010926/3002897.shtml>.
- Zhang, J. W. 张建伟 (2001). 从传统教学观到建构性教学观– 兼论现代教育技术的使命 Cong chuantong jiaoxueguan dao jiangouxing jiaoxueguan – jianlun xiandai jiaoyu jishu de shiming (Od tradicionalnega do konstruktivističnega pristopa v izobrazbi – ob tem razprava o nalogah moderne tehnologije v izobrazbi). *Jiaoyu lilun yu shijian*, 21 (9), (str. 32–36).

PRILOGA: Vprašalnik za kitajske študente slovenščine

Prosim, da na spodnja vprašanja odgovorite v kitajščini (请你用中文回答下面的问题).

1. Ime in priimek (姓名):
*请写你的斯洛文尼亚和中文的名字
2. Spol (性别):
3. Starost (年龄):
4. Narodnost (国籍):
5. Materni jezik (母语):
6. Katero univerzo obiskujete? 你是哪一个大学的学生?
7. Kaj študirate? 你的专业是什么?
8. Znanje tujih jezikov. 你学过的外语:

Jezik (语言)	Kako dolgo se že učite jezik?你学了多长时间?	Koliko ur pouka tedensko tedensko imate? 一个星期内有几个小时的课?
slovenščina 斯洛文尼亚语		
angleščina 英语		
ostali jeziki 其他:		

9. Zakaj ste se odločili za študij slovenščine? 你为什么决定了要学习斯洛文尼亚语?
10. Ali imate stik s slovenščino tudi izven lektorata (prijatelji iz Slovenije, branje slovenskih spletnih strani, knjig ...)? 除了上课的时候或准备课以外，你主动学斯洛文尼亚语吗 (比如说跟斯洛文尼亚的朋友聊天，看斯洛文尼亚的网站)?
11. Ali ste že bili v Sloveniji? 你去过斯洛文尼亚吗?
12. Ali se boste to poletje (2012) udeležili tečaja v Sloveniji? 你今年夏天会去斯洛文尼亚学斯洛文尼亚语吗?
13. Ali boste s študijem slovenščine nadaljevali? 你下个学期想继续学斯洛文尼亚语吗?
14. Ali boste opravljali zaključni izpit iz slovenščine? 你想考斯洛文尼亚语的期末考试吗?

15. Ali ste zadovoljni z napredkom pri študiju? 你觉得你对自己的斯洛文尼亚语的进步满意吗?
16. Kako ocenjujete delo vaše učiteljice? Kakšni so vaši predlogi za izboljšavo? 请你评价你老师的教法. 你对教学方法的改进有什么建议?
17. Ali ste zadovoljni z raznolikostjo učnih metod in gradiva? 你对教学方法和教材的多样性满意吗?
18. Kako ocenjujete učno gradivo? Kakšni so vaši predlogi za izboljšavo? 请你评价教材. 你对教材的改进有什么建议?
19. Ali želite v prihodnje več poudarka na jezikovnem ali kulturnem delu pouka? 你希望将来的教学更侧重语言学习还是文化学习? 为什么?
20. Kaj vam povzroča največ težav pri jezikovnem delu pouka (slušno razumevanje, bralno razumevanje, konverzacija, pisna tvorba besedil)? Bi na katero od teh področij v prihodnosti dali več poudarka? 你觉得在学习斯洛文尼亚语的过程中, 哪一方面学习比较困难 (听力, 阅读, 口语, 写作)? 你希望在将来的学习中加强哪一方面?

Najlepša hvala za sodelovanje! 谢谢你的合作!

Vesna Kotnik

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Vesna Kotnik izjavljam, da sem diplomsko delo napisala sama in le z navedenimi pripomočki ter da so vsa mesta v besedilu, ki druga dela navajajo dobesedno ali jih smiselno povzemajo, jasno označena kot prevzeta mesta z navedbo vira.

Ljubljana, februar 2013

Vesna Kotnik