

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

Nina Nagode

INDIVIDUALNI TEČAJ SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA:
ŠTUDIJA PRIMERA

Diplomsko delo

Mentorica: red. prof. dr. Simona Kranjc

LJUBLJANA, 2014

POVZETEK

V diplomskem delu analiziramo individualni tečaj slovenščine kot tujega jezika v neslovenskem okolju. V teoretičnem delu naloge se najprej osredotočimo na koncept sporazumevalne oziroma jezikovne zmožnosti, ki je glavni cilj vsakega učenja jezika. Nato opredelimo značilnosti prvega jezika in drugega/tujega jezika ter opišemo razlike med učenjem in usvajanjem jezika. Posebno poglavje namenjamo notranjim in zunanjim dejavnikom, ki vplivajo na učenje s poudarkom na značilnostih poučevanje tujega jezika. Teoretični del zaključujemo s poglavjem o merjenju in testiranju jezika s pregledom dokumentov na področju poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika.

V empiričnem delu poskušamo odgovoriti na glavno raziskovalno vprašanje, ali je učeči se v določenih časovnih okvirih dosegel zastavljeno stopnjo znanja jezika. Test, ki ga je na ravni A2 opravil učeči se, analiziramo z metodo analize napak, ugotavljamo pa tudi vrsto in zahtevnost nalog. Z učečim se opravimo intervju, da bi ugotovili njegova stališča do učenja slovenščine. Ugotavljamo, da učeči se ni dosegel zastavljenega cilja zaradi različnih notranjih in zunanjih dejavnikov. Predpostavljamo tudi, da učeči se pri testiranju v Sloveniji ne bi dosegel takega rezultata, saj so testi Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik zahtevnejši.

Ključne besede: slovenščina kot drugi/tuji jezik, jezikovna zmožnost, stališča, motivacija, poučevanje tujega jezika, poučevanje odraslih, individualni jezikovni tečaj

ABSTRACT

Diploma thesis analyzes the individual course of Slovene as a foreign language in non-Slovene environment. The theoretical part of the thesis focuses on the concept of linguistic skills and communicative abilities, which is the main goal of any language learning. Then the characteristics of the first language and second/foreign language are described, along with the differences between language learning and language acquisition. A special chapter is devoted to internal and external factors that affect learning, with an emphasis on the characteristics of foreign language teaching. The theoretical part concludes with a chapter on language testing and review of documents in the field of teaching Slovene as a second/foreign language.

In the empirical part we try to answer the main research question of whether a learner within certain time limits reached the set level of language proficiency. The A2 level test, which was performed by our student, was analyzed by the method of error analysis. We also evaluate the type and complexity of the tasks. The learner is interviewed to determine his position on the Slovene language. We find that learner did not reach the target due to various internal and external factors. We also assume that learner would not achieve the same testing results if he was tested in Slovenia (at the Centre for Slovene as a second/foreign language).

Key words: Slovene as a second/foreign language, language skills and communicative ability, attitudes, motivation, foreign language teaching, adult learning, individual language course.

KAZALO VSEBINE

1. UVOD.....	5
2. SPORAZUMEVALNA (JEZIKOVNA) ZMOŽNOST.....	7
3. PRVI JEZIK	10
4. DRUGI IN TUJI JEZIK.....	11
4.1 Dodatni jezik	13
4.2 T. i. vmesni jezik.....	13
5. UČENJE IN USVAJANJE JEZIKA	14
5.1 Podobnosti in razlike med procesoma usvajanje prvega in učenjem tujega jezika ..	15
6. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA UČENJE TUJEGA JEZIKA	17
6.1 Notranji dejavniki	17
6.2 Zunanji dejavniki.....	21
6.3 Poučevanje tujega jezika	25
7. MERJENJE IN TESTIRANJE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI	26
7.1 Jezikovni dokumenti in gradiva na področju slovenščine kot tujega jezika	27
7.1.1 Slovenščina za tujce	28
7.1.2 Skupni evropski jezikovni okvir	28
7.1.3 Sporazumevalni prag za slovenščino	31
7.1.4 Preživetvena raven v slovenščini	32
8. EMPIRIČNI DEL	34
8.1 Raziskovalni namen	34
8.2 Raziskovalni problem.....	34
8.3 Metodologija	35
8.3.1 Študija primera.....	35
8.3.2 Metoda analize napak.....	36
8.3.3 Intervju z učečim se	37
8.4 Udeleženci	38
8.5 Pripomočki	38

8.6	Postopek zbiranja podatkov	38
9.	PRIMERJAVA OPISA RAVNI A2 (SEJO 2011) IN DOKUMENTA LANGUAGE TRAINING SYLLABUS CONFIDENCE LEVEL (2012)	39
10.	ANALIZA TEČAJA.....	40
10.1	Primerjava uporabljenega testa in testov Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik.....	42
10.2	Analiza testa A2	46
12.2.1	Analiza rezultatov.....	46
12.2.2	Analiza nalog glede na težavnost.....	52
11.	VODENI INTERVJU Z UČEČIM SE IN INTERPRETACIJA	53
12.	SKLEP	56
13.	LITERATURA IN VIRI.....	60

KAZALO TABEL

Tabela 1:	Sporazumevalne jezikovne zmožnosti.....	9
Tabela 2:	Razlike med usvajanjem prvega in učenjem tujega jezika	16
Tabela 3:	Skupne referenčne ravni: globalna lestvica.....	30
Tabela 4:	Primerljivost programa Slovenščina za tujce in SEJO	31

1. UVOD

Slovenščina je predvsem za Slovence (v Sloveniji) prvi jezik, temeljno identifikacijsko sredstvo in sredstvo medsebojnega sporazumevanja (Vidovič Muha 1998). S procesi globalizacije se potreba po učenju jezikov, tudi slovenščine, zaradi najrazličnejših razlogov, povečuje. To ji daje vse vidnejše mesto na zemljevidu svetovnih jezikov. V današnji multikulturni družbi se ljudje zavedamo, da enojezičnost ni kvaliteta, še več, nekateri jezikoslovci¹ jo pojmujejo kot oviro in celo nevarnost družbi napredka, sožitja, medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Učenje dodatnih jezikov v vseh starostnih obdobjih je danes podprto s številnimi raziskavami in norma enojezičnosti povsod po svetu prehaja v normo dvo- ali večjezičnosti. Večjezičnost v današnji družbi ni samo želja, ampak čedalje bolj postaja potreba po sobivanju v jezikovno in medkulturno raznovrstnih okoljih. Tudi velike države, kot so ZDA ali Velika Britanija, ki so veljale za enojezične, so v zadnjem času spoznale, da jim neznanje dodatnih tujih jezikov lahko povzroča škodo tudi na gospodarskem področju (Pižorn 2009).

Slovenščina kot drugi/tuji jezik je v zadnjih dveh desetletjih postala samostojna znanstvena in strokovno-pedagoška veja slovenistične vede. Sem spada tudi izobraževanje za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki je najbolj razširjena in razvejana dejavnost, pa tudi izobraževanje za pisanje učbenikov in priročnikov, za preverjanje in testiranje znanja slovenščine kot drugega/tujega jezika in tudi raziskovanje (Pirih Svetina 2009).

V diplomskem delu se bomo ukvarjali z analizo individualnega jezikovnega tečaja slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki je potekal v tujini. V teoretičnem delu se bomo najprej osredotočili na koncept sporazumevalne ali jezikovne zmožnosti in njegove sestavine. Človek lahko razvija svojo sporazumevalno zmožnost v prvem, drugem ali tujem jeziku. V nadaljevanju se bomo posvetili tudi teoriji prvega, drugega in tujega jezika, poudarili razlike in podobnosti med drugim in tujim jezikom ter opozorili na glavna procesa, ki sodelujeta pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti, to sta učenje in usvajanje jezika. Ko govorimo o učenju tujega jezika, ne moremo mimo dejavnikov, ki usmerjajo učno situacijo, zato bomo našteali tudi te. Dejavnike bomo v diplomskem delu razdelili na notranje in zunanje ter jih na kratko

¹ Pižorn (2009) našteje naslednje avtorje: Baker in Prys-Jones 1998, Hammers in Blanc 2000, Crystal 1987, Dewaele idr. 2003 in Ellis 2006.

opisali. Posebno poglavje bomo namenili merjenju in testiranju jezika, ki je po navadi sestavni del vsake organizirane oblike učenja jezika. V tem poglavju bomo našeli in na kratko opisali dokumente in programe, ki veljajo na področju slovenščine kot drugega/tujega jezika.

V empiričnem delu bomo naredili študijo primera – individualnega tečaja slovenskega jezika v tujini. Glavno raziskovalno vprašanje, ki bo hkrati tudi vodilo našega empiričnega dela, je, ali bo učeči se dosegel zastavljeno stopnjo znanja jezika in kateri so dejavniki, ki na to vplivajo. Najprej bomo opisali zahteve znanja slovenskega jezika na osnovni ravni, ki jih je izdelal Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Ta opis bomo primerjali s tistim, ki smo ga imeli na voljo v tujini za stopnjo testiranja jezika na ravni A2, tj. vmesni ravni po Skupnem evropskem jezikovnem okviru. Primerjali bomo Centrove teste znanja slovenščine na osnovni ravni in tiste, ki smo jih imeli na voljo za testiranje slovenščine v tujini. Osredotočili se bomo predvsem na strukturo, število in zahtevnost nalog. Test, ki ga je učeči se opravljal na stopnji A2, bomo analizirali z metodo analize napak, pri čemer bomo pozorni na to, ali gre za pomote/lapsuse ali sistemske napake. Opravili bomo tudi intervju z učečim se, s katerim bomo poskušali ugotoviti, kakšna so stališča učečega se o slovenščini in učenju jezika. Podatke, ki jih bomo zbrali z analizo tečaja, analizo testa na stopnji A2 in intervjujem, bomo uporabili za oceno uspešnosti učnega procesa (tečaja slovenščine) in za odgovor na raziskovalno vprašanje. Zaradi relativno kratkega jezikovnega tečaja ne bomo imeli veliko virov za analizo. Zaključkov, do katerih bomo prišli, zato ne bomo mogli posploševati.

2. SPORAZUMEVALNA (JEZIKOVNA) ZMOŽNOST

Najpogostejše deklarirani cilj pouka in učenja jezikov je razvijanje sporazumevalne zmožnosti. To je hkrati ključen koncept, ki od sredine 70. let 20. stoletja povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in didaktike (Skela 2011).

Pojmovanje idealizirane jezikovne zmožnosti Chomskega je leta 1971 nadgradil Hymes s sporazumevalno zmožnostjo (ang. *communicative competence*), ko je definiciji Chomskega dodal še družbeno vlogo jezika. Učeči se poleg pravil in povedi danega jezika istočasno usvaja tudi pravila za njihovo rabo v raznih okoliščinah. Sporazumevalna zmožnost po Hymesu je torej splošna zmožnost posameznikov, da se sporazumevajo v skladu s spreminjajočimi se situacijskimi in normativnimi pogoji psihične, socialne in jezikovne narave (Bussman 1983 v Bešter Turk 2011). Izhajajoč iz Hymesove teorije so poznejši raziskovalci konstrukt sporazumevalne zmožnosti redefinirali in predlagali različne modele, katerih osnova je, da jezikovna zmožnost ni enoten koncept, ampak skupek jezikovne, pragmatične, sociolingvistične in strateške zmožnosti (Skela 2011).

S. Kranjc namesto sporazumevalne zmožnosti uporablja izraz jezikovna zmožnosti in jo razume kot nadredni pojem slovnični (besedišče, pomenoslovje, skladnja, oblikoslovje in glasoslovje) in sporazumevalni zmožnosti (kot sopomenka za pragmatično zmožnost). Slovnična in pragmatična zmožnost se pri otroku razvijata bolj ali manj istočasno, vendar neodvisno druga od druge (Kranjc 1999). »Za uspešno sporazumevanje v komunikacijskem procesu ni dovolj le obvladovanje slovničnih pravil, ampak mora govorec obvladati tudi pragmatična načela, kdaj, s kom, kje, kako, zakaj in o čem govoriti« (Kranjc 2004: 145).

Procesa sestavljanja besed v pravilne in smiselne celote in prepoznavanja sogovorčevih namenov se odvijata sinhrono, med samim procesom sporazumevanja. Nujno je tudi, da govorimo o komunikativnem učenju slovenščine kot tujega jezika. Glavni cilj tega je, da se bo učeči se sposoben jezikovno sporazumevati v različnih situacijah in bo sprva tvoril takšna besedila, ki so potrebna za njegovo preživetje, kasneje pa tudi za vključitev v družbeno

okolje. Gre torej za komunikacijsko kompetenco² oziroma za sporazumevalno zmožnost v slovenščini (Ferbežar 1999).

Sodobni jezikoslovci so precej enotni v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti, čeprav jo različno poimenujejo. »Sporazumevalna zmožnost je torej to, kar človek zna (in ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah« (Bešter Turk 2011: 115). Sporazumevalna zmožnost tvorca/prejemnika je relativna in dinamična. Spreminja se z rabo oziroma performanco (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) (prav tam).

Pri nas se definicije sporazumevalne/jezikovne zmožnosti pojavljajo:

- v zvezi s poukom slovenščine v slovenski šoli,
- na področju učenja slovenščine kot tujega jezika in testiranja tujega jezika ter
- na področju usvajanja jezika pri otrocih (Bešter Turk 2011).

Ina Ferbežar je Bachmanov model priredila za potrebe znanja slovenščine kot drugega jezika, naslonila pa se je tudi na slovensko tradicijo. Bešter pravi, da je razvita sporazumevalna zmožnost cilj pouka slovenščine kot tujega jezika. Končni cilj tovrstnega pouka je vsestranska usposobljenost za sporazumevanje v slovenščini. Poleg slovarske, slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti učeči se razvija tudi pomensko in pragmatično zmožnost (Pirih Svetina 2005).

O. Kunst Gnamuš pojmuje jezikovno zmožnost kot vednost, za katero je značilna enotnost namere, da človek nekaj stori, metodo, ki usmerja dejanje in njegovo vsebino. Jezikovne zmožnosti (slovnične, semantične, pragmatične in metaforične) se razvijajo z jezikovnimi dejavnostmi (prav tam).

N. Pirih Svetina (2005: 147) sporazumevalno zmožnost razume kot »znanje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno) uporablja jezik in

² Pojem kompetence je uvedel N. Chomsky. Veže se na idealnega govornika/poslušalca in njegovo jezikovno znanje. Dihotomija kompetenca : performanca pa izhaja iz de Saussurovega ločevanja med jezikom in govorom. Performanca pomeni uresničitev jezikovne kompetence v konkretni situaciji oziroma izvedbo govornega dejanja ali oblikovanje besedil. Chomsky meni, da performanca ni neposredna odslikava kompetence, vendar priznava, da šele kompetenca omogoča performanco (Lewandowski v Ferbežar 1999).

sposobnosti, da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji; da lahko tvori in razume poljubno število besed v različnih položajih in za različne potrebe.«

O sporazumevalni zmožnosti govori tudi dokument *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO). V njem je koncept sporazumevalne zmožnosti poimenovan sporazumevalna jezikovna zmožnosti in je sestavljen iz treh delnih zmožnosti, in sicer jezikovne, sociolingvistične in pragmatične. Jezikovne zmožnosti vključujejo leksikalno, fonološko, skladenjsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema. Ta zmožnost poleg kakovosti in razpona znanja vključuje tudi spoznavno organizacijo, kako je to znanje shranjeno in kako učeči se do njega dostopa. Sociolingvistične zmožnosti se nanašajo na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika (družbene konvencije, pravila vljudnosti, norme vedênja ipd.). Pragmatične zmožnosti pomenijo funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov – oblikovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanja besedilnih vrst in oblik (SEJO 2011).

SPORAZUMEVALNE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI		
Jezikovne zmožnosti	Sociolingvistične zmožnosti	Pragmatične zmožnosti
leksikalna	jezikovni označevalci	diskurzivna zmožnost funkcijska zmožnost
slovnična	družbenih odnosov	
semantična	vljudnostne konvencije	
fonološka	izrazi ljudske modrosti	
pravopisna	razlike v registru	
pravorečna	narečja in naglas	

Tabela 1: Sporazumevalne jezikovne zmožnosti (povzeto po SEJO 2011: 132–154).

3. PRVI JEZIK

Ko govorimo o sporazumevalni oziroma jezikovni zmožnosti, imamo v mislih zmožnost bodisi v prvem (tudi maternem jeziku) bodisi v drugem ali tujem jeziku. Omenjeni termini (prvi, drugi in tuji jezik) so v rabi tako v domači kot tudi tuji literaturi s področja usvajanja oziroma učenja jezika. Njihova utemeljitev je nujna, če želimo govoriti o dveh možnih procesih razvijanja jezikovne zmožnosti, tj. usvajanju in učenju jezika.

Prvi jezik je tisti, ki se ga človek nauči najprej in mu v normalnih okoliščinah omogoča prvo oziroma temeljno identiteto. Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega govorca (Ferbežar 1999). Prvi jezik ima tudi t. i. javnoidentifikacijsko vlogo, ki je v primeru slovenščine tudi narodnoidentifikacijska in je večkrat odvisna od zunajjezikovnih dejavnikov. Vloga prvega jezika je tudi mentalno-socializacijska in jo v tem primeru določa pojem sporazumevalnosti (Vidovič Muha 1991).

Prvi jezik nekateri poimenujejo tudi materni jezik. Na spletni strani Statističnega urada Republike Slovenije je opredeljen kot tisti jezik, ki se ga naučimo v zgodnjem otroštvu od svojega okolja, družine ali drugega primarnega okolja. Običajno je to prvi jezik, ki se ga naučimo; če pa se v zgodnjem otroštvu naučimo dveh (dvojezičnost) ali več jezikov (večjezičnost), pa je (statistično) materinščina jezik, ki ga posameznik opredeli kot svoj materni jezik (Statistični urad RS).

Usvajanje prvega jezika je primarno v vsaj dveh pogledih – prvo v času in prvo po pomembnosti. Je tudi sredstvo identifikacije z določeno jezikovno in družbeno skupnostjo, sredstvo sporazumevanja z govorniki istega jezika. Učenje prvega jezika je nujnost za vsakega, ki živi v običajni jezikovni skupnosti (Klein 1986 v Pirih Svetina 2005). Možna bi bila tudi uporaba izraza izhodiščni ali izvorni jezik, saj ta jezik predstavlja izhodišče učenja vsakega drugega tujega (neprvega) jezika in na proces učenja nedvomno vpliva (Pirih Svetina 2005). Učenje in usvajanje prvega jezika je del otrokovega siceršnjega razvoja. Usvajanje jezika se v tem primeru lahko nanaša na otrokovo primarno socializacijo, učenje pa na učenje njegove standardne različice. Standardno različico maternega jezika se otrok nauči v času šolanja, torej gre za voden in načrtovan proces. Po koncu pubertete je proces usvajanja prvega jezika kot socializacijskega procesa pretežno končan, nekatera področja usvajanja jezika pa potekajo celo življenje (Fry 1977, Klein 1986 v Pirih Svetina 2005).

Johnson in Johnson (1998 v Pirih Svetina 2005: 10) pravita, da so tipične značilnosti usvajanja prvega jezika naslednje:

- usvajanje je hitro;
- razvoj je sistematičen;
- usvajanje poteka preko stika s ciljnim jezikom in nanj pozitivne ali negativne reakcije nimajo velikega vpliva;
- mentalna slovnica, ki jo razvijejo otroci, je po obsegu večja, kot je vnos, ki so ga prejeli;
- usvajanje je neizogibno in uspešno.

4. DRUGI IN TUJI JEZIK

Usvajanje prvega jezika je sredstvo socializacije, kar pa ne drži za učenje drugega jezika. Socialna identiteta je pri odraslem že bolj ali manj določena. Klein 1986 (v Pirih Svetina 2005) predvideva, da je prav potreba po ohranjanju te identitete lahko ovira za uspešno učenje drugega jezika in tudi, da se otroci lažje naučijo drugega jezika, ker se ne bojijo izgube socialne identitete.

Ferbežar (1999) drugi jezik definira kot jezik okolja, ki se ga posameznik naučit poleg prvega ali za njim, lahko v šoli, predvsem pa iz okolja. Drugi jezik je tudi uradni jezik in/ali jezik javnega življenja v določeni državi, človek pa se ga nauči zaradi sporazumevalnih potreb.

Drugi jezik³ (ang. *second language*) je za posameznika sredstvo komunikacije, v povezavi s prvim jezikom. »Po navadi se drugi jezik usvaja v okolju, kjer se ta jezik govori, uporablja kot primarno sredstvo komunikacije« (Klein 1986 v Pirih Svetina 2005: 12). Littlewood (1995) trdi, da je drugi jezik lahko pojmovan tudi kot jezik, ki v nekem okolju opravlja določene socialne funkcije, Crystal (1992) pa dodaja, da je to lahko jezik, ki se ga lahko uporablja le na določenih področjih. Drugi jezik je tudi splošno uporabljani jezik v večjezikovnih državah, ki ga govorci govorijo poleg svojega maternega jezika (prav tam).

³ Primer drugega jezika je slovenščina za predstavnike obeh narodnih manjšin in za tuje državljane, ki pridejo iz različnih bivanjskih razlogov začasno ali za stalno živeti v Slovenijo. Prav zaradi intimne odločitve posameznika, kateremu jeziku bo v dvo- ali večjezičnosti dajal prednost, je včasih drugi ali tuji jezik težko razmejiti (Ferbežar 1999).

Pirih Svetina (2005) definicijo usvajanja drugega jezika izpelje iz definicije usvajanja prvega jezika. Pri usvajanju drugega jezika, ko človek prvi jezik že ima, gre za proces, ki je časovno in tudi po pomembnosti sekundaren. Za oba procesa so značilne določene zakonitosti, ki so obema procesoma bodisi skupne bodisi različne.

Večina definicij in razlikovanj med drugim in tujim jezikom temelji na upoštevanju socio-geografskih okoliščin in konteksta, v katerem se jezik usvaja, uči in poučuje (Johnson in Johnson 1998 v Pirih Svetina 2005).

Z oznako tuji jezik (ang. *foreign language*) pa po navadi poimenujemo tisti jezik, ki se ga učimo v okolju, kjer ta jezik običajno ni v uporabi (Ferbežar 1997). Za definicijo tujega jezika je nujno, da to ni jezik okolja, v katerem se ga učimo, lahko pa se ga uporablja v rutinskih situacijah. Littlewoodova definicija (Littlewood 1995 v Pirih Svetina 2005) pravi, da se tujega jezika primarno učimo za vzpostavljanje stikov zunaj lastne jezikovne skupnosti. Učenje tujega jezika je zavedno, vezano v glavnem na razred in učitelja in je formalni proces, v katerem ima učitelj vlogo razlagalca lastnosti jezika in njegove norme (Ferbežar 1999).

Pižorn (2009) pa opozori, da razlikovanje na druge in tuje jezike v današnjem času ni več ustrezno, saj postaja mobilnost ljudi iz ene v drugo jezikovno skupnost vse bolj pogosta, vsakdanja in običajna. Ljudje prihajajo v stik z jeziki preko medijev in neposredno na potovanjih ali celo v domačih skupnostih. Ločnica med tujimi in drugimi jeziki oziroma jeziki okolja tako vse bolj izginja.⁴ Predvsem se velike spremembe dogajajo z angleščino kot *linguo franco*, ki postaja vsesplošna zmožnost (Graddol 2006 v Pižorn 2009) in izgublja mesto »tujega« jezika.

⁴ Avtorica navede primer otroka, ki sicer živi na dvojezičnem območju, vendar je morda bolj izpostavljen kakšnemu drugemu jeziku kot pa jeziku manjšine in obratno. Otrok, ki živi v središču neke države, ima morda več stika z jezikom manjšine kot otrok, ki živi v dvojezičnem okolju (prav tam).

4.1 Dodatni jezik

Zaradi sprememb v sodobni družbi in multikulturnosti, ki je postala nekaj vsakdanjega, so se spremenili tudi odnosi med različnimi jeziki. Pižorn (2009) opozarja na neustreznost terminov drugi/tuji jezik in predlaga uporabo termina *dodatni jeziki*. Besedi *tuji* in *drugi* (jeziki) imata negativno konotacijo, saj je vse, kar je *tuje*, precej nepoznano, lahko pa tudi neprijetno ali nezaželeno; *drugi* pa lahko ima tudi slabšalni pomen, saj stoji za prvim in je postavljen na lestvico boljši – slabši. Vse več je ljudi, ki doma uporabljajo drugi jezikovni kod kot v šoli, v službi ipd. V okolju so poleg tega prisotni še drugi jeziki, s katerimi se ljudje srečujejo vsakodnevno. Preklapljanje med jeziki postaja del vsakdanjika in omogoča pripadnikom različnih jezikovnih skupnosti medsebojno sporazumevanje in bivanje v sožitju. Glede na vse naštet, je pojem *dodatni jeziki* veliko bolj vseobsegajoč, nezaznamovan in odprt, obenem pa nudi več interpretacij in ne postavlja jezikov na lestvico oziroma jim ne pripisuje nad- ali podpomenskih lastnosti.

4.2 T. i. vmesni jezik

Ko se posameznik uči drugega/tujega jezika⁵, pride v procesu učenja do vmesnega jezika, kjer se jezikovno vedenje posameznika nanaša na sistematično vedenje, ki ga ima o prvem jeziku (Kranjc 2004). Vsakdo, ki se uči jezika, je izpostavljen množici jezikovnih izrekov, besedil, ki niso vedno oblikovani po pravilih. Poleg tega so pravila nemalokrat kršena, ko se jih tako otroci, ki se učijo prvega jezika, kot učeči se tujega jezika, naučijo. Seveda poteka tudi nasproten proces. Čeprav učeči se slišijo pravilno izreko in besedila, v svojem govoru delajo napake. Vsak, ki se uči jezika, je izpostavljen ciljnim oblikam, ki spreminjajo njegov sistem vmesnega jezika, vendar to ni nujno. Pogosto so učeči se bolj pozorni na vsebino kot obliko (prav tam).

Lahko bi tudi rekli, da je vmesni jezik poseben jezikovni sistem, ki ni niti sistem prvega niti ciljnega jezika. Gre za povsem samosvoj sistem z lastnimi slovničnimi pravili (t. i. slovnica vmesnega jezika), besediščem ipd. Ena od strategij, ki jih uporabljajo učeči se pri učenju

⁵ V nadaljevanju diplomskega dela bom uporabljala izraz tuji jezik kot skupni izraz za drugi/tuji jezik ali dodatni jezik, saj razločevanje teh pojmov za namen diplomskega dela ni relevantno.

tujega jezika, je t. i. jezikovni prenos oziroma transfer, pri katerem se v ciljni jezik vnašajo prvine prvega ali katerega drugega naučenega jezika. Tak prenos je lahko pozitiven, če je v primeru učenja sorodnih jezikov omogočen prenos sistemskih prvim po analogiji iz prvega jezika, ali negativen, če zaradi razlik v jezikovnih sistemih povzroča t. i. interference (Ferbežar 2007).

5. UČENJE IN USVAJANJE JEZIKA

Na področju teorije tujega jezika sta v rabi dva termina, ki do neke mere poimenujeta načine pridobivanja neprvega jezika. Razlikujemo lahko med pojmom usvajanje (ang. *acquisition*) in učenje (ang. *learning*) drugega ali tujega jezika (Krashen 1976, 1977, 1981 v Pirih Svetina 2005). Posledično lahko govorimo tudi o dveh vrstah znanja, in sicer usvojenem in naučenem znanju tujega jezika. Drugi avtorji sicer ohranjajo razlikovanje med pojmom usvajanje in učenje tujega jezika, čeprav se ne strinjajo s popolno ločenostjo obeh sistemov znanja, njeno neodvisnostjo ali različnostjo narave enega ali drugega znanja. Pogosto se termina izmenično uporabljata. Različni avtorji si izberejo enega od obeh terminov in ga uporabljajo kot nadrednega (Pirih Svetina 2005).

Usvajanje jezika je povezano z nenačrtnimi, slučajnimi procesi, ki prispevajo k razumevanju jezika in katerih rezultat je implicitno, nezavedno znanje (Zobl 1995 v Pirih Svetina 2005). V tem primeru se torej jezika učimo spontano, znanje pridobivamo iz okolja. To je možno predvsem pri učenju prvega jezika, manj pa pri učenju tujega jezika. Do usvajanja tujega jezika lahko pride v primeru, da oseba nekaj časa preživi v tujem jezikovnem okolju.

Učenje jezika pa je bolj strukturirano in organizirano, temelji na memoriranju, reševanju problemov in vodi k eksplicitnemu, zavednemu znanju o tujem jeziku. »Zvezo »učenje jezika« lahko uporabljamo v širšem pomenu besede ali kot izraz, ki označuje zgolj proces oblikovanja jezikovne zmožnosti kot posledice načrtovanega procesa, predvsem s formalnim učenjem v institucionalnem okolju« (SEJO 2011: 162).

5.1 Podobnosti in razlike med procesoma usvajanje prvega in učenjem tujega jezika

»Razlika med procesom usvajanja maternega in drugega jezika je v tem, da je materni jezik univerzalna človekova lastnost, drugega jezika pa se govorec ob subtilnem prepletanju različnih stališč in motivov mora naučiti, ker materni jezik ne zadošča njegovim sporazumevalnim potrebam« (Štrukelj 1995 v Pirih Svetina 2005: 24). Razlike in podobnosti lahko uvrstimo med socialne (zunanje), kognitivne in afektivne (oboje notranje) kategorije. Seveda pa učenje prvega in drugega jezika spremljajo tudi fiziološki procesi (Pirih Svetina 2005).

Če poenostavimo, lahko rečemo, da procesa učenja prvega in tujega jezika na nekaterih točkah potekata analogno. Še več pa je procesov, ki oba procesa ločujejo (Kranjc 2004).

USVAJANJE PRVEGA JEZIKA	UČENJE TUJEGA JEZIKA
Otrok ve občutno manj o svetu, zato se sporazumeva o občutno manj stvareh (o tistih tu in zdaj).	Oseba, ki se uči TJ ⁶ , ima po navadi veliko bolj zapletene ideje, ki jih želi sporočiti drugim.
Otrok se ne boji delanja napak, zato govori več in brez zavor.	Strah pred delanjem napak lahko sproži zadržanost pri odraslih.
Vloga motivacije, osebnostnih lastnosti in stališč je pri usvajanju prvega jezika zanemarljiva, saj je usvajanje nezavedno in neizogibno.	Motivacija za učenje TJ je zelo različna, ločujemo med integrativno in instrumentalno motivacijo (glej poglavje 6.1 o notranjih dejavnikih – motivacija).

⁶ TJ bo v nadaljevanju tabele okrajšava za izraz tuji jezik.

Otrok ima na voljo veliko časa.	Odrasla oseba je pri učenju TJ večinoma časovno omejena zaradi različnih obveznosti.
Otrok, ki usvaja prvi jezik, bo v normalnih okoliščinah dobil status rojenega govorca. Usvajanje je vedno uspešno – perfektno obvladovanje tujega jezika.	Usvajanje ni nujno uspešno; lahko se zaključi na katerikoli stopnji in je redkokdaj popolnoma uspešno.
Otrok začneja proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture lahko tvori šele, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem.	Oseba, ki se uči TJ, že obvlada prvi jezik in ima razvit kognitivni sistem. Jezikovni sistem prvega jezika lahko uporabi kot izhodišče za izgradnjo slovnice v drugem/tujem jeziku. Pri tem lahko prihaja tudi do negativnega transferja oziroma interference.
Usvajanje je hitro, saj otrok ne potrebuje posebnih slovničnih inštrukcij, da bi usvojil pravila rabe in tvorbe jezika.	Tempo usvajanja je odvisen od vsakega posameznika.
Razvoj je sistematičen, način usvajanja se pri posameznikih ne razlikuje.	Razvoj je sistematičen, odvisen od posameznika in načina učenja.

Tabela 2: Razlike med usvajanjem prvega in učenjem tujega jezika (povzeto po Kranjc 2004; Pirih Svetina 2005).

6. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA UČENJE TUJEGA JEZIKA

Ljudje pogosto mislijo, da do razlik med učečimi se prihaja zaradi sposobnosti, prizadevnosti, pridnosti, dejavniki pa so v resnici številčnejši. Tri temeljne sestavine, ki omogočajo učenje tujega jezika, so motivacija ali pripravljenost za učenje, jezikovna sposobnost ali nadarjenost in dostop do jezika (Klein 1986 v Pirih Svetina 2005). Poleg teh pa poznamo še veliko drugih dejavnikov, ki tudi vplivajo na proces učenja. Delimo jih na:

- biološko-fizične (fiziološke po Marentič Požarnik 2000) – to so tisti, ki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja (starost, spol, telesno stanje), Marentič Požarnik (prav tam) sem uvršča tudi stanje učenčevih čutil;
- psihološke – jezikovna nadarjenost, kognitivne, osebnostne/afektivne sposobnosti; motivacija za učenje in stališča povezana z učenjem nasploh in učenjem jezika, stališča do kulture in govorcev ciljnega jezika, kognitivne strukture (obseg in kvaliteta predznanja). Nekateri dejavniki so univerzalni in veljajo tudi za uvajanje prvega jezika, ne glede na različne teorije usvajanja jezika (Pirih Svetina 2005).

Zgoraj naštetе dejavnike bi lahko uvrstili tudi v skupino notranjih dejavnikov.

6.1 Notranji dejavniki

Starost

Starost je dejavnik, ki je bil najpogostejše predmet raziskav s področja usvajanja drugega jezika. Razloge lahko iščemo v enostavnosti merjenja in splošno znanem dejstvu, da so otroci pri učenju jezika uspešnejši kot odrasli. Rezultati raziskav so pokazali, da se otroci in odrasli učijo struktur drugega jezika v zelo podobnem zaporedju, je pa hitrost usvajanja odvisna od starosti. Najhitreje naj bi napredovali najstniki (od dvanajst do petnajst let). Pri uspešnosti usvajanja se je pokazalo, da je ta bolj odvisna od izpostavljenosti jeziku kot od starosti. Predstavlja pa nižja začetna starost učečega se predvsem prednost pri izgovorjavi (Hatch 1983 v Pirih Svetina 2005). Harley (1986 v Pižorn 2009) je odkril, da so na določenih področjih starejši učenci bolj uspešni, saj so kognitivno zrelejši, imajo večje vedenje o zunanjem svetu in vedo, kako se učiti.

Ellis 1986 (v Pirih Svetina 2005) je prišel do podobnih zaključkov:

- Starost, pri kateri začne nekdo usvajati drug jezik ne igra nobene vloge pri zaporedju usvajanja elementov drugega jezika.
- Začetna starost vpliva na hitrost pri usvajanju. Predvsem pri usvajanju slovnice in besednjaka so najstniki najhitrejši.
- Število let izpostavljenosti drugemu jeziku in začetna starost, pri kateri je nekdo začel usvajati jezik, vplivajo na končni rezultat.

Lennenberg je leta 1967 razvil tudi hipotezo o kritičnem obdobju za učenje jezika, ki predvideva, da struktura možganov v prvih desetih letih oz. do pubertete omogoča naravno, nenaporno in brezpogojno usvajanje jezika (Pirih Svetina 2005).

Osebnostne lastnosti

Osebnostne lastnosti so zelo širok pojem in težko bi našli, kako posamezne lastnosti vplivajo na učenje jezika. Med njimi se najpogosteje pojavlja ekstravertnost, ki naj bi pozitivno vplivala na uspešnost učenja jezika. Rezultati tega sicer niso potrdili, je pa tako sklepanje možno glede na dejstvo, da ekstravertni ljudje lažje navezujejo stike (tudi v tujem jeziku) in so zato bolj dovzetni za jezikovni vnos. Poleg tega se med osebnostmi lastnostmi omenjajo še socialne spretnosti, pripravljenost za tveganje, anksioznost, empatičnost, inhibicija in tolerantnost (Ellis 1986, Larsen Freeman in Long 1991 v Pirih Svetina 2005).

Jezikovna nadarjenost

Jezikovna nadarjenost (ang. *language aptitude*) je definirana kot relativno stabilen in pri posameznikih različen talent za učenje jezika in je neodvisna od inteligentnosti. Vključuje predvsem sposobnost razlikovanja glasov, povezovanja glasov s črkovnim zapisom, sposobnost prepoznavanja jezikovnih enot v izrekih, sposobnost povezovanja izrečenega s pomenom in prepoznavanja slovničnih pravil (Skehan 1991 v Pirih Svetina 2005).

Motivacija

Začetki proučevanja motivacije za učenje drugega/tujega jezika segajo v leto 1972, ko sta kanadska socialna psihologa Gardner in Lambert postavila teorijo motivacije v socialni in izobraževalni kontekst. V začetku devetdesetih se je t. i. makro perspektiva spremenila v t. i. mikro perspektivo motivacije za učenje. Razumevanje motivacije z mikro perspektive je bilo vezano na takojšnjo učno situacijo in sovplivanje učitelja, sošolcev, značilnosti nalog in izvajanje le-teh (Keblawi 2012).

Klein (1986 v Pirih Svetina 2005) motivacijo pojmuje kot skupek dejavnikov in njihovo medsebojno vplivanje, ki povzroči, da se nekdo začne učiti jezik in pri tem vztraja. Gardner (1972) je motivacijo za učenje jezika opisal kot kombinacijo truda in želje za dosego cilja, tj. učenja jezika ter stališč do učenja jezika (Keblawi 2012).

Goldberg and Gardner (1995) situacijsko motivacijo za učenje tujega jezika delita na značajsko (ang. *trait motivation*) in trenutno (ang. *state motivation*). Značajska motivacija, ki izhaja iz socialno-psihološkega pogleda na motivacijo, označuje razmeroma stabilne in trajne tendence učečih se. Trenutna motivacija pa se nanaša na prehodno in začasno reakcijo učečih se na učenje jezika (Ajideh idr. 2013).

Motivacija kot zelo zapletena družbeno-psihološka kategorija lahko različno vpliva na usvajanje tujega jezika. Nanjo pa vpliva tako ožje kot širše okolje in tudi stališča celotne družbe, ki je lahko bolj ali manj naklonjena učenju tujega jezika (Prebeg - Vilke 1995 v Kranjc 2004).

Pri učenju tujega jezika lahko govorimo še o dveh vrstah motivacije, in sicer integrativni in instrumentalni motivaciji. Ko se oseba želi identificirati s kulturo drugega jezika, gre za integrativno; ko pa se nekdo uči tuji jezik funkcionalno, tj. zato, da bi uresničil neke določene cilje, pa za instrumentalno motivacijo (Kranjc 2004). Zelo pomembna je tudi instrumentalna ali utilitaristična motivacija. V tem primeru motivacijo predstavljajo specifične potrebe, npr. opravljanje izpita, ekonomska korist ipd. Obe vrsti motivacije tvorita celoto in ju je pogosto težko razločevati (Pirih Svetina 2005).

Za motivacijo je zelo pomemben dejavnik socialne integracije, saj lahko nanjo negativno vpliva. To lahko dokažemo na primeru nekoga, ki se noče učiti drugega jezika zaradi strahu

pred izgubo socialne identitete, kar lahko privede do zgodnje fosilizacije jezika (Klein 1986 v Pirih Svetina 2005). To lahko razumemo tudi kot razlago kritičnega obdobja za učenje tujega jezika s stališča socialne pogojenosti.

Motivacija vpliva tudi na izbor informacij (informacije, ki niso v skladu z zaželenimi stališči, prezremo), na vrednotenje (informacije v skladu z našimi cilji so nam bolj pomembne) ter na sprejem in ohranitev informacij o pojavu, osebi ali situaciji. Tako v bistvu motivacija usmerja vpliv kognitivne komponente na oblikovanje in spreminjanje stališč (Razdevšek Pučko 1990).

Stališča

Vsaka človekova dejavnost je močno povezana tudi z njegovimi stališči. Razdevšek Pučko (1990) pravi, da ima izraz stališča široko uporabo na različnih področjih jezikovne dejavnosti in zajema vsa področja človekove osebnosti. Pojem stališč vključuje intelektualno, emocionalno in konativno komponento in omogoča razlago razmeroma doslednih načinov človekovega vedenja na eni strani in napovedovanje človekovega vedenja na drugi.

»Stališča so sistem kognitivnih, emocionalnih in konativnih tendenc in predstavljajo mentalno pripravljenost za določen način reagiranja. Vplivajo na to, kako bomo zaznavali posamezne predmete, osebe ali situacije, kaj bomo o njih mislili, kako se bomo nanje čustveno odzivali. Stališča imajo vedno tudi dinamično funkcijo, delujejo kot motivi in spodbujajo ter usmerjajo naše ravnanje. /.../ Znatno del stališč postane dej naše osebnosti.« (Rot 1983: 321 v Razdevšek Pučko 1990: 1).

Na učenje tujih jezikov vplivajo predvsem stališča do drugega jezika in njegovih govorcev, stališča do učenja drugega jezika in odnos do učenja jezikov na splošno (Stern 1983 v Pirih Svetina 2005). Stališča do drugega jezika se spreminjajo glede na fazo v procesu učenja – pred in med učenjem. Pred začetkom učenja so stališča povezana le z jezikovno skupnostjo in narodom, med učenjem pa so stališča usmerjena v sam jezikovni pouk, učenje jezika in učitelja. Na to vplivajo še splošna stališča, npr. odnos do tujih jezikov, etnocentrizem, avtoritativnost, stopnja zadovoljstva s položajem v družbi in potreba po uveljavljanju (Mihaljević Djungović 1998 v Pirih Svetina 2005).

Zgoraj naštetá stališča bi lahko uvrstili v skupino vzgojno-izobraževalnih stališč. Večina vzgojno-izobraževalnih stališč sloni na izkušnjah in poznavanju. Gre lahko za vzorce odnosov, ki so jih posamezniki prevzeli iz okolja, lahko pa se oblikujejo tudi v procesu izobraževanja, pod vplivom strokovnih argumentov. Ta skupina stališč torej ne spada na področje apriornih, logično utemeljenih sodb (Razdevšek Pučko 1990).

Razdevšek Pučko (1990: 5) definira, da se vzgojno-izobraževalna stališča »oblikujejo (so pridobljena) z osebnimi izkušnjami, s posredovanimi izkušnjami in odnosi drugih ter s strokovnim znanjem. Imajo spoznavno, čustveno in akcijsko funkcijo, predstavljajo pripravljenost posameznika za različno ravnanje v posameznih vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar pomeni, da posredno in/ali neposredno usmerjajo odnose in ravnanje v konkretnih učno-vzgojnih situacijah.«

Kognitivni slog

Kognitivni slog pomeni način, na katerega posamezniki sprejemajo, urejajo, shranjujejo in ponovno priključijo informacije (Ellis 1986 v Pirih Svetina 2005). Lastnost kognitivnega sloga, ki je za učenje jezikov relevantna, je odvisnost oziroma neodvisnost od sloga. To v konkretni učni situaciji pomeni, da morajo nekateri analizirati vse dele jezikovnega sporočila, če hočejo razumeti sporočilo, drugi pa tega za razumevanje ne potrebujejo, da lahko zadostijo svojim sporazumevalnim potrebam (prav tam).

6.2 Zunanji dejavniki

Poleg notranjih dejavnikov moramo pri učenju tujega jezika upoštevati tudi zunanje dejavnike, ki imajo pri učenju veliko težo – še posebej pri izobraževanju odraslih, saj so le-ti vpeti v več socialnih mrež kot otroci. Praviloma zunanji dejavniki izhajajo iz okolja, v katerem posameznik živi, in na katere nima neposrednega vpliva.

Marentič Požarnik (2000) jih deli v dve skupini:

- družbeni ali socialni dejavniki – izvirajo iz ožjega ali širšega družbenega okolja in

- fizikalni dejavniki – izvirajo iz neposrednega učnega okolja, npr. osvetljenost prostora, nivo hrupa, temperatura, opremljenost in oblikovanost prostora za učenje.

Marentič Požarnik poudari tudi, da dejavniki ne delujejo ločeno drug od drugega, ampak se zunanji dejavniki spremenijo v notranje oziroma nanje bistveno vplivajo.

Socialno okolje

Hierarhija socialno pogojenih motivov za izobraževanje se spreminja v odvisnosti od okolja, v katerem živi posameznik. Bolj kot je jezikovno okolje razvito, bolj je izobraževanje odvisno od notranjih motivov posameznika. V manj razvitem okolju imajo večji vpliv zunanji dejavniki (A. Kranjc 1982). To pomeni tudi, da družba, ki daje večjo veljavo znanju in izobrazbi, vpliva na večjo motivacijo odraslih za izobraževanje nasploh.

Zelo pomemben dejavnik je tudi delovni status, saj imajo zaposleni po navadi drugačne motive za izobraževanje kot brezposelni. V izobraževanje jih usmerja predvsem razvoj in spremembe v stroki, ki zahtevajo nadgradnjo njihovega znanja in s pomočjo katerih bodo ohranjali zaposlitev in se strokovno razvijali (Možina 2003). Pogosto se tudi zgodi, da izobraževanje podpre delodajalec. Finančna podpora delodajalca in posameznikova pobuda za vključitev v izobraževanje sta močno odvisni od možnosti za uporabo znanja pri delu.

Bistveni socialni dejavnik je tudi družina, ki že od otroštva naprej med drugim vpliva na odnos do vseživljenjskega učenja. V obdobju odraslosti pa imajo tudi nove družinske vloge ključen vpliv na posameznikovo pripravljenost za udeležbo v izobraževanju. Obveznosti, ki jih ima posameznik, lahko ključno vplivajo na njegovo pripravljenost in željo po napredovanju. Veliko lažje je, če mu družina nudi veliko opore in verjame v uspeh.

Organizacija izobraževanja

Zelo pomemben dejavnik je tudi organizacija načrtovanega izobraževanja. Najosnovnejša je delitev na tečajno in individualno obliko. Ti dve obliki izobraževanja je predlagal tudi Andragoški center Slovenije v svoji publikaciji Slovenščina za tujce (2000) in ju opisal.

Pri tečajni obliki lahko izobraževalni proces poteka dvakrat ali večkrat na teden po vsaj dve uri hkrati. Tudi trajanje tečaja je odvisno od ciljev – kontinuirani tečaji se lahko porazdelijo tudi na več semestrov. Zaradi lažje organizacije dela ne priporočajo več kot 12 učencev v eni skupini. Kot možne prednosti tečajne oblike navajajo postopno pridobivanje znanja, kombiniranja tečajne oblike in samostojnega učenja, skupinsko delo, preverjanje s testi napredovanja. V primeru, da je skupina dovolj homogena, je učitelj lahko prilagodljiv glede na udeležence, njihovo predznanje, želje in potrebe in temu primerno organizira tudi tempo napredovanja. Pomanjkljivost tečajne oblike je, da morajo udeleženci med trajanjem tečaja temu prilagoditi svoje zasebno in poklicno življenje (prav tam).

Individualna oblika, kot nasprotje tečajni, se v celoti prilagaja učečemu se, njegovemu predznanju, potrebam in željam, kar je njena največja prednost. Dejstvo, da v individualni učni situaciji sodelujeta le učitelj in učenec, vpliva na glavno pomanjkljivost te oblike, tj. odsotnost možnosti komunikacije z enakovrednim govorcem in možnosti urjenja jezika v vseh socialnih mrežah učenja (prav tam).

Tečaji so različno dolgi in se razlikujejo po stopnji intenzivnosti ter vsebini. Na Centru za Slovenščino kot drugi/tuji jezik ponujajo običajne jezikovne tečaje, na katerih je pozornost enakomerno posvečena vsem jezikovnim spretnostim, govorjenju, pisanju, poslušanju in branju, in specializirane jezikovne tečaje, ki so namenjeni specifičnim naslovnikom in imajo posebne cilje (Center za slovenščino ...).

Organizacija izobraževanja pa ne pomeni samo organizacije pouka. Zelo pomembna je tudi organizacija prostora in pripomočkov za učenje. Ažman (2008) pravi, da je to ključnega pomena za učinkovito učenje, saj učeči se z dobro organizacijo prihrani čas in se izogne frustracijam. Slaba organizacija pa lahko povzroči odpor in odlašanje z učenjem.

Časovne omejitve

Individualna oblika tečaja neposredno vpliva tudi na drugi zelo pomemben dejavnik izobraževanja pri odraslem učencu, in sicer na časovne omejitve. Odrasli so vpeti v mnoge socialne mreže in prevzemajo različne socialne vloge. V večini primerov jezikovno izobraževanje ni njihova edina dejavnost. Zato je zelo pomembno, da izobraževanje ustreza

njihovim ostalim obveznostim, sicer se za to verjetno ne bi odločili. Individualni tečaj ima svoje prednosti v tem, da je popolnoma prilagojen posamezniku, kar pomeni, da lahko poteka v terminu, ki popolnoma ustreza učečemu se.

Kakovost učitelja

Učitelj se mora vseh teh dejavnikov zavedati in jih pri svojem delu upoštevati, saj to vpliva na kakovost pouka in poučevanja. Kakovost učitelja se zagotovo ne nanaša samo na teoretično znanje svoje stroke in učinkovito poučevanje, ampak tudi na sposobnost odzivanja na vprašanja učečih se in njihovega okolja.

Pri individualnih tečajih sta učitelj in učenec v neposrednem stiku in enakovreden člen v izobraževalni situaciji. Pričakujemo tudi, da se odrasli vključi v izobraževanje iz lastnih vzgibov in je zato za učenje motiviran, vendar ni vedno tako. Prednost individualnega tečaja je torej v tem, da je učitelj vedno na voljo za takojšnjo konstruktivno povratno informacijo, kar lahko učečega se dodatno motivira. Iz teh razlogov je običajno napredek pri individualni obliki dela hitrejši. Marentič Požarnik (2000) pravi, da kakovostna socialna interakcija spodbuja višje miselne procese sklepanja, primerjanja in vrednotenja.

Učitelj deluje na učence celostno, z vso svojo osebnostjo, ki se izraža v organizaciji in oblikovanju aktivnosti, v zahtevah, ki jih postavlja, v odnosu, ki ga vzpostavi z učečim se, najbolj neposredno pa se izraža v oblikovanju spodbud, v komentarjih in povratnih informacijah. Odločilnega pomena je tudi učiteljev optimizem in njegova pozitivna naravnost (Čok idr. 1999).

Socialna psihologija si je sprva prizadevala sestaviti seznam lastnosti, ki bi označevale osebnost idealnega učitelja. Kasneje pa so se ta prizadevanja usmerila v proučevanje različnih stilov vodenja, značilnih vzorcev komunikacije ipd. (Marentič Požarnik 2000).

6.3 Poučevanje tujega jezika

Neuradne statistike kažejo, da je uporaba dveh ali več jezikov običajen način življenja za tri četrtine človeštva. Soobstoj več kot 6000 jezikov v manj kot 200 državah kaže, da obstaja izjemno veliko jezikovnih stikov (Skela 2011). Če se želimo jezika naučiti sistematično in izven šolskega sistema, se navadno vključimo v jezikovni tečaj, ki je primeren za našo raven znanja jezika. V izobraževalnem procesu ima poleg vseh že naštetih notranjih in zunanjih dejavnikov bistveno vlogo tudi učitelj. Osredotočiti se moramo na proces poučevanja, saj je učinkovitost učenja sorazmerna s kakovostjo poučevanja.

Skela (2011) pravi, da je imelo poučevanje tujih jezikov do 70. let 20. stoletja zlato dobo, ko so bile stvari jasne in preproste. Te gotovosti so se kmalu zatem pričele rušiti, nova in zapletena družbena stvarnost pa je zahtevala drugačen način jezikovnega poučevanja. Novi pristopi so sledili izsledkom raziskav na področju jezikoslovja, socio-, psiho- in nevrolingvistike, antropologije ter drugih ved (Balboni 2006 prav tam).

V zadnjem času je najpogostejše deklariran cilj pouka in učenja tujih jezikov razvijanje sporazumevalne zmožnosti. To je koncept, ki povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in didaktike (Skela 2011).

Ko govorimo o poučevanju tujega jezika, imamo navadno v mislih razlaganje pravil tvorjenja in rabe jezika v za to namenjenem prostoru. Učeči se teh pravil ne more neposredno in takoj preveriti v konkretnih okoliščinah, ker jezik, ki se ga nekdo uči, ni nujno jezik okolja. Proces učenja tujega jezika je zato nujno ločiti od procesa usvajanja prvega jezika, ki se večinoma povezuje z neformalnimi načini učenja, ko se oseba uči jezika predvsem in tudi iz okolja (Kranjc 2004).

Pri učenju tujega jezika so pomembne tudi strategije, ki jih uporablja učitelj oziroma učenec. Pred poučevanjem jezika mora učitelj oceniti, kako bo izbrana tema in uporabljen metajezik vplival na mentalno reprezentacijo udeležencev. Mentalna reprezentacija je osnova za jezikovno rabo, pri kateri prihaja do razlik med vedenjem, poznavanjem pravil in zmožnostjo to aktualizirati v rabi. Na te razlike vplivajo psihični dejavniki, npr. strah, pritisk ipd. (prav tam).

Od učečega se in od učitelja se pričakuje, da prihajata k pouku pripravljena in se osredotočita na vsebino pouka, kar zahteva določeno energijo. Posebno pri individualnem tečaju gre za vzajemno delovanje učitelja in učečega se in dokaj spontano usmerjanje poteka pouka glede na odzive, pričakovanja in zahteve iz obeh smeri. Med poukom mora biti učitelj dovolj pozoren na odzive in dejanske sposobnosti učenca (učencev), da bi lahko na podlagi ugotovitev ustrezno pripravil sledeče učne ure (Shigemori Bučar 1999).

Zelo dobrodošlo je tudi, če se v praksi preverja učiteljevo delo. Prepogosto namreč neuspeh pripišemo učečemu se, njegovemu pomanjkanju motivacije, interesa in samostojnega učenja. Pozabimo pa na vlogo, ki jo v izobraževalnem procesu nosi učitelj. Shigemori Bučar v članku o lastnem učenju slovenščine (1999) poudari, da je imela srečo, da se je osebno dobro ujemala z lektorico.

7. MERJENJE IN TESTIRANJE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Jezikovno znanje ali jezikovno zmožnost najpogosteje merimo z jezikovnimi testi. Ti ne kažejo v popolnosti naše siceršnje jezikovne rabe. Testi izkazujejo jezikovno performanco, ki je površinski odraz našega jezikovnega znanja, vedenja o jeziku in njegovem funkcioniranju. Težko je namreč pripraviti test, ki bi preveril vsa področja uporabe jezika. Se pa poskušajo jezikovni testi čim bolj približati avtentičnim jezikovnim situacijam (Pirih Svetina 2003).

Ina Ferbežar (1999) izpostavi nujnost razlikovanja med jezikovno kompetenco (zmožnostjo) in performanco. Pri jezikovni zmožnosti vključuje potencialno zmožnost jezikovne rabe, medtem ko performanca kaže aktualno jezikovno rabo v aktualnem dogodku. Bachman pravi, da na zmožnost jezikovne rabe po Hymesu vplivajo kognitivni in nekognitivni dejavniki, npr. motivacija, pogum, prisotnost duha, čustva (pozitiven ali negativen odnos do stvari), enciklopedično znanje ipd. (prav tam).⁷

Razlikovanje med kompetenco in performanco naj bi se ujemalo z razlikovanjem med jezikom in sporazumevanjem in iz tega je mogoče sklepati, da pojma nista identična (Edmondson 1999 v Ferbežar 1999). Po drugi strani pa je nekdo lahko sporazumevalno

⁷ Vsi ti dejavniki vplivajo tudi na jezikovno performanco.

zmožen, pa tega ne izraža. Rojeni govorniki lahko delajo jezikovne napake ali je njihovo jezikovno vedenje neustrezno, vendar jim kljub temu sporazumevalne nezmožnosti ne moremo očitati.

Performanco je zelo težko opredeliti, saj je podvržena veliki spremenljivosti. T. i. medosebna (interpersonalna) performanca je odvisna od posameznikovih značilnosti, kulturnega ozadja, predznanja prvega in drugih jezikov, na t. i. zunajosebne (intrapersonalne) razlike pa vplivajo zunanji (sobesedilo, okoliščine, npr. težje izgovorljive besede, formalne/neformalne okoliščine ipd.) in notranji dejavniki (osebnostne lastnosti, intra-/ekstravertiranost, razlike v vmesnem jeziku in operativne razlike – npr. utrujenost) (Edmondson 1999 v Ferbežar 1999). Pri merjenju jezika z jezikovnim testom na performanco, poleg zgoraj naštetih, vplivajo še posebne okoliščine testiranja, ki lahko še dodatno zabrišejo dejansko sporazumevalno zmožnost.

Rezultati testov so pri različnih posameznikih različni in so posledica bolj ali manj objektivne ocene ocenjevalca testa. Da ocenjevalec jezikovnega testa lahko ovrednoti določeno rešitev kot pravilno ali nepravilno, jo po navadi primerja z rešitvijo, ki bi jo pod enakimi pogoji prispeval rojeni govorec (Pirih Svetina 2003).

Jezikovni test mora torej meriti jezikovno rabo, ki je značilna za rojene govorce jezika. Vendar je jezikovna raba izrazito nehomogen pojav, odvisen od vsakodnevne izkušnje. Cilj merjenja mora biti ponovljiv in posplošljiv. Pri jezikovnem testiranju je to testna performanca, čeprav je še tako spremenljiva. Ina Ferbežar se strinja z Ollerjem (1992), ki pravi, da je kljub temu v družbeni interakciji dovolj ponovljivega, da se zdi performanca rojenih govorcev dovolj zanesljivo izhodišče (Ferbežar 1999).

7.1 Jezikovni dokumenti in gradiva na področju slovenščine kot tujega jezika

Institucije, ki izvajajo jezikovne tečaje, si prizadevajo delovati čim bolj usklajeno in pravično. Enotnost tega področja urejajo dokumenti, ki so nastali na področju učenja tujih jezikov (npr. Skupni evropski jezikovni okvir) ali dokumentov, ki se nanašajo na učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ti dokumenti med drugim opisujejo cilje in natančno predpisujejo

znanje jezika na posamezni stopnji. To omogoča bolj poenoteno testiranje jezikovne zmožnosti in posledično lažje primerjanje nivoja znanja različnih jezikov.

7.1.1 Slovenščina za tujce

Prelomnica na področju preverjanja znanja slovenščine kot neprvega jezika je izobraževalni program Slovenščina za tujce, ki je pričel veljati leta 2000. Ferbežar in Pirih Svetina (2004) pravita, da je program pomemben, ker prekinja tradicijo preverjanja jezikovno-sistemskega znanja in po evropskih zgledih postavlja temelje za komunikacijski, avtentični način jezikovnega testiranja in tudi zato, ker ima za izhodišče tujega govorca. Slovenščina za tujce upošteva raven samostojnosti tujega govorca pri sporazumevanju v slovenščini in ukinja pojma aktivno in pasivno znanje, saj tudi receptivni dejavnosti (poslušanje in branje) ne moreta biti pasivni. V programu so opisane tri ravni – osnovna, srednja in visoka raven – kar omogoča kandidatom za izpite večjo izbirnost glede na njihovo znanje, želje in potrebe.

7.1.2 Skupni evropski jezikovni okvir

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (ang. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) – v nadaljevanju SEJO ali Okvir, je dokument, ki predstavlja skupno osnovo za pripravljanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi in je pomemben za poučevanje jezikov nasploh (SEJO 2011).

Začetki *Okvira* segajo v leto 1991, ko je bil sprejet predlog, da se poišče način, kako bi lahko primerjali jezikovne cilje in dosežke učencev v različnih nacionalnih kontekstih z namenom lažjega priznavanja kvalifikacij. *Okvir* poleg skupnih referenčnih ravni ponuja tudi vpogled v druga področja, in sicer:

- učenje učenja;
- izobraževanje učiteljev;
- oblikovanje učnih načrtov in učbenikov;
- ocenjevanje jezikovnega znanja (SEJO 2011).

Glede na to, da je eden od namenov dokumenta tudi olajšati primerjave med različnimi sistemi usposabljanja, so izdelali opisno shemo in skupne referenčne ravni. Vsaka raven je razdeljena na pet jezikovnih spretnosti (slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, govorno sporočanje, pisno sporočanje). Stopnje jezikovnega znanja po SEJO so (prav tam):

A1 – vstopna raven (ang. *breakthrough*), tudi preživetvena raven (Lavrič 2005; Pirih Svetina 2005)

A2 – vmesna raven (ang. *waystage*)

B1 – raven sporazumevalnega praga (ang. *threshold*)

B2 – višja raven (ang. *vantage*)

C1 – raven učinkovitosti (ang. *effectiveness*)

C2 – raven mojstra (ang. *mastery*)

UČINKOVITI UPORABNIK	C2	Z lahkoto razume tako rekoč vse, kar sliši ali prebere. Zna povzemati informacije iz različnih govornih in pisnih virov in pri tem povezati argumente in pripovedi v koherentno obliko. Izraža se spontano, zelo tekoče, natančno in tudi v kompleksnih situacijah ločuje med drobnimi pomenskimi odtenki.
	C1	Razume širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepoznava implicitne pomene. Izraža se tekoče in spontano, ne da bi očitno iskal ustrezne izraze. Jezik uporablja prožno in učinkovito, tako za družabne kot za akademske in poklicne namene. Tvoriti zna jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce (konektorje) in kohezivna sredstva.
SAMOSTOJNI UPORABNIK	B2	Razume glavne ideje v kompleksnem besedilu tako o konkretnih kot abstraktnih temah, vključno z razpravami s svojega strokovnega področja. V medosebnih stikih govori dovolj tekoče in spontano, da

		njegova komunikacija z domačimi govorci ni naporna ne zanj in ne za sogovorca. Tvoriti zna jasno, poglobljeno besedilo iz širokega razpona tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju, tako da pojasni prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.
	B1	Pri razločnem govorjenju v standardnem jeziku razume glavne točke, kadar gre za znane reči, s katerimi se redno srečuje na delu, v šoli, prostem času itn. Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Tvoriti zna preprosta povezana besedila o temah, ki so mu znane ali ga zanimajo. Opisati zna izkušnje in dogodke, sanje, upanja in ambicije ter na kratko utemeljiti in pojasniti svoja mnenja in načrte.
OSNOVNI UPORABNIK	A2	Razume stavke in pogoste izraze, ki se nanašajo na najbolj temeljna področja (na primer najosnovnejši osebni in družinski podatki, nakupovanje, krajevna geografija, zaposlitev). Sposoben se je sporazumevati v preprostih in rutinskih opravilih, ki zahtevajo preprosto in neposredno izmenjavo informacij o znanih in rutinskih zadevah. S preprostimi besedami zna povedati nekaj o sebi in svojem neposrednem okolju ter zadovoljiti svoje trenutne potrebe.
	A1	Razume in uporablja pogoste vsakodnevne izraze in zelo osnovne besedne zveze, namenjene za zadovoljevanje konkretnih potreb. Predstaviti zna sebe in druge ter spraševati in odgovarjati na osebna vprašanja, na primer o tem, kje živi, o osebah, ki jih pozna, in o stvareh, ki jih ima. Obvlada preprosto interakcijo, če sogovorec govori počasi in razločno ter je pripravljen pomagati.

Tabela 3: Skupne referenčne ravni: globalna lestvica (SEJO 2011: 46).

Če primerjamo programa Slovenščina za tujce in Okvir, lahko vidimo, da je v Okviru sporazumevalna zmožnost v jeziku veliko bolj natančno razčlenjena. Okvir torej omogoča bolj natančno primerjavo ravni znanja na mednarodni ravni.

Slovenščina za tujce (2000)	SEJO (2011)
/	A1 – vstopna (preživetvena) raven
/	A2 – vmesna raven
Osnovna raven	B1 – raven sporazumevalnega praga
Srednja raven	B2 – višja raven
Visoka raven	C1 – raven učinkovitosti
/	C2 – raven mojstra

Tabela 4: Primerljivost programa Slovenščina za tujce in SEJO (Ferbežar in Pirih Svetina 2004).

7.1.3 Sporazumevalni prag za slovenščino

Priročniki *Sporazumevalni prag* so začeli nastajati sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja, istočasno z uveljavljanjem komunikacijskega pristopa pri učenju jezika. Prvi tovrstni priročnik z imenom *Threshold level* za angleščino sta napisala Trim in van Ek, temu zgledu pa so sledili številni evropski narodi. Priročnik v izhodišče postavlja potrebo po sporazumevanju, ki je skupna vsem, ki se lotijo učenja tujega jezika (Markovič 2005).

Sporazumevalni prag sledi komunikacijskemu pristopu pri učenju jezika, ki govorce usposablja, da uporabljajo tuji jezik za uresničevanje svojih namenov in zadovoljevanje potreb. Definira mejo, ki jo tuji govorec prestopi, ko se zna samostojno sporazumovati v slovenščini. Knjiga ponuja situacije, vloge, ki jih morajo obvladati govorci, pa tudi vprašanja o procesu učenja tujega jezika, poglavja iz praktične slovnice in sezname uporabnih besed.

Z dokumentom *Opisi ravni jezikovnega znanja* se je slovenščina pridružila številnim evropskim jezikom, v katerih lahko govorci sami ocenjujejo svoje jezikovne zmožnosti, pri

čemer si pomagajo s 450 trditvami, ki opisujejo ravni jezikovnega znanja na podlagi lestvic skupnega evropskega okvira (SEJO) in so razdeljene na več tematskih sklopov (Markovič 2005).

Sporazumevalni prag je koristen vir informacij za učenje in poučevanje slovenščine, čeprav je prvenstveno namenjen učiteljem slovenščine kot tujega jezika ter načrtovalcem jezikovnih tečajev in učnih gradiv (prav tam).

Avtorji slovenskega *Sporazumevalnega praga* so zapisali (2004), da dokument zajema jezikovno znanje, ki ga potrebujejo odrasli:

- ki za krajši ali daljši čas bivajo v Sloveniji ali na slovensko govorečih področjih drugih držav in se želijo sporazumeti s slovenskimi govorci v nespecializiranih govornih položajih;
- ki se želijo v svoji ali kateri drugi državi sporazumeti s slovensko govorečimi v nespecializiranih govornih položajih;
- ki hočejo razumeti nespecializirana pisna in govorjena besedila v slovenščini.

Zapisali so tudi (prav tam), da so slovenski jezik sposobni uporabljati tako, da so kos jezikovnim zahtevam v situacijah, kadar je jezikovna raba zelo predvidljiva, in sicer:

- v vsakdanjem praktičnem sporazumevanju,
- pri osebnih stikih, vzpostavljanju ali ohranjanju družbenih vezi, tudi pri poslovnih stikih,
- pri posrednem sporazumevanju, kjer je treba razumeti glavni smisel in/ali relevantne podrobnosti pisnega/govornega besedila.

7.1.4 Preživetvena raven v slovenščini

Originalni projekt Preživetvena raven (ang. *Breakthrough level*) je nastal kot rezultat raziskovalnega projekta FINGS v okviru programa SOCRATES za finski, irski, norveški, grški in švedski jezik v letu 1996. Leta 2002 je v okviru Sveta Evrope izšel tudi dokument v angleščini kot opis ravni A1 Skupnega evropskega jezikovnega okvira. Slovenska različica je nastala leta 2004 v okviru slovensko-poljskega projekta, izhaja pa iz angleškega FINGS projekta in iz dokumenta *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Pirih Svetina idr. 2004).

Program Preživetvena raven v slovenščini opisuje standarde znanja na ravni A1, torej le tiste funkcije in sporazumevalne naloge, ki so bile spoznane kot neizogibne za jezikovno preživetje.

Preživetvena raven je namenjen heterogeni skupini uporabnikov, med njimi so izpostavljeni udeleženci krajših tečajev slovenščine kot tujega jezika, študenti v različnih izmenjavnih programih, osebe, ki začasno živijo in delajo v Sloveniji, in priseljenci, ki nameravajo z učenjem slovenščine nadaljevati na višjih stopnjah.

Za razliko od dokumenta Sporazumevalni prag za slovenščino v dokumentu Preživetvena raven v slovenščini ni posebnih poglavij, namenjenih jezikovnim funkcijam ali splošnim pojmom. Ti so neposredno vključeni v teme, saj so se sestavljavci opisa Preživetvene ravni odločili, da namesto jezikovnih funkcij in splošnih pojmov postavijo v izhodišče jezik v njegovi najbolj korektni obliki, tj. v obliki niza izrekov na določeno temo v določeni konkretni situaciji, saj na preživetveni ravni ni pričakovati, da bi bili govorci sposobni konkretizacije nekih splošnih pojmov (Pirih Svetina idr. 2004).

8. EMPIRIČNI DEL

8.1 Raziskovalni namen

V nalogi smo analizirali potek individualnega tečaja slovenščine, njegove bistvene značilnosti in napredek učečega se. Kot vodilo empiričnega dela smo navedli vprašanje, ali je učeči se dosegel zastavljeno stopnjo znanja slovenščine in zakaj (ne). V raziskavi smo želeli preveriti tudi, kako se je učeči se odrezal na preverjanju njegove jezikovne zmožnosti v slovenščini. Zanimalo nas je tudi, kakšne napake so se pojavljale. Z metodo analize napak smo želeli ugotoviti, ali gre za napake ali za pomote oziroma sistemske ali nesistemske napake.

Glavni namen raziskave je bil ugotoviti doseženo stopnjo znanja jezika ter prepoznati in analizirati dejavnike, ki so na tak izid vplivali. Interpretacijo rezultatov smo primerjali tudi s stališči učečega se, ki smo jih preverjali z vodenim intervjujem. Zanimalo nas je tudi, kakšna je primerljivost uporabljenih jezikovnih testov in testov Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

8.2 Raziskovalni problem

S pomočjo raziskave smo želeli analizirati prvine učenja in poučevanja slovenščine kot tujega jezika v neslovenskem okolju. Glede na različne dejavnike, ki so spremljali učni proces, smo želeli ugotoviti, kakšno stopnjo znanja je učeči se dosegel in čemu pripisati tak rezultat. Ob tem smo predpostavljali, da ima učeči se otežen proces učenja tujega jezika, saj tečaj poteka izven Slovenije in zato nima priložnosti jezika tudi usvajati. V diplomskem delu smo želeli izpostaviti čim več dejavnikov, ki vplivajo na proces učenja tujega jezika. Poskušali smo preveriti tudi, če je preverjanje, ki ga je pisal učeči se, po zahtevnosti primerljivo s testi, ki jih uporablja Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Če sta si testa po zahtevnosti in po vsebini nalog podobna, bi lahko sklepali, da bi učeči se na testiranju v Sloveniji dosegel enak rezultat.

8.3 Metodologija

V diplomskem delu smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Glede na namen diplomskega dela smo izvedli študijo primera – analizo individualnega tečaja slovenščine v neslovenskem okolju, v kateri smo se poleg analize tečaja, analize testa na stopnji A2 in okoliščin tečaja osredotočili tudi na izkušnjo učečega se. Primerjali smo tudi vsebino in zahtevnost nalog, ki jih na osnovni ravni uporablja Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik s testi, ki smo jih imeli na voljo za preverjanje jezikovne zmožnosti v tujini. S pomočjo metode analize napak smo analizirali test, ki ga je na stopnji A2 opravljal učeči se. Da bi rezultate tečaja bolj celostno interpretirali, smo izvedli tudi intervju z učečim se, ki razkriva njegova stališča do učne izkušnje – učenja slovenskega jezika v neslovenskem okolju.

8.3.1 Študija primera

Osrednja metoda diplomskega dela je študija primera, metoda, s katero raziščemo in predstavimo posamezen primer: osebo, skupino oseb, institucijo ali del institucije, dogodek, prireditve itn. Za ta namen moramo o primeru zbrati potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v katerem prikažemo ugotovitve študije in z njimi primer predstavimo z vidika namena raziskave in njenih izsledkov. Poznamo več vrst študije primera. Od predmeta raziskave je odvisno, katere podatke zberemo, v kolikšni meri so kvalitativni ali kvantitativni, po kakšnih postopkih jih zberemo, kako jih analiziramo, kako poročamo o izsledkih ipd. (Sagadin 2004).

V diplomskem delu smo uporabili kvalitativno študijo primera. Primerjali smo zahtevnost testov na primerljivi stopnji v Sloveniji in v tujini, kjer je potekal naš tečaj. Nadalje smo analizirali še napake pri testiranju znanja učečega se na stopnji A2. Da bi učni izid bolj celostno interpretirali, smo izvedli še strukturiran voden intervju z učečim se.

Glede na Stenhousovo delitev študij primera, bi našo lahko uvrstili v skupino edukacijske študije primera. Stenhouse (1988 v Sagadin 2004) pravi, da se taka vrsta ukvarja z razumevanjem izobraževalne dejavnosti. Naša študija primera je holistične narave, saj smo zajeli različne značilnosti primera (npr. organizacijo tečaja, analizo testa, stališča učečega se),

rezultate pa strnili v celoto ugotovitev za dani primer. Sagadin (2004) pravi, da je tak tip študije primera bolj blizu kvalitativnemu raziskovanju, v okviru katerega se navadno uporablja fenomenološki raziskovalni pristop k pojavom in pripovedni opisi le-teh.

8.3.2 Metoda analize napak

Pri analizi jezikovnih testov smo uporabili tudi metodo analize napak, ki je eden od možnih pristopov pri analizi in interpretaciji jezikovne produkcije tistih, ki se učijo tujega jezika, v našem primeru slovenščino. Metoda analize napak praviloma poteka v petih korakih in se začne z zbiranjem gradiva, nadaljuje se z identifikacijo napak, nato se napake opiše, razloži in ovrednoti (Pirih Svetina 2003).

Napake so v bistvu odstopanja od pričakovanega, ustreznega in pravilnega ter pomenijo določeno vrsto neuspešnosti v jezikovni produkciji. Zavedamo se, da delamo napake tudi rojeni govorniki, vendar jih je manj in so drugačne po izvoru in obliki. Bistvena razlika med delanjem napak tistih, ki se jezika učijo in rojenih govorcev jezika, je v tem, da bi rojeni govorniki skoraj večino svojih napak znali popraviti, če bi bili na to opozorjeni in bi jim dali možnost, da jih popravijo (prav tam). Napake v jezikovni produkciji lahko pojmujeemo tudi kot kazalce trenutne jezikovne zmožnosti. Z analizo napak odkrivamo pojavljanje, naravo, vzroke in posledice neuspešnosti v jeziku (James 1998 v Pirih Svetina 2003).

SEJO (2011) napake razdeli na sistemske (ang. *errors*) in nesistemske (ang. *mistakes*). Sistemske napake naj bi nastale zaradi vmesnega jezika, tj. popačene ciljne zmožnosti. Ko učenec naredi sistemsko napako, je njegova jezikovna raba povsem v skladu z njegovo zmožnostjo. To pomeni, da so razvite lastnosti, ki odstopajo od norme v tujem jeziku. Sistemske napake so neizogibni, prehodni rezultat razvijajočega se vmesnega jezika. Nesistemske napake pa nastanejo, ko učeči se (ali pa tudi domači govorec) svojih jezikovnih zmožnosti ne udejanji ustrezno. To pomeni, da so nesistemske napake prisotne v vsaki rabi jezika, tudi pri rojenih govornikih.

Sistemske in nesistemske napake so dokaz (SEJO 2011):

- da snov ni naučena;
- da poučevanje ni bilo učinkovito;
- da se učeči se želijo sporazumevati ne glede na tveganje.

V Skupnem evropskem jezikovnem okviru (2011) so predlagani tudi osnovni ukrepi, ki jih lahko izvajamo v zvezi z napakami:

- učitelj naj takoj popravi vse napake, sistemske in nesistemske, pri tem pa spodbuja tudi učence, da popravljajo drug drugega;
- sistemske napake je treba zabeležiti, popraviti, ob pravi priložnosti pa tudi analizirati in razložiti, če in kadar ovirajo sporazumevanje;
- nesistemske napake, ki so samo spodrsaljaji, je treba prezreti.

8.3.3 Intervju z učečim se

Da bi imeli v celotno situacijo pogled še z druge strani – s strani učečega se, smo z njim opravili strukturiran intervju. Vprašanja so bila vnaprej postavljena in po e-pošti poslana na naslov učečega se. Za tako izvedbo intervjuja smo se odločili, da bi učeči se čim bolj odkrito in sproščeno odgovoril na vprašanja v njemu najbolj ustreznem času. Vprašanja in odgovori niso bili v slovenščini, saj smo predvidevali, da se bo v maternem jeziku najlažje izrazil.

Intervju smo izvedli z namenom merjenja stališč, ki jih ima učeči se. Razdevšek Pučko (1990) pravi, da je namen merjenja lahko diagnostični ali prognostični, lahko pa tudi samo metodološko-raziskovalni. Rot (1983 v Razdevšek Pučko 1990) klasificira tehnike za ugotavljanje stališč tako:

- direktne tehnike (intervju, anketa),
- poldirektne tehnike (skale za merjenje stališč),
- indirektne tehnike (projekcijske tehnike, semantični diferencial).

Za namen naše raziskave oziroma analize tečaja smo izbrali direktno tehniko merjenja stališč. Intervju je vključeval vprašanja o poteku tečaja, ustreznosti učnega načrta in vsebin,

dejavnikov, ki so vplivali na učni proces, o vtisih glede učne situacije, o prednostih in slabostih individualne oblike jezikovnega tečaja ipd. Na podlagi opravljenega intervjuja smo lahko v 13. poglavju interpretirali zbrane podatke, jih podkrepili z mnenjem učečega se in tako odgovorili na zastavljeno raziskovalno vprašanje.

Vprašalniki so primerni predvsem za ugotavljanje spremembe stališč zaradi vplivov izobraževanja, praktičnega poučevanja in zaposlitve, manj pa so primerni kot napovedovalni instrumenti (Razdevšek Pučko 1990).

Pri interpretaciji stališč moramo upoštevati, da je zveza med stališči in vedenjem le delna, zato je na podlagi stališč nezanesljivo predvideti ravnanje posameznika. Bolj zanesljivo je obratno sklepanje, iz vedenja na stališča (prav tam).

8.4 Udeleženci

Predmet raziskave diplomskega dela je bil individualni jezikovni tečaj. Ker gre za individualno izobraževalno obliko, je bil v središču raziskave udeleženec tečaja. Učeči se je bil odrasli, zaposlen, ki se je tečaja udeležil zaradi službenih potreb. Spola in starosti zaradi varstva osebnih podatkov (anonimnosti raziskave) ne moremo razkriti.

8.5 Pripomočki

Za našo raziskavo smo uporabili predpisana učna načrta za slovenščino kot drugi/tuji jezik, tj. tistega, ki ga uporablja Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik in tistega, ki nam ga je posredoval organizator individualnega tečaja. Uporabili smo tudi test za preverjanje slovenščine na stopnji A2, ki ga je opravljal učeči se. Z udeležencem v izobraževalnem procesu smo izvedli tudi strukturiran intervju.

8.6 Postopek zbiranja podatkov

Organizator jezikovnega tečaja je posredoval preverjanje znanja na stopnji A2, ki ga je rešil učeči se. Rezultate smo nato analizirali. Da bi dobili vpogled v to, kako je rezultat odvisen od

stališč udeleženca, smo izvedli tudi strukturiran intervju. Intervjujski vprašalnik z dvajsetimi vprašanji odprtega tipa smo udeležencu poslali na elektronski naslov. Intervjuja nismo izvedli v živo, ker udeleženec živi v tujini. Vprašanja smo mu poslali tudi zato, da lahko udeleženec odgovarja na vprašanja v času, ki mu najbolj ustreza. Ker smo predvidevali, da sporazumevalna zmožnost učečega se ni na dovolj visoki ravni, da bi lahko na vprašanja, ki zadevajo njegovo mnenje in stališča o jezikovnem tečaju, odgovarjal v slovenščini, so bila vprašanja (in odgovori) v njegovem maternem jeziku.

9. PRIMERJAVA OPISA RAVNI A2 (SEJO 2011) IN DOKUMENTA LANGUAGE TRAINING SYLLABUS CONFIDENCE LEVEL (2012)

Pri raziskovanju izvedenega tečaja v tujini nas je zanimalo tudi, kako sta primerljiva slovenski dokument, ki opisuje raven A2, in tuji dokument, ki smo ga morali upoštevati za izvedbo tečaja. Učna načrta bi morala biti zelo podobna glede na to, da oba opisujeta stopnjo znanja na ravni A2 po lestvici SEJO. V slovenskem prostoru je ta stopnja poimenovana vmesna raven (ang. *waystage*), kot je stopnjo poimenoval Svet Evrope, v angleškem dokumentu pa je ta stopnja poimenovana raven samostojnosti (ang. *confidence level*). Omenjena opisa se torej razlikujeta že po poimenovanju, saj sta v slovenskem opisu s samostojnostjo označeni šele stopnji B1 (raven sporazumevalnega praga) in B2 (višja raven).

Tuji dokument znanje jezika na ravni A2 razdeli na štiri področja oziroma teme, in sicer osebno, poklicno, izobraževalno in javno področje, pri čemer opiše tudi znanja znotraj vsake teme. Znanja na osebnem področju so temeljna, podobno so opisana tudi v slovenskem dokumentu. Poleg zmožnosti osebne predstavitve, opisovanja drugih, sodelovanja v osnovnih vsakodnevnih pogovorih se v angleškem dokumentu omenja še zmožnost izražanja mnenja, govorjenje o drugih državah, kulturah in jezikih, opisovanje problemov z vodo, elektriko ali plinom, naročanje servisnih storitev ipd.

Opis javnega področja v glavnem sovпада s slovenskim opisom ravni, ki zadeva nakupovanje, potovanja, naročanje v restavraciji, razumevanje osnovnih javnih napisov ipd. Tuja različica tu izpostavi še zmožnost naročanja pregleda pri zdravniku, zobozdravniku in opisovanje počutja, organiziranje sestanka, urejanje osebnih financ na banki ipd.

Tuji opis na ravni A2 predvidi tudi znanja, ki so povezana z izobraževanjem in vključujejo poizvedovanje o vpisu v vrtec, šolo, tečaj (pogoji, stroški, izvedba, urnik); sodelovanje v pogovoru z učiteljico glede napredka otroka, njegovih potreb ipd.; zmožnost opisati svojo dosedanje izobraževalno pot in načrtovati svoje nadaljnje izobraževanje v slovenskem prostoru.

Tuji učni načrt daje posebno pozornost poklicnemu področju. Navaja zmožnost pogovora z rojenimi govorci slovenščine o osnovnih temah, ki so povezane z delom, zmožnost delovanja v rutiniranih delovnih situacijah, iskanje službe in vodenje sestankov.

Slovenski opis A2 podrobno opiše zmožnost slušnega razumevanja in govorne produkcije v ciljnem jeziku, česar se tuji dokument ne dotakne. Slednji izpostavi sicer bistvene slovnične strukture, ki bi jih moral učeči se na tej stopnji obvladati in bistvene vljudnostne fraze in zakonitosti, ki so značilne za slovensko govoreči prostor.

10. ANALIZA TEČAJA

V diplomskem delu analiziramo intenzivni individualni tečaj slovenščine kot tujega jezika z odraslim učečim se. Kandidat⁸ je bil rojeni govorec enega iz germanske skupine jezikov, ki se je slovenščine začel učiti zaradi službe, saj bo nekaj let živel in delal v Sloveniji. Tečaj sva izvajali dve slovenski učiteljici, potekal je vsak dan od ponedeljka do petka po 3 ure (30 minut odmora) v dopoldanskem času. Tuje podjetje, ki je organiziralo ta tečaj, ima prakso, da intenzivni tečaj vodita (vsaj) dva učitelja, predvsem z namenom zagotavljanja večje raznolikosti metod in dejavnosti med poukom. Upoštevati moramo tudi, da je v tem primeru tečaj jezika potekal izven območja, kjer je ta jezik v uporabi, zato ga učeči se nima priložnosti slišati izven pouka. Z dvema učiteljema je zagotovljeno tudi, da učeči se sliši (vsaj) dva različna rojena govorca slovenščine.

Pred začetkom tečaja sva učiteljici dobili dokument z opisom profila učečega se in učni načrt z opisom ciljev jezikovnega tečaja. Glede na število ur, ki so bile na razpolago, sva imeli pri načrtovanju pouka, vsebin in izbiri učnih gradiv proste roke.

⁸ Moška oblika *kandidat* je uporabljena kot splošni izraz za učečega se in ne pomeni nujno, da je bila oseba moškega spola.

Tečaj naj bi trajal 4 mesece, od sredine julija 2013 do konca novembra 2013 (300 kontaktnih ur), učeči se pa bi moral dnevno nameniti še štiri ure samostojnemu učenju. Predviden je bilo, da bi učeči se stopnjo A2 oziroma ang. *confidence level* dosegel po 180 urah tečaja, B2 oz. *intermediate level* pa po 300 opravljenih urah. Zaradi velikega manjka ur je kandidat test na stopnji A2 opravljal šele 12. novembra (namesto predvidenega 17. septembra 2013), in sicer po opravljenih 170 urah tečaja.

Učeči se je bil odrasel, popolnoma brez predznanja slovenščine ali katerega koli drugega slovanskega jezika. Pred tem je dosegel stopnjo GCSE iz španskega (2000) in francoskega jezika (2002). Stopnja GCSE pomeni osnovno stopnjo jezikovne zmožnosti v ciljnem jeziku, tj. stopnjo A1 – t. i. vstopna stopnja ali tudi preživetvena raven.⁹ Glede na to, da je bil učeči se popoln začetnik slovenščine, sva učiteljici uporabljali angleščino kot metajezik. Vsaj na začetku sva stvari na ta način lažje in hitreje razložili, postopoma pa sva količino metajezika zmanjševali.

Učeči se naj bi do konca izvajanja tečaja dosegel stopnjo B2, po nekaj mesecih življenja – dela in učenja slovenščine v Sloveniji – pa še stopnjo C1. Pri tečaju smo se morali glede na dani učni načrt osredotočiti na govorjenje, poslušanje in branje v slovenskem jeziku, pisanje in prevajanje nista bila predvidena.

Glavni cilji, zapisani v učnem načrtu, so bili:

- osvojiti potrebne slovnične strukture, povezave med njimi, besedišče in sporazumevalne sposobnosti, ki so potrebne za nadaljnji študij;
- biti sposoben sporazumevati se z določeno stopnjo tekočnosti, kar omogoča interakcijo z rojenimi govorci brez pretiranega napora iz obeh strani;
- zavedati se, kako država pojmuje in izraža svojo lastno pozicijo skozi medije.

Načrtovanje vsebin in oblikovanje učnega načrta je bilo popolnoma prepuščeno učiteljicama, seveda znotraj okvirjev zahtev za stopnjo A2. Pri oblikovanju dejavnosti sva se vedno posvetovali tudi z učečim se, da je se pouk res približal individualnim željam in potrebam. Prostori, v katerih se je izvajal tečaj, so bili opremljeni z najmodernejšo tehnologijo, kar je

⁹Common European Framework of Reference for Languages: Equivalence of common tests to CEFR levels
http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages

omogočalo izvajanje raznovrstnih dejavnosti. Na samem začetku tečaja smo uporabljali učbenike *A, B, C ... 1, 2, 3 Gremo* in *Slovenska beseda v živo 1A*, nato pa nadaljevali samo s kompleti učbenika *Slovenska beseda v živo 1b* in *Slovenska beseda v živo 2*. Vseskozi sva oblikovali tudi dodatne dejavnosti in vaje. Ko je učeči se dosegel zadostno razumevanje besedila, smo bralno razumevanje preverjali s spremljanjem novic na slovenskih internetnih portalih. Za objavljanje dodatnih gradiv in nalog smo uporabljali tudi spletno učilnico Moodle. Učiteljici sva morali vsak mesec napisati tudi poročilo o oceni dela učečega se, o poteku pouka, morebitnih problemih, s katerimi se srečujemo ipd.

V podjetju, preko katerega je bil organiziran tečaj slovenščine, učitelje vseskozi spremljajo in njihovo delo evalvirajo. Vsaj štirikrat letno poteka preverjanje učitelja tako, da opazovalec hospitira pri učni uri. Opazovanje je napovedano in se osredotoča le na učiteljevo delovanje v učnem procesu. Učitelj dobi krajšo povratno informacijo po navadi takoj po izvedeni učni uri, v naslednjih dneh pa še obsežnejšo pisno povratno informacijo, ki vključuje povzetek opazanj, učiteljeva močna področja in predloge, kako delo izboljšati.

Tečaj se je namesto konec novembra 2013, kot je bilo sprva načrtovano, končal v sredini decembra 2013. Zaradi velike odsotnosti učečega se je bil manko ur precejšen. Takoj po končanem tečaju bi moral učeči se opravljati še test na stopnji B2, ampak se ga zaradi osebnih razlogov ni mogel udeležiti. Tečaj je skupno trajal 230 ur, namesto načrtovanih 300.

10.1 Primerjava uporabljenega testa in testov Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik

Primerjali smo vzorčne teste Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik na osnovni ravni, dostopne v Zbirki testov in test, dostopen na njihovi spletni strani,¹⁰ s testi *Milestone A2*, ki so bili izdelani za preverjanje znanja učečega se na individualnem tečaju slovenščine.

Obe skupini testov sta sestavljeni iz štirih delov, in sicer enega ustnega in treh pisnih. Ustni del je sestavljen iz splošnega pogovora (ang. *social Interaction*), pogovora na izbrano temo ob sliki (ang. *prepared monologue/presentation*) in iz igre vlog (ang. *role play*). Pisni del pa

¹⁰ http://centerslo.net/l3.asp?L1_ID=3&L2_ID=19&L3_ID=297&LANG=slo

preverja razumevanje govornih besedil (poslušanje, ang. *listening*), razumevanje zapisanih besedil (branje, ang. *reading*) in tvorjenje pisnega besedila (slovnica in besedišče, ang. *grammar and vocabulary control*). Uporaba slovarjev v nobenem primeru ni dovoljena.

Program *Slovenščina za tujce* (2000) predvideva, da popoln začetnik doseže osnovno raven znanja slovenščine po 250 urah tečaja. Testi preverjanja znanja na osnovni ravni, ki jih sestavlja Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ustrezajo stopnji B1 na lestvici skupnega evropskega jezikovnega okvira. Test za preverjanje osnovne ravni znanja slovenščine na našem tečaju pa je ustrezal stopnji A2. To stopnjo naj bi učeči se, brez predznanja slovenščine ali katerega drugega sorodnega jezika, dosegel po 180 urah pouka.

Poslušanje oz. razumevanje govornih besedil

V tem delu testa učeči se poslušajo različna vnaprej posneta besedila, naloge v izpitni poli pa preverjajo, koliko učeči se razume takšna govorna besedila. To slovenska različica testa preverja s tremi vrstami nalog, ki poskušajo posnemati situacije pri vsakodnevnem sporazumevanju (npr. odgovarjamo na vprašanja, ugotavljamo, ali je trditev napačna ali pravilna ipd.), v testih, ki smo jih imeli na voljo mi, pa se to preverja le z dvema vrstama nalog. V prvem delu poslušanja kandidat poslušajo besedilo z namenom razumevanja bistva (ang. *listening for gist*), kjer označuje samo, ali je trditev napačna ali pravilna; v drugem delu pa mora iz posnetka izluščiti informacije in odgovoriti na zastavljena vprašanja (ang. *listening for specific information*). Pri testiranju v Sloveniji in v tujini (v primeru našega preverjanja) kandidati besedila poslušajo po dvakrat.

Branje oz. razumevanje zapisanih besedil

Ta del preverjanja je sestavljen podobno kot prejšnji. Preverjanje slovenščine v tujini je sestavljeno iz dveh delov (ang. *reading for gist, reading for specific information*), Centrovo preverjanje pa iz treh do štirih. Naloge so lahko različne, preverjajo pa razumevanje glavnih in tudi bolj podrobnih informacij. Kandidati v tem delu smiselno povezujejo besedila ali dele besedil, pri čemer je lahko eno besedilo ali del besedila odveč, kar poveča zahtevnost,

odgovarjajo na vprašanja, v besedilo vstavljajo manjkajoče besede, ki so navedene pod besedilom, navedene trditve označujejo kot pravilne oz. napačne ipd.

Tvorjenje pisnega besedila: vodeno pisanje oz. slovnica in besedišče

V tem delu testa se preverjanji v Sloveniji in tujini precej razlikujeta. V Centrovih testih se preverja, ali znajo kandidati pisati praktična besedila po navodilih. Ta del je sestavljen iz treh različnih nalog – začne se z dopolnjevanjem že začetih povedi, nadaljuje pa s pisanjem dveh krajših besedil za praktično rabo (npr. voščilnica, mali oglas, prošnja ipd.). Za razliko od slovenskega pa testi, ki smo jih imeli na voljo v tujini, v dveh delih preverjajo slovnico (ang. *grammar*) in besedišče (ang. *vocabulary*), ne vključujejo pa nalog, ki preverjajo tvorjenje lastnega besedila. Slovnica, ki ima po številu nalog in točkah prednost pred besediščem, preverja predvsem zmožnost vstavljanja pravilne ali zmožnost prepoznavanja slovnično ustrezne oblike. Naloga, ki preverja besedišče, pa od kandidata zahteva, da v besedilo vstavi ustrezno besedo (možne besede niso naštet).

Govorno sporazumevanje oz. ustni izpit

Program *Slovenščina za tujce* (2000) na osnovni ravni predvideva, da lahko tuji govornici sodelujejo v vsakdanjih pogovorih o znanih stvareh, znajo pridobiti in posredovati informacije, pripovedovati o vsakdanjih dogodkih, poročati o izkušnjah, podati kratka pojasnila ter izraziti in utemeljiti svoje mnenje.

Centrovi testi in tisti, ki smo jih imeli na voljo pri našem tečaju v tujini, se pri govornem sporazumevanju skoraj ne razlikujejo. Sestavljeni so iz splošnega pogovora, igre vlog in pogovora ob sliki. Razlika je predvsem v tem, da si je na našem individualnem tečaju učeči se sliko, ob kateri poteka pogovor na izpitu, sam prinesel na učni del izpita.

Razlike med testoma

Testa sta si pravzaprav po strukturi in naravi nalog zelo podobna. Opazimo lahko razlike v trajanju izpita in razporeditvi delov, slovenski izpit se na primer zaključi z ustnim izpitom, v tujini pa se s tem začne, kar pa na rezultat testa ne bi smelo vplivati. Časovne razlike so posledica tega, da imajo Centrovi testi večje število nalog v posameznih delih.

Bistvena razlika se pojavi pri tvorjenju pisnega besedila, ki je v slovenskih testih popolnoma drugače zastavljen, kot v testih, ki smo jih za namene testiranja uporabili na našem tečaju. Slednji namreč ne predvidevajo lastne produkcije zapisanega besedila, ampak le preverjajo poznavanje slovničnih zakonitosti in usvojeno besedišče. To razliko lahko pojasnimo s tem, da so Centrovi testi na osnovni ravni mednarodno primerljivi s tretjo stopnjo lestvice SEJO, torej s stopnjo B1, in ne A2, za katero je bil napisan test, ki smo ga uporabili pri našem tečaju. Program *Slovenščina za tujce* (2000) namreč predvideva, da znajo kandidati na stopnji B1 napisati krajša besedila za praktično rabo (npr. voščilnico, sporočilo, mali oglas, življenjepis, zasebno ali uradno pismo, prošnjo, pritožbo ipd.), pri čemer znajo besedilo ustrezno začeti in zaključiti in poznajo osnovna pravopisna pravila.

Čeprav primerjana testa služita preverjanju različnih stopenj (A2 in B1), sta si vsebinsko zelo podobna. Težko je presoditi, kako velika je razlika v zahtevnosti nalog in uporabljenih besedil. Čeprav bi pričakovali, da bodo Centrovi testi vsebinsko zahtevnejši, npr. zahtevnejša besedila za bralno ali slušno razumevanje, to ni bilo tako. Mislim, da so bili uporabljeni testi za preverjanje znanja slovenščine v našem primeru glede na izbiro besedil pri slušnem in bralnem razumevanju malenkost zahtevnejši, saj so bila izbrana besedila s področja politike, aktualnih ekonomskih problemov ipd.

Dejavnik, ki ima prav tako velik vpliv na rezultate preverjanja, je tudi razumevanje navodil. Tudi tu se testa bistveno razlikujeta. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik testiranja opravlja izključno v slovenskem jeziku. To pomeni, da so navodila za reševanje in pojasnila v slovenskem jeziku. Pravilo je tudi, da odgovori, ki niso zapisani v slovenščini, niso točkovani. Pred začetkom reševanja posameznega dela imajo kandidati, ki opravljajo izpit na Centru, možnost pregleda navodil in dodatnih pojasnil, če česa ne razumejo, kar jim lahko pomaga pri razumevanju navodil. Pri preverjanju slovenskega jezika v okviru našega jezikovnega tečaja pa je stvar drugačna. Navodila za reševanje nalog so bila v angleščini, pri nalogah, ki

zadevajo bralno in slušno razumevanje, nismo pričakovali odgovorov v slovenščini. To kandidatom zagotovo precej olajša delo. Dovolj je le, da poslušano/prebrano besedilo v slovenščini razumejo, s produkcijo odgovorov v slovenskem jeziku se jim ni treba obremenjevati.

10.2 Analiza testa A2

12.2.1 Analiza rezultatov

Jezikovni test na stopnji A2, ki ga je učeči se opravljal v tujini, je bil sestavljen iz štirih delov. Prvi del je bilo ustno sporazumevanje, drugi slušno razumevanje, tretji bralno sporazumevanje, četrti pa je preverjal obvladanje slovnice in besedišča. Za vsak del je imel učeči se 15 minut časa. Vsak del je bil ocenjen samostojno, kar pomeni, da so bili vsi deli preverjanja med seboj enakovredni.

Ustni del

Ustni del izpita, s katerim se je preverjanje začelo, je bil sestavljen iz predstavitve in pogovora ob izbrani sliki, splošnega pogovora in igre vlog.

Kandidat je bil na ustnem delu izpita ocenjen zelo dobro (87 %). Ocena ustnega dela je bila sestavljena iz ocene razumevanja (ang. *comprehension*), tekočnosti (ang. *fluency*), izgovorjave in intonacije (ang. *pronunciation and intonation*), slovnične pravilnosti (ang. *grammar range and accuracy*), primernosti besedišča (ang. *vocabulary range and control*) in komunikacijskih strategij (ang. *communicative strategies*).

Nasploh je komunikacija med kandidatom in izpraševalcem potekala zelo gladko, brez prevelikih zatikanj. Odgovori kandidata so bili razumljivi in ustrezni. Učeči se je bil v pogovoru zelo aktiven in je zlahka prevzemal pobudo. Tudi izgovorjava je bila večinoma ustrezna, razen nekaterih izjem, npr. London /Lándən/ namesto /Lóndon/, /lasanja/ namesto

/lazanja/. Zunanji ocenjevalec testa je kot neustrezno označil tudi v izgovorjavo /menu/ namesto /mení/, čeprav SSKJ dopušča obe možnosti.¹¹

Med ustnim delom izpita je kandidat naredil več slovničnih napak. V večini bi jih lahko pripisali dejstvu, da ustni del poteka bolj avtomatizirano in učeči se nima časa razmišljati o tem, kateri sklon mora v določenem primeru uporabiti ipd. Če bi pri vsaki besedi, ki jo izreče, pomislil, ali je uporabil ustrezno obliko predloga, ustrezen sklon ipd. bi precej trpel splošen vtis o njegovi govorni interakciji (tekočnost). Sklepamo lahko, da učeči se na tej stopnji nima še avtomatiziranih slovničnih pravil. Najbolj očitne napake so bile:

- »Dela **v** britanski ambasadi ...« namesto ustreznega predloga **na**. Ta napako bi lahko označili kot sistemsko, saj se je pojavljala tudi med poukom. Na napako sva z učiteljico vedno opozorili, a je bila moč navade zelo velika (sploh pri ustnem sporazumevanju oz. v primeru, ko je učeči se skušal komunicirati avtomatizirano). Napaka je posledica dejstva, da si učeči se predstavlja, da nekdo dela v instituciji, kar bi bilo v večini primerov ustrezno, v tem primeru pa ni. Napaka, rabe predloga **v** namesto **na** ni problematična, saj ne spreminja pomena izreka.
- »Jabolka **z** smetano ...« namesto ustreznega **s**. V tem primeru gre za sistemsko napako kot posledico učnega načrta. Ustrezni rabi predlogov nismo namenjali velike pozornosti. Glede na to, da je bil učeči se začetnik, ga na tej stopnji nisva želeli obremenjevati s pravilno rabo. Sva pa opozorili na dejstvo, da obstajajo pravila rabe predlogov.
- »Ima krilo in bluza ...« namesto ustrezne tožilniške oblike bluz**o**. Mislim, da gre v tem primeru za nesistemsko napako ali le za nepazljivost v izgovoru. Učeči se med poukom nikoli ni imel težav s tako preprostimi primeri sklanjanja samostalnikov. Mogoče je kandidat pod pritiskom čim hitreje podati odgovor, pomislil, da krilo in bluza v tem primeru ne moreta imeti enake končnice, saj sta različnega spola, vendar pa tega ne moremo trditi z gotovostjo.

¹¹ **menu** tudi meni -ja [mení] m (i) kosilo ali večerja v restavraciji, gostilni iz že izbranih jedi: naročiti, plačati menu; brezmesni, dietni menu; menu je cenejši / drugi menu ki je enostavnejši, cenejši; prvi menu ki je obsežnejši, dražji // seznam jedi za to kosilo ali večerjo: sestaviti menu za cel teden; jedi, zapisane v menuju (SSKJ <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>).

- »Kakšno ju**ha** imate?« V tem primeru se pojavi enaka napaka kot v zgornjem primeru, ko kandidat v tožilniku ednine samostalnika ženskega spola uporabi končnico **-a**. To bi lahko bil pokazatelj, da to sistemska napaka, kot posledica napake v vmesnem jeziku. Zanimivo je, da je končnica vprašalnice ustrezna – v tem primeru učeči se ni upošteval pravila ujemanosti. Čeprav ne izključujemo možnosti sistemske napake, se bolj nagibamo k temu, da je učeči se pod pritiskom uporabljal nepravilno obliko, saj takih napak v manj stresnih situacijah med ali izven pouka ni počel.
- »Mojega očeta n**ista** na sliki ...« Tu gre za napačno rabo zanikanega glagola biti. Napačna raba glagola je verjetno lapsus, ki bi ga učeči se verjetno popravil, če bi bil na napako opozorjen.
- Pri vsakdanjem pogovoru je učeči se na spraševalčevo vprašanje »A si že zmenjen/-a s kom?« odgovoril »Ja, z veseljem.« Neustrezen odgovor je verjetno posledica predvidevanja, da je izpraševalec s tem vprašanjem že izrekel vabilo.

Ustni del je kljub nekaj napakam potekal zelo tekoče. Kandidat je pri pogovoru z spraševalcem tudi sam postavljaj vprašanja. Z razumevanjem spraševalčevih vprašanj in izjav ni imel težav. Odgovarjal hitro in tekoče, s krajšimi in daljšimi odgovori, pri tem pa uporabljal ustrezno besedišče. Tudi izgovorjava slovenskih besed je bila po večini ustrezna. Učeči se ima težave z izgovorom /**h**/ v izglasju, saj se ga v tem položaju v njegovem prvem jeziku ne izgovarja.

Slušno razumevanje

Ta del testa je bil razdeljen na dva dela. Kandidat je poslušal dva posnetka, vsakega dvakrat. Pred poslušanjem je imel eno minuto časa, da prebere vprašanja oz. trditve.¹²

Prva naloga v tem sklopu je bilo prepoznavanje pravih ali napačnih trditev (ang. *listening for gist*). Učeči se je poslušal posnetek o športnem dogodku. Na voljo je imel šest trditev, vsak pravičen odgovor je bil vreden dve točki. Tu je kandidat narobe ocenil en odgovor in

¹² Vsa navodila in naloge so bile v angleškem jeziku. Pri ocenjevanju so bili upoštevani tudi odgovori v angleškem jeziku.

izgubil dve točki. Glede na trditev bi lahko sklepali, da napaka ni bila posledica napačnega razumevanja, ampak ponesrečenega ugibanja, saj o trditvi v besedilu ni bilo govora.¹³

Druga naloga (ang. *listening for specific information*) je zahtevala odgovore na šest vprašanj, dva odgovora sta bila vredna vsak po dve točki, ostali pa po eno. Napačen je bil odgovor, ki je bil vreden dve točki. Napako bi lahko pripisali nepopolnemu razumevanju konteksta, saj je bil odgovor glede na besedilo sicer možen, če bi postavili drugačno vprašanje.

Bralno razumevanje

Prva naloga (ang. *reading for gist*) je od kandidata zahtevala, da poveže vabila na prireditve z ustreznimi slikami, ki predstavljajo šest dogodkov, ki se med letom dogajajo po Sloveniji. Pri tej nalogi je kandidat osvojil vse točke. Besedišče¹⁴ sicer ni bilo tako, s katerim bi bil učeči se v celoti seznanjen med poukom, vendar je bilo splošno razumevanje opisov dovolj za pravilno povezovanje opisov in slikovnega gradiva.

Druga naloga (ang. *reading for a specific information*) je bila sestavljena iz dveh delov; glede na dani politični tekst (časopisni članek) je učeči se moral določiti, ali je pet navedenih trditev pravilnih ali napačnih, nato pa je iz besedila moral izpisati tri teme, o katerih je potekal pogovor v danem besedilu. Tu je kandidat izgubil le eno točko, ko je napačno prepoznal izjavo. O vzroku za napačen odgovor lahko le ugibamo. Izjava, ki jo je kandidat označil kot pravilno, bi bila lahko ustrezna, vendar pa na to ne moremo sklepati iz članka, zato je bil njegov odgovor napačen.

Slovnica in besedišče

Slovnični del je bil sestavljen iz treh različnih nalog, ki so imele skupaj 20 točk.

¹³ Ferbežar (1998) opozori na problematičnost takih nalog – če v besedilu ni podatka, po katerem naloga sprašuje, je taka naloga lahko zavajajoča.

¹⁴ Na primer: viteški turnir, mečevalske sposobnosti, konjeniško tekmovalstvo, streljanje z lokom, streljanje s topovi in možnarji, razsvetliti nebo, oznaniti vstop ipd.

Pri prvi nalogi je učeči se vstavljal besede v oklepajih v pravilno obliko - samostalnice v pravilni sklon. Tu je naredil tri napake, in sicer:

- »Izvirajo iz zemlje √ (zemlja) in imajo na površje × (površje) več kot 20 stopinj Celzija.«

Učeči se je uporabil tožilniško obliko (površje) namesto pravilnega mestnika (na površju) za samostalnik srednjega spola. V tem primeru je učeči se zamenjal oziroma pozabil, da se predlog *na* lahko veže z mestnikom (v primeru lokacije) ali tožilnikom (v primeru smeri/destinacije), npr. sam. *igrišče*: otroci imajo na igrišču (mestnik) nova igrala ali otroci grejo na igrišče (tožilnik). Ta napaka ne bi smela biti označena kot sistemska, saj smo na tečaju pri obravnavi sklonov opozorili na razliko med dvema možnostma vezave predloga *na*.¹⁵ Raba neustrezne oblike v tem primeru je nepričakovana, saj učeči se pri isti nalogi kasneje uporabi pravilno obliko samostalnika: »Največ jih je na vzhodu (vzhod) Slovenije.« To bi lahko bil dokaz, da to ni bila sistemska napaka, ampak zgolj lapsus, pomota.

Možno je tudi, da je kandidat brez posebnega premišljevanja, kateri sklon naj izbere glede na kontekst, izbral obliko, ki je podobna prvi (zemlj-e, površj-e), ob tem pa spregledal, da je izbira končnice -e v obeh primerih neustrezna tudi zaradi različnega spola samostalnikov.

- »Termalne vode niso namenjene pitja × (pitje), ampak kopanje × (kopanje).«

V tem primeru gre verjetno za napačno predvidevanje, da bo samostalnik srednjega spola *pitje* v rodilniku zaradi predhodno zanikanega glagola *niso namenjene*. Učeči se ni bil pozoren, da zanikana oblika glagola biti *niso* ni polnopomenska in da v tem primeru povedkovo določilo *namenjene* vpliva na sledeči samostalnik. Da se *biti namenjen* v tem primeru veže z dajalniško obliko, kandidat verjetno ni vedel, saj je tudi v naslednjem primeru uporabil neustrezno obliko *kopanje*. Ugibamo lahko, da je bila strategija reševanja te povedi taka, da je zaradi zanikane glagolske oblike prvi samostalnik (tj. *pitje*) v rodilniku, naslednji samostalnik pa (kot nasprotje prvemu zaradi protivnega veznika *ampak*) v trdilni obliki, in sicer v tožilniku, ki je v slovenski jezikovni rabi zelo pogost.

¹⁵ Pri pregledu besedil, ki jih je učeči se tvoril neformalno (e-mail in sms sporočila), nisem zasledila take napake. Učeči se je predlog *na* pravilno uporabljal, vendar vedno v kontekstu vezave s tožilnikom.

Pri naslednji nalogi je moral kandidat iz seznama izbrati glagol in ga vstaviti v pravilno obliko. Kandidat je glagole v nedoločni obliki ustrezno izbral, vendar v enem primeru v poved vstavil nepravilno obliko:

- »Rad bi govorim × z vami o dopustu.«

V tem primeru je šlo za nesistemske napake, saj smo tvorbo pogojnika pri pouku precej vadili in jo je učeči se pravilno uporabljal. Mislim, da je tu šlo za nezbranost in nepozornost na tvorbo pogojnika, ki je sestavljen iz pogojnika *bi* + opisnega deležnika na *-l*.

Naslednja napaka je bila tudi posledica površnosti, saj je kandidat izbral ustrezno obliko glagola *podpisati se*, ampak pozabil prepisati tudi povratni svojilni zaimek *se*: »Rekel mi je, naj ± podpišem spodaj.«¹⁶

Tretja naloga, ki je preverjala znanje slovničnih pravil, je od kandidata zahtevala, da izbere pravilno izmed dveh danih možnosti. Tukaj je učeči se dosegel vse točke. Taka vrsta naloge je lažja, saj od kandidata ne zahteva produkcije, ampak le prepoznavanje pravilne oblike.

Pri nalogi za preverjanje besedišča je moral kandidat glede na kontekst sam izbrati ustrezno besedo in jo v pravilni obliki vstaviti v povedi. Zunanji ocenjevalec testa je ocenil, da je učeči se tukaj izgubil samo eno točko, vendar menimo, da je ocenjevalec spregledal še eno napako. Vprašljiva sta namreč dva primera:

- »Grem k frizerju, rada bi si spremenila lasje.«¹⁷

Kandidat je očitno razumel kontekst, a nerodno izbral besedo. V točkovalnem listu je bilo predvideno, da se v tem primeru kot pravilni odgovor šteje samo beseda *frizura* (*frizuro*). Verjetno je učeči se izraz prevedel iz angleščine ang. *I want to change my hair*. V tem primeru gre za sistemsko napako, saj ima učeči se v vmesnem jeziku zakoreninjeno angleško obliko, ki pa se v slovenščini ne uporablja.

- »Kdo je tisti, ki zdravi zobe.«

¹⁶ Simbol ± sem uporabila kot korekturno znamenje za manko.

¹⁷ Predvidevam, da je ocenjevalec samo ta primer štel kot napačen.

Izbira vprašalnice *kdo* je sicer popolnoma ustrezna, če bi imeli vprašalno poved. V tem primeru pa je končno ločilo pika, ki narekuje, da je poved trdilna, ne pa vprašalna, zato kandidatova rešitev ni pravilna. Predvidena in pričakovana rešitev je bila beseda *zobozdravnik*. Ta primer je bil hkrati tudi preizkus besedotvorne zmožnosti učečega se, saj bi lahko besedo zobozdravnik tvoril tudi sam.

12.2.2 Analiza nalog glede na težavnost

Rezultati katere koli vrste preverjanja so odvisni ne le od zahtevnosti besedila in strukturiranosti navodil, ampak tudi od stopnje znanja, ki jo določena vrsta naloge preverja. Sestavljalci testov morajo izbirati avtentično gradivo, ki je za testne osebe uporabno in zanimivo. Teme morajo biti raznovrstne in kandidatom poznane.

Naloga, pri kateri mora kandidat označiti trditve kot pravilne ali napačne, je zelo značilna za preverjanje na začetni stopnji. Udeleženci testiranja pri reševanju takšnih nalog največkrat nimajo težav. Vendar ima tak tip naloge to slabost, da je nalogo mogoče rešiti z ugibanjem. Ker sta možnosti samo dve (pravilno/napačno), obstaja 50 % verjetnost, da bo odgovor pravilen, čeprav besedila ne razumejo. Možnost ugibanja se zmanjša, če uvedemo še tretjo kategorijo, npr. ni podatka. Prav zato se je treba izogibati trditvam, ki jih lahko kandidat oceni kot pravilne/napačne z logičnim sklepanje (Ferbežar 1998).

Naloga, ki od kandidata zahteva odgovore na vprašanja, preverja stopnjo razumevanja zapisanih ali govorjenih besedil in je primerna za vse stopnje znanja, saj lahko vključuje različne taksonomske stopnje – razumevanje, povzemanje, razčlenjevanje, utemeljevanje. V primeru razumevanja govorjenih besedil taka vrsta naloge vključuje tri različne dejavnosti, in sicer poslušanje, branje in tvorjenje. Ferbežar (1998) zato predlaga, da se pravopisnih napak v tem primeru ne upošteva. V primeru našega jezikovnega testiranja je bil ta tip naloge zelo poenostavljen, saj so bila vprašanja v angleščini, prav tako pa ni bila potrebna tvorba odgovorov v slovenščini. To pomeni, da sta bili razumevanje navodil (branje) in tvorjenje pravilnih odgovorov zelo poenostavljena. Verjetno bi vprašanja v slovenščini in tvorba odgovorov v slovenščini v določeni meri vplivala na rezultat pri teh vrstah nalog.

Naloge, ko učeči se sami poiščejo manjkajoče besede in jih vstavijo v pravilni obliki, merijo stopnjo razvitosti besednega zaklada in poznavanje slovničnih pravil. Dilema se lahko pojavi tudi pri ocenjevanju rešitev, saj je v večini primerov možnih več pravih odgovorov. Nejasnostim se lahko izognemo z vrsto naloge, ko so možne besede v nedoločni obliki zapisane pred besedilom ali v oklepajih (prav tam). Vendar je v tem primeru naloga lažja, saj ne preverja usvojenega besedišča.

Povezovanje opisov s slikami meri le stopnjo percepcije. Zahtevnost lahko povečamo, če tvorimo zapletenejše opise. V našem primeru so bili opisi oziroma vabila na dogodke precej nezahtevni, poleg tega pa je bil učeči se s tradicionalnimi dogodki v Sloveniji seznanjen.

Čeprav smernice za oblikovanje jezikovnih testov (Ferbežar 1998) med drugim priporočajo tudi, naj bodo navodila jasna, natančna in opremljena s primeri, uporabljeni test Milestone A2 temu merilu ni zadostil. Pravila reševanja so bila jasna, pri nobeni nalogi pa primer ni bil podan. Kljub temu pa kandidat ni imel težav z reševanjem nalog.

11. VODENI INTERVJU Z UČEČIM SE IN INTERPRETACIJA

Intervju z učečim se smo izvedli z namenom, da pridobljene informacije podkrepimo z analizo celotnega tečaja in testa. Z intervjujem pridobljena vzgojno-izobraževalna stališča vplivajo na paradigmo proces – produkt, ki poudarja povezavo med procesom (učenjem, poučevanjem) in produktom (rezultati učenja, poučevanja). Znotraj te paradigme so zajeti odnosi med dogajanjem v učni situaciji in rezultati z upoštevanjem vseh tistih dejavnikov, ki dodatno (direktno ali indirektno) vplivajo na dogajanje in na rezultate (Razdevšek Pučko 1990).

Intervjujski vprašalnik je bil sestavljen iz dvajsetih vprašanj odprtega tipa. Vprašanja so se nanašala na udeleženčevo motivacijo, občutke med potekom tečaja, pričakovanja pred in med tečajem, na težave, ki so se pojavile v izobraževalnem procesu, na primernost uporabljenih učnih metod in gradiv, na odnos z učiteljicama ipd.

Učeči se je povedal, da se je začel učiti slovenski jezik zaradi službe, ki jo bo v prihodnosti opravljal v Sloveniji. Povedal je tudi, da je ciljni nivo znanja slovenščine prilagojen dejstvu, da večina bodočih slovenskih sodelavcev odlično govori angleško, zato bo lahko z njimi o bolj

pomembnih temah govoril v angleščini. Njegov cilj je bil zato zmožnost osnovnega pogovora v slovenščini, razumevanje poročil ipd. Prepričanje, da zadostuje osnovna raven znanja, je drugačna od stopnje znanja, ki jo je od njega pričakoval delodajalec. V učnem načrtu je bilo zapisano, da naj bi učeči se po 300 kontaktnih urah dosegel stopnjo znanja B2 (*upper intermediate level*), po nekaj mesecih življenja v Sloveniji pa stopnjo C1 (*effective operational proficiency level*).

Stališča o učenju jezika imajo lahko na učni proces velik vpliv in so podvržena spreminjanju. Zato nas je zanimalo, kakšna so bila stališča učečega se pred začetkom tečaja in kako so se spreminjala. Stališča, ki jih je učeči se izrazil, tj. da ni vedel, kaj pričakovati, bil pa je zelo radoveden in da je predvideval, da bo slovenščina zahtevna, nikakor pa si ni predstavljal, da bo slovnica tako obsežna, so precej splošna. Glede na njegov odgovor bi težko sklepali, kako so vplivala na učni proces učenja slovenščine. Mogoče je prav zaradi nepoznavanja Slovenije in njegovih govorcev pred začetkom tečaja težje oblikoval svoje mnenje. Sklepamo lahko, da bi bil učeči se veliko bolj motiviran za učenje slovenščine, če bi imel do Slovenije oziroma do govorcev slovenščine zelo pozitivno mnenje.

Učečega smo vprašali tudi, kako se mu je zdelo učenje slovenščine v neslovenskem okolju. Povedal je, da bi bilo verjetno veliko lažje, če bi bil jeziku izpostavljen vsakodnevno in bi ga lahko usvajal iz okolja – vsakodnevnih interakcij, preko TV, v trgovinah, restavracijah ipd. Zdelo se mu je super, ko je šel na obisk v Slovenijo in je imel priložnost slovenščino slišati na vsakem koraku. Tak odgovor smo pričakovali, saj je učni proces lahko veliko bolj učinkovit, če je učeči se primoran slovenščino uporabljati vsakodnevno, npr. ko naroča kavo v baru. V našem primeru pa je bil slovenščini izpostavljen le nekaj ur dnevno – med poukom in pri domačem delu.

Proces učenja se razlikuje tudi, če govorimo o učenju odraslega ali otroka. Zanimalo nas je, kako sam vidi vplivanje socialnih dejavnikov (starost, spol, socialni razred in identiteta) na učenje. Učeči se je izpostavil vpliv starosti in spola na učenje, in sicer da je verjetno spomin boljši v mladosti in da so ženske boljše pri učenju jezikov. Na vpliv socialnega razreda in identitete se ni osredotočil – verjetno zato, ker odločitev za učenje slovenščine ni bila posledica njegove notranje želje ali lastnosti (socialnega razreda, identitete), pač pa zahteva delodajalca.

Učeči se je odgovarjal tudi o različnih motivacijskih faktorjih, ki so vplivali na njegov učni proces. Najtežja stvar pri učenju slovenščine se mu je zdela uporaba sklonov, tudi uporabe dvojine ni pozabil omeniti. Dejavniki, ki niso pripomogli k visoki motivaciji za učenje slovenščine, so v tem primeru povezani z možnostjo uporabe angleškega jezika pri svojem delu v Sloveniji in z majhnim številom slovenskih govorcev, kar posledično pomeni manjšo uporabnostjo slovenščine. Za učenje slovenščine pa ga je najbolj motiviralo, da se bo lahko s Slovenci pogovarjal v slovenskem jeziku, da bo lahko v določenih službenih situacijah uporabljal vnaprej pripravljene govore v slovenščini ipd.

Učeči se je učenje slovenščine dojemal kot zanimivo, saj so določene jezikovne strukture in utemeljitve zanje popolnoma drugačne kot v njegovem maternem jeziku. Pri učenju slovenščine je uporabljal učbeniške komplete, internetni slovar, delal si je tudi lastne zapiske za lažjo zapomnitev. Z izbiro učnih materialov med poukom ni bil povsem zadovoljen, zahtevni so se mu zdeli prehodi med učbeniki na različnih stopnjah, kar je otežilo spremljanje napredka. Zdelo se mu je tudi, da imajo večji svetovni jeziki na voljo več materialov za učenje jezika, sploh na začetnih stopnjah.

Individualna oblika tečaja se mu zdi zelo učinkovita in velik privilegij, saj lahko od pouka odneseš veliko več, kot če se jezika učiš v skupini. Učeči se je imel občutek, da je bilo njegovo mnenje vedno upoštevano, vendar bi določene stvari verjetno spremenil, predvsem to, da bi raje izpustil učenje nekaterih tem in ta čas posvetil drugim, bolj pomembnim. Samostojno učenje je prilagajal ostalim službenim obveznostim, včasih je samostojnemu delu posvetil nekaj ur na dan, včasih je časa za domače delo zmanjkalo. Na učni proces je predznanje tujih jezikov zelo pomagalo, saj je s predhodnimi izkušnjami učenja tujih jezikov nove strukture lažje vključil v svoj sistem. S povezovanjem z drugimi jeziki se lahko naučiš tudi več besedišča in napreduješ hitreje. Pri učenju besedišča sta mu pomagali španščina in francoščina, učenje latinščine v šoli pa mu koristilo za lažje razumevanje spreminjanja končnic pri različnih sklonih.

Učeči se je nasploh zadovoljen s svojim napredkom. Učenje mu je olajšal sproščen, prijateljski odnos z učiteljicama, sprotna povratna informacija in spodbuda. Opaža pa tudi, da znanje slovenščine kar hitro upada, zato se bo moral sam zelo potruditi, da nivo znanja ohrani do odhoda v Slovenijo.

12. SKLEP

V diplomskem delu smo se osredotočili na analizo dejavnikov in zakonitosti učenja tujega jezika (slovenščine) v neslovenskem okolju. Najpogosteje deklarirani cilj pouka in učenja jezikov je razvijanje sporazumevalne zmožnosti. To je hkrati ključen koncept, ki od sredine 70. let 20. stoletja povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in didaktike (Skela 2011). Zato smo v teoretičnem delu izhajali iz teoretičnih izhodišč pojma sporazumevalne zmožnosti. Sporazumevalna zmožnost (ali jezikovna zmožnost, ki jo Kranjc razume kot nadredni pojem) se lahko nanaša na zmožnost bodisi v maternem bodisi v tujem jeziku. V nadaljevanju smo zato predstavili zakonitosti usvajanja prvega jezika in učenja/usvajanja drugega ali tujega jezika. Glede na to, da je v središču našega diplomskega dela individualni tečaj slovenščine kot tujega jezika, smo podpoglavje posvetili tudi značilnostim t. i. vmesnega jezika, ki je zelo pomemben v procesu učenja tujega jezika.

Na rezultat učnega procesa vplivajo različni dejavniki, ki smo jih v grobem razdelili na notranje in zunanje. Tri temeljne sestavine, ki omogočajo učenje tujega jezika, so motivacija ali pripravljenost za učenje, jezikovna sposobnost ali nadarjenost in dostop do jezika (Klein 1986 v Pirih Svetina 2005). V podpoglavjih smo glavne notranje in zunanje dejavnike podrobneje opredelili. Dodatno podpoglavje smo namenili poučevanju tujega jezika, saj se zavedamo, da učni rezultat ni nikoli odvisen zgolj od učenca samega. Učni proces se vedno dogaja v interakciji učenca z učiteljem, zato ne smemo pozabiti na pomembnost kvalitetnega poučevanja in učne klime, ki jo ustvarja učitelj.

V teoretičnem delu smo se osredotočili tudi na merjenje in testiranje jezika oziroma jezikovne zmožnosti. Jezikovno znanje ali jezikovno zmožnost najpogosteje merimo z jezikovnimi testi. Ti pa ne kažejo v popolnosti naše siceršnje jezikovne rabe. Testi izkazujejo jezikovno performanco, ki je površinski odraz našega jezikovnega znanja in vedenja o jeziku ter njegovem funkcioniranju. Težko je namreč pripraviti test, ki bi preveril vsa področja uporabe jezika. Se pa poskušajo jezikovni testi čim bolj približati avtentičnim jezikovnim situacijam (Pirih Svetina 2003). V nadaljevanju smo našli tudi nekaj jezikovnih dokumentov in gradiv na področju učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ti dokumenti so zelo pomembni, saj med drugim opisujejo cilje in natančno predpisujejo znanje jezika na

posamezni stopnji. To omogoča bolj poenoteno testiranje jezikovne zmožnosti in posledično lažje primerjanje nivoja znanja različnih jezikov.

Za potrebe empiričnega dela diplomskega dela smo izvedli študijo primera, ki je vključevala analizo jezikovnega tečaja, primerjavo testov v Sloveniji in testov, ki smo jih uporabili pri našem jezikovnem tečaju, analizo napak pri testiranju našega učečega se na stopnji A2 in intervju z učečim se. Analizirali smo intenzivni individualni jezikovni tečaj slovenščine z odraslim udeležencem, ki je potekal izven slovenskega okolja. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, ali je učeči se dosegel zastavljeni cilj in kaj je na tak učni rezultat vplivalo. Poskušali smo preveriti tudi, če je jezikovni test, ki ga je pisal učeči se, po zahtevnosti primerljiv s testi, ki jih uporablja Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Če sta si testa po zahtevnosti in po vsebini nalog podobna, bi lahko sklepali, da bi učeči se na testiranju v Sloveniji dosegel enak rezultat.

Ugotovili smo, da učeči se ni dosegel zastavljenega cilja, da v 300 urah z učiteljicama doseže znanje slovenskega jezika na stopnji B2. Učeči se je namreč v določenem časovnem obdobju trajanja tečaja zaradi majhne realizacije ur (180) opravljal le izpit na stopnji A2. Vzroki za takšen rezultat so različni. Avtorji navajajo, da je uspešnost učenja odvisna od različnih notranjih in zunanjih dejavnikov, ki smo jih natančneje opisali v teoretičnem delu diplomske naloge. Ker o vplivu dejavnikov v našem primeru ne moremo sklepati zgolj iz analize opravljenega jezikovnega testa A2, smo opravili tudi intervju z učečim se.

V raziskovanem primeru je šlo za učenje tujega jezika, in manj za usvajanje drugega jezika. O usvajanju bi lahko govorili, če bi bil učeči se za čas trajanja tečaja tudi sicer izpostavljen slovenščini iz okolja. Ker pa se je tečaj izvajal v neslovenskem okolju, se je učeči se jezik le učil. Ko je Slovenijo za krajši čas obiskal, lahko govorimo tudi o usvajanju slovenščine. Učeči se je obisk Slovenije opisal kot zelo pozitivno izkušnjo, saj je dejstvo, da je slovenščino lahko slišal na vsakem koraku, pozitivno vplivalo na njegovo motivacijo za učenje jezika.

Učenje tujega jezika pri odraslem naj bi bilo pogosto ovirano zaradi strahu pred izgubo socialne identitete in strahu pred delanjem napak (Pirih Svetina 2005). V našem primeru bi težko sklepali na strah pred izgubo socialne identitete, saj bo učeči se tudi pri svojem delu v Sloveniji lahko uporabljal svoj materni jezik. Strah pred delanjem napak je bil nasploh manjši,

saj je pouk potekal individualno in ne v skupini, kar bi strah pred morebitno neuspešnostjo zagotovo povečalo.

Učenje odraslih se tesno povezuje tudi z opravljanjem različnih socialnih vlog, ki jih imajo. Iz različnih obveznosti izhajajo tudi časovne omejitve, ki so vplivale na učni rezultat našega tečaja. Učeči se je bil zaradi različnih vzrokov pogosto odsoten, zato je bila realizacija učnih ur precej manjša od načrtovane. Ker je bilo učenje slovenščine učenčeva glavna službena obveznost, bi moral učeči se vsak dan poleg treh ur pouka z učiteljico, samostojnemu učenju vsakodnevno posvetiti še štiri ure. Učeči se je v intervjuju priznal, da je bilo samostojno učenje odvisno od ostalih obveznosti, ki jih je imel. Temu primerna je bila tudi hitrost napredovanja učečega se. Pogosto smo zaradi neopravljenih samostojnih obveznosti in utrjevanja morali upočasniti učenje nove snovi.

Bistvenega pomena pri učnem napredku je tudi motivacija. Zdi se, da je na učni proces pri učečem se prevladovala instrumentalna, zunanja motivacija, saj je učeči se poudaril, da se je slovenščino začel učiti zaradi službe. Obenem je učeči se poudaril, da slovenščina ni tako uporabna kot jeziki, ki imajo večje število govorcev. Motivirajoče ni bilo niti dejstvo, da bo lahko glavne službene obveznosti še vedno opravljal v maternem jeziku in da večina Slovencev govori vsaj en tuji jezik, zato komunikacija ne bo problem.

Ker je bil učeči se odrasel, je na hitrost učenja jezika vplivala tudi starost. Ellis (1986 v Pirih Svetina 2005) pravi, da starost precej vpliva na učenje, pri učenju slovnice in besedišča pa naj bi bili najhitrejši najstniki. Lahko pa starost v našem primeru kompenziramo z zrelostjo, saj naj bi bili odrasli učenci bolj uspešni, saj so kognitivno zrelejši, imajo večje vedenje o svetu in vedo, kako se učiti (Harlez 1986 v Pižorn 2009). Učeči se je v intervjuju priznal, da mu je bilo učenje slovenščine precej olajšano zaradi predhodne izkušnje učenja drugih tujih jezikov. Čeprav lahko predznanje tujih jezikov negativno interferira na učenje novega jezika, je učeči se v našem primeru poudaril, da so tuji jeziki zelo pozitivno vplivali na učenje slovenskih slovničnih struktur in besedišča.

Rezultat učnega procesa pa ni odvisen le od učečega se, veliko vlogo imajo tudi zunanji dejavniki. V intervjuju je učeči se tečaj ocenil kot pozitivno učno izkušnjo, vseh mu je bilo sproščeno ozračje med poukom, prijateljski odnos z učiteljicama, prilagodljivost in sprotna povratna informacija. Vseh mu je bilo tudi to, da je bil pouk individualen, kar je omogočalo

prilagoditev pouka njegovim željam in potrebam ter upoštevanje njegovega mnenja pri načrtovanju dejavnosti. Učeči se je bil nezadovoljen z uporabo različnih učbeniških kompletov na začetku tečaja in prestopom na uporabo učbenika na višji stopnji. To je odgovornost učiteljic, ki bi mu morale olajšati prehode med učbeniški kompleti.

Največji izziv je učečemu se predstavljala ustrezna uporaba sklonov v različnih položajih. Omenil je tudi začetne težave pri uporabi dvojine, saj dvojine v svojem maternem jeziku ne pozna. Pri analizi opravljenega testa A2 smo ugotovili, da je učeči se pri tem naredil največ napak. Ugotavljali smo tudi, ali so bile te napake sistemske ali je šlo le za pomoto. Če bi analizirali večje število besedil/testov in bi imeli večji vzorec napak, bi lažje definirali, katere napake so sistemske oziroma in katere ne. V tem primeru pa smo na naravo napak in vzroke zanje lahko le sklepali.

V nalogi smo poskušali predvidevati tudi, če bi učeči se lahko podoben rezultat na testiranju na osnovni ravni dosegel tudi v Sloveniji. Primerjali smo Centrove teste slovenščine na osnovni ravni in tistega, ki ga je učeči se opravljal v tujini. Čeprav smo ugotovili, da sta testa zelo podobna po strukturi, se razlikujeta v zahtevnosti nalog. Pri tem mislimo predvsem na dejstvo, da je imel učeči se navodila v maternem jeziku, kar mu je zagotovo olajšalo reševanje nalog. Pri bralnem razumevanju je imel vprašanja o vsebini v maternem jeziku, dovoljeno mu je bilo tudi odgovarjati v maternem jeziku. Predvidevamo lahko, da bi bilo reševanje testa precej oteženo, če bi bil celotni test v slovenščini. Sklepamo lahko, da bi učeči se test na osnovni ravni v Sloveniji zaradi vseh naštetih razlogov opravil z veliko manjšo uspešnostjo, kot tistega, ki ga je opravljal izven Slovenije.

13. LITERATURA IN VIRI

Ajideh, Parviz idr., 2013: Motivational Strategies, Task Effectiveness and Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary. *Journal of Language Teaching and Research* 4/5. 1044–1052.

Ažman, Tatjana, 2008: Učenje učenja – kako se učiti in naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bešter Turk, Marija, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3-4. 111–130.

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: *Jezikovni tečaji*.
<http://www.centerslo.net/l1.asp?L1_ID=1&LANG=slo> Dostop: 29. 1. 2014.

Common European Framework of Reference for Languages: Equivalence of common tests to CEFR levels.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Language_s> Dostop: 4. 2. 2014

Čok, Lucija idr., 1999: *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Ferbežar, Ina, 1997: Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 7. 279–292.

Ferbežar, Ina, 1998: Kako testirati jezikovno zmožnost? Komunikativno. Bešter, Marija (ur.): *Skripta 2: Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 67–82.

Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47/4. 417–436.

Ferbežar, Ina idr., 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete in Ministrstvo RS za šolstvo, znanosti in šport.

Ferbežar, Ina in Pirih Svetina, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 17–33.

Ferbežar, Ina, 2007: Nekaj vmes. Novak Popov, Irena (ur.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj: 43. seminar SSJLK*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 194–197.

Ferbežar, Ina in Petric, Ivana, 2008: *Zbirka testov – osnovna raven: Izpit iz znanja slovenščine*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: *Izpitni center: Izpit na osnovni ravni*.

<http://centerslo.net/I3.asp?L1_ID=3&L2_ID=19&L3_ID=297&LANG=slo> Dostop: 4. 2. 2014

Keblawi, Faris, 2012: A review of language learning motivation theories. *Jameea* 12. 23–57.

Kranjc, Ana, 1982: *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Kranjc, Simona, 2004: Besedni red, usvajanje prvega in učenje drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 145–157.

Lavrič, Marjana 2005: Kaj zmorem v drugem/tujem jeziku. Stabej, Marko (ur.): 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 205–206.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Markovič, Andreja 2005: Sporazumevalni prag za slovenščino – priročnik v rokah uporabnika. Stabej, Marko (ur.): 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 203–204.

Statistični urad Republike Slovenije: *Mednarodni dan maternega jezika*:
<http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2177> (Dostop: 31. 12. 2013)

Možina, Tatjana, 2003: Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja* 9/3. 61-64.

Pirih Svetina, Nataša, 2003: Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 48/2. 17–26.

Pirih Svetina, Nataša, idr., 2004: *Preživetvena raven v slovenščini*. Krakow: TAIWPN Universitas.

Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.

Pirih Svetina, Nataša, 2009: Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Stabej, Marko (ur.): *Obdobja 28: Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 315–321.

Pižorn, Karmen, 2009: Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev. Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 197–213.

Razdevšek Pučko, Cveta, 1990: *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Sagadin, Janez, 2004: Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55/4. 88–100.

Shigemori Bučar, Chikako, 1999: Kako sem se učila slovenščino. Bešter, Marija (ur.): *Skripta 3: Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 65–72.

Skela, Janez, 2011: Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika* 62/2. 114–133.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Slovenščina za tujce (2000). Program. Ljubljana. (www.acs.si, Programoteke).

Vidovič Muha, Ada, 1991: Nekatera aktualna vprašanja slovenske jezikovne kulture. 27. *seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Zbornik predavanj. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.

Vidovič Muha, Ada, 1998: Družbeno-politični vidik normativnosti v slovanskih knjižnih jezikih. *Slavistična revija* 1-2. 95–116.