

---

# Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka

Mateja Dostal

V mednarodnem poslovnem okolju, kjer se angleščino uporablja pogosteje kot druge jezike, je tujejezikovna sporazumevalna zmožnost za poslovna poklicna opravila prvi pogoj za uspešno delo v globalnem poslovnem delovnem okolju, pri iskanju zaposlitve pa primerjalna prednost. Zato se zastavlja vprašanje, kako študente poslovnih in ekonomskih ved s simulacijo poslovnega sestanka kar najbolje pripraviti na mednarodne poslovne sestanke v angleškem jeziku in jih opremiti s pravim naborom jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti. V okviru širše raziskave, v kateri sem preučila, kako vključenost učitelja vpliva na razvijanje posameznih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, sem s kvalitativno analizo preučila stališča študentov o učitelju kot posredovalcu korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijo poslovnega sestanka.

## Uvod

V mednarodnem okolju je visoka raven znanja tujih jezikov prvi pogoj za uspešno poslovanje. Tudi ugotovitve raziskav o uporabnosti angleškega jezika na različnih področjih mednarodnega poslovanja (Bolchover, 2012; Crystal, 2012; Hagen, 2011) potrjujejo, da je znanje tujih jezikov, zlasti angleščine, nepogrešljivo. Ob vse večji pomembnosti poslovnega sporazumevanja postaja znanje angleščine v poslu celo vedno bolj orodje, kot npr. računalniška pismenost.

Odlično znanje angleškega jezika je ključno tudi pri iskanju zaposlitve. V visoko konkurenčnem mednarodnem poslovnem okolju imajo prednost pri zaposlovanju tisti, ki bolje znajo več tujih jezikov in jih znajo v poslovnem

okolju tudi uporabljati. V mednarodnih poslovnih okoljih so to po ugotovitvah vseevropske raziskave predvsem tisti, ki lahko v angleščini izvajajo poslovne predstavitve in poslovne sestanke (PIMLICO, 2011: str. 16). Posledično bi tako z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti za poslovni sestanek<sup>1</sup> s simulacijo poslovnega sestanka<sup>2</sup> v mednarodnem poslovnem okolju omogočili boljšo konkurenčnost in zaposljivost diplomantov ekonomskih in poslovnih šol, pa tudi drugih.

Od študentov, ki se zaposlijo in se kot pripravniki aktivno udeležujejo sestankov, se namreč predvsem pričakuje, da »sledijo razpravi in se s svojimi argumenti vključujejo vanjo« (Crosling in Ward, 2002: str. 56). Zamisel, izdelek ali projekt morajo znati predstaviti, za njihov uspeh v poslovnem okolju pa je ključno prav vključevanje v razpravo z argumenti, zato bi morala biti tovrstna zmožnost prednostna naloga za fakultete za ekonomske in poslovne vede in poslovne šole. Splošno sporazumevalno zmožnost bi morali nadgrajevati v zmožnost, ki omogoča predvsem vključevanje in razpravljanje ter predstavljanje in zagovarjanje svojih argumentov ter pogledov med poslovnimi sestanki, sicer študentje v poslu ne bodo uspeli (ibid.: str. 53). Zato se zastavlja vprašanje, kako lahko učitelj angleščine študente poslovnih in ekonomskih ved s simulacijami kar najbolje pripravi na poslovne sestanke v angleškem jeziku in kakšna je njegova vloga pri tem. Literatura sicer ponuja odgovor na vprašanje o vlogi učitelja poslovne angleščine pri obravnavi komunikacijskih nalog na splošno, ne opredeli pa njegove vloge pri izobraževalnem opravilu simulacije poslovnega sestanka.

Med redkimi zapisi o vlogi učitelja med simulacijami poslovnega sestanka so navodila učiteljem za izvedbo simulacij poslovnih sestankov avtorjev Comforta in Briegerja (1998: str. v–xi). Vloga učitelja pri simulaciji opišeta in opredelita časovno, in sicer po tem, kakšna je vloga učitelja pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka. Pred simulacijo mora učitelj po njunem mnenju kot omogočevalec (angl. *facilitator*) predvsem omogočiti nemoten potek sestanka, med simulacijo pa mora kot poznavalec jezika in svetovalec predvsem beležiti, kar se dogaja. Učitelju svetujeta, naj bo neopazen oz. »*a fly on the wall*« (ibid.: str. x) in naj ne prekinja poteka sestanka. Po njunem mnenju naj učitelj med sestankom nudi tiho oporo in pomoč. Po sestanku pa je vloga učitelja predvsem v ovrednotenju izkustva s sestankom in posredovanju jezikovne povratne informacije (angl. *language feedback*). Učitelj pri izvedbi simulacije poslovnega ses-

1 Sestanek je srečanje vodje sestanka z udeleženci sestanka, da opravijo svoje delo (Bargiela – Chiappini, Nickerson in Planken, 2007: str. 3).

2 Simulacija poslovnega sestanka je v najširšem pomenu poustvarjanje poslovnega sestanka, tj. izobraževalno opravilo, ki poustvarja poklicno opravilo.

tanka v angleščini zaradi nizke količine vnosa med simulacijo poslovnega sestanka tako opravlja predvsem vlogo posredovalca povratne informacije (Rei, 2013: str. 17).

### Povratna informacija

Povratna informacija na splošno pomeni postopek, kjer se učinek končnega iznosa ponovno vključi v začetni postopek za izboljšanje iznosov v prihodnje. Na splošno ločimo med pozitivno povratno informacijo (angl. *positive feedback*) za učenčev<sup>3</sup> pravilni iznos in negativno povratno informacijo (angl. *negative feedback*) za učenčev nepravilni iznos. Povratna informacija je na splošno dokaz o napredku, ki služi učiteljem in učencem kot informacija o tem, da se je nekaj izboljšalo (Black in Wiliam, 2009: str. 81). Je torej nekakšen most med poučevanjem in učenjem, saj učiteljeva povratna informacija v obliki komentarjev in pripomb vpliva na učenčevo samozavest ter navdušuje za učenje, zato mora biti premišljena (Eržen, 2012: str. 122). Dejstvo je, da učenja ne more opraviti učitelj, temveč učenec; pri tem ne gre toliko za premik od »*sage on the stage*« h »*guide on the side*«, temveč za premik k učitelju, ki v učnem okolju poskrbi za povratno informacijo in njeno učinkovanje (Dumont, Istance in Benavides, 2010: str. 15).

V učnem okolju je sicer prišlo do določenih premikov v razumevanju vloge povratne informacije, vendar pa lahko iz temeljnih raziskav o vlogi povratne informacije v učnem okolju ugotovimo, da so primerjave med njimi v večini nemogoče, predvsem zaradi različnih metodologij. Študije v večini tudi ne vključujejo kontrolnih skupin, ki bi se učile brez učiteljeve povratne informacije. Razlog za to je pomislek o etičnosti takšnega poučevanja, kjer bi se učenci od začetka do konca programa učili brez vsakršne povratne informacije, kar predstavlja eno večjih omejitev pri raziskovanju učinkovitosti povratne informacije.

### Korektivna povratna informacija

V jezikovnem razredu pa je poleg splošne povratne informacije pomembna predvsem korektivna povratna informacija (angl. *corrective feedback*), ki je sporočilo učitelja učencu o tem, kakšna je njegova raba ciljnega jezika. Ločimo med pozitivno korektivno povratno informacijo (angl. *positive corrective feedback*) za učenčevo pravilno rabo jezika in negativno korektivno povratno informacijo (angl. *negative corrective feedback*) za učenčevo nepravilno rabo jezika. Znanost preučuje, kako korektivna povratna informacija o napakah vpliva na učenčev privzem (angl. *uptake*), tj. na njegovo

3 Besedo učenec (jezika) uporabljam v najbolj splošnem smislu: učeči se, kdor se uči. Za poimenovanje učenca tujega jezika v visokošolskem učnem okolju uporabljam tudi izraz študent.

vo jezikovno rabo, in kako se učenci odzivajo na različne korektivne povratne informacije o napakah, pri čemer so si mnenja o popravljanju napak v jezikovnem razredu nasprotujoča.

Odnos do napak in vloga korektivne povratne informacije v poučevanju za učenje/usvajanje tujega jezika sta se v preteklosti zelo spreminjala, saj je dolgo prevladoval vzorec: učiteljev vnos, ki mu sledi učenčev iznos, temu pa sledi učiteljeva korektivna povratna informacija. Z uveljavljanjem komunikacijskega poučevanja tujega jezika pa sta se spremenila tudi vloga korektivne povratne informacije in odnos do napak. V splošnem učitelji napake razumemo kot napredek v učenju/usvajanju jezika, kjer brez korektivne povratne informacije učenje ni učinkovito (Merrill, 2013: str. 25).

Pri učenju/usvajanju ciljnega tujega jezika gre za stalno in postopno približevanje sporazumevalni zmožnosti v jeziku, za katerega se učenca poučuje, tj. ciljnemu jeziku. Ko se učenci učijo jezika, njihov iznos še nikakor ni enak iznosu v tem ciljnem tujem jeziku, temveč nastaja posebna razvojna vmesna stopnja med izhodiščnim in ciljnim tujim jezikom, ki jo je Salinker (1972: str. 209–231) poimenoval vmesni jezik (angl. *interlanguage*); slednji je povsem svoj sistem z lastnimi predvidljivimi pravili.

Mnenja o tem, kako potrebna je ob izpostavljenosti pravilnemu vnosu v ciljnem jeziku sploh korektivna povratna informacija, so deljena. Zastavlja se vprašanje, kako naj učenci brez učiteljeve korektivne povratne informacije sploh napredujejo proti ciljnemu jeziku, ki ga ne poznajo, in kako naj odpravijo napake v vmesnem jeziku, če se jih ne zavedajo. Lightbown in Spada (2011: str. 38–51) menita, da učenci brez učiteljevega vnosa sicer lahko napredujejo, vendar le do določene stopnje. Učencem tujega jezika lahko namreč le povratna informacija učitelja pomaga opaziti razliko med vmesnim in ciljnim jezikom. Analiza napak v vmesnem jeziku tako lepo pokaže trenutno razumevanje pravil in jezikovnih vzorcev učenca. Še posebej pa je korektivna povratna informacija nujno potrebna tam, kjer večina učencev v jezikovnem razredu govori isti materni jezik, saj se učenci brez večjih težav sporazumevajo v vmesnem jeziku, ne prepoznavajo pa napak, ker vsi delajo podobne (Spada, Lightbown in White, 2005: str. 199–234). Negativna korektivna povratna informacija tu omogoči boljši privzem, pravilnost v jeziku in kompleksnost (Lightbown in Spada, 2011: str. 168).

Traheyjeva in Whitova (1993: str. 181) menita, da lahko učenci ob pravilnem vnosu brez učiteljeve korektivne povratne informacije sicer nekaj časa naglo napredujejo, lahko pa se njihov razvoj popolnoma ustavi, kar se imenuje zastarevanje (angl. *fossilization*), kjer so ob povečanju vnosa učenci svojemu vmesnemu jeziku sicer dodali nekaj novih besed, niso pa se

zneli napak, ker se jih ne zavedajo. Tudi po mnenju avtoric Lightbown in Spada (2011: str. 147) izpostavljenost pravilnemu vnosu tujega jezika brez korektivne povratne informacije lahko sicer omogoči učencu pozitivni zgled in mu pokaže, kaj je slovnično pravilno (angl. *positive evidence*), ne omogoči pa negativnega, ki bi mu pokazal, kaj je slovnično nepravilno.

V najširšem smislu lahko ločimo med pisno in ustno korektivno povratno informacijo ter kombinacijo obojega. Korektivna pisna povratna informacija se v marsičem razlikuje od ustne in deluje v popolnoma različnih okoliščinah, njen namen pa je pri pisni in ustni isti, tj. povratna informacija z namenom odpraviti napake in izboljšati pravilnost ter tekočnost tujega jezika v rabi (Chandler, 2003; Polio, 2012; Wolfe - Quintero, 1998). Korektivna povratna informacija se od učitelja tujega jezika pričakuje. Enako se od učenca pričakuje, da jo uporabi, odpravi napake in izboljša pravilnost ter tekočnost tujega jezika. Chandlerjeva ugotavlja (2003: str. 267), da se pravilnost v jeziku najbolj izboljša s takšno korektivno povratno informacijo, kjer učiteljeve popravke, tj. pravilne rešitve, učenci v novi nalogi vključijo v popravljeno različico pisne naloge. Pravilnost se namreč izboljša le, če učenci pred novo nalogo popravijo staro. Tudi Polio (2012: str. 386) poudari kot ključno pri korektivni povratni informaciji predvsem to, da jo učenci uporabijo, ne samo prepišejo v popravilo, in da pred popravilo svoje naloge pregledajo popravke ter razmislijo o povratni informaciji. V nasprotnem primeru, tj. ko učencu ni treba s korektivno povratno informacijo storiti ničesar, pa je povratna informacija neučinkovita.

V raziskavi o učinkovitosti različnih vrst korektivne povratne informacije Ferrisova in Roberts (2001: str. 177) ločita tudi med takojšnjo *neposredno* in poznejšo *posredno* korektivno povratno informacijo in ugotavljata, da z neposredno korektivno povratno informacijo v krajšem času dosežemo večjo pravilnost (88 %) kot s posredno, s posredno korektivno povratno informacijo pa naj bi se pravilnost izboljšala na daljši rok. Tudi Bitchener, Young in Cameron (2005: str. 202) ugotavljajo, da je neposredna ustna korektivna povratna informacija boljša od pisne. Tudi kombinacija pisne in ustne je boljša od zgolj pisne, pri čemer pa bi jo veljalo preučevati skozi več semestrov, saj je za učinkovitost korektivne povratne informacije potrebno, da jo učitelji redno podajajo neposredno v pisni in ustni obliki ter predvsem za tiste napake, ki jih je mogoče obravnavati (ibid.).

Medtem ko Rod Ellis (2008: str. 7–25) še meni, da bi pri kompleksnih nalogah na račun pravilnosti v jeziku utegnili trpeti tekočnost jezika in obratno, Polio (2012: str. 385) te pomisleke ovrne in potrdi, da se s kompleksnostjo naloge pravilnost izboljša in ne poslabša, kar ne bi smelo škodovati tekočnosti jezika. Že Chandlerjeva (2003: str. 291) pa v svoji študiji ugotovi, da se s korektivno povratno informacijo izboljšujeta pravilnost in

tekočnost pri vseh skupinah. Ugotovi tudi, da lahko več vaje sicer pomeni izdatno povečanje tekočnosti jezika, vendar pa vaja brez korektivne povratne informacije še ne pomeni nujno večje pravilnosti v jeziku. Truscott (1996: str. 328) tu meni, da ima popravljanje napak negativen učinek na tekočnost, Polio (2012: str. 375) pa mu nasprotuje, češ da lahko korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika. Pojasni tudi, da korektivna povratna informacija ne spremeni poteka učenja tujega jezika, lahko pa vpliva na to, kako hitro učenje poteka. Preučí tudi, kako pomembna je pravočasna povratna informacija, kar opredeli kot pravočasnost glede na časovno odmaknjenost od napake. Pri pisni povratni informaciji je po njenem mnenju težava ravno v tem, da od napake do poprave preteče toliko časa. Meni, da ta težava predstavlja praktičen problem za učitelje pri učenju tujega jezika, saj je ključnega pomena, da učenec čim prej po korektivni povratni informaciji jezik uporabi pravilno, kar bo v prihodnosti morda moč doseči (ibid.: str. 384).

Če bi pravočasnost poskusili umestiti tudi v smislu povratne informacije pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka, bi lahko ugotovili, kdaj je povratna informacija pravočasna in kakšne so njene značilnosti. Če v kontekstu simulacij poslovnih sestankov izhajamo iz dejstva, da povratna informacija študentu koristi le, ko jo mora vgraditi v svoje delo v prihodnje (Chandler, 2003: str. 267–296), bi bila pred začetkom nove naloge lahko ključnega pomena prav predizvedbena povratna informacija, kjer učitelj študente opomni na najbolj pogoste napake njihove skupine, ki se jih v izvedbi simulacije potrudijo odpraviti.

Nobena korektivna povratna informacija ne deluje enako v vseh kontekstih in za vse, pomembno pa je, da ne ostane neopažena. Ločimo med več oblikami ustne korektivne povratne informacije, vprašanje pa je, katero učenci najbolj opazijo in katera je najbolj učinkovita. V povezavi s tem je pomembno tudi, kdaj in v kolikšnem obsegu do korektivne povratne informacije pride. Za Ellisa in Johnsonovo (2010: str. 39) sta ključni predvsem celostna in specifična povratna informacija, ki ju opredelita kot povratno informacijo o uspešnosti jezikovne naloge kot celote o tem, ali je bilo sporazumevanje učinkovito, vljudno in razumljivo, in kot korektivno povratno informacijo o specifičnih jezikovnih napakah, ki sledi celostni povratni informaciji. Obe skupaj tvorita celoto, saj sta ena brez druge nepopolni.

Long in Porter (1998: str. 15–41) učiteljevo ustno povratno korektivno informacijo opredelita kot povratno informacijo: 1) pred izvedbo (angl. *preemptive feedback*), 2) med izvedbo in 3) po izvedbi jezikovne dejavnosti (angl. *reactive feedback*); kot povratno informacijo razumeta: ek-

splicitno (angl. *explicit feedback*) in implicitno korektivno povratno informacijo (angl. *implicit feedback*). Za eksplicitno ustno korektivno povratno informacijo šteje popravljanje napak, kjer učitelj posebej poudari napako in pove, kaj je pravilno (npr. na tabli podčrta pravilno besedišče), za implicitno pa, ko napake učitelj posebej ne poudari in npr. s preoblikovanjem povedi (angl. *recast*), kjer je učenec naredil napako, nakaže razliko med vmesnim in ciljnim jezikom. Pri implicitni povratni informaciji napake popravljamo samo posredno, pri čemer učenca ne izpostavljamo in ne prekinjamo toka sporazumevanja.

Ob sproti povratni informaciji v jezikovnem znanju učenci najhitreje napredujejo, ker so motivirani za učenje. Motivacija je namreč odločilna pri tem, da povratna informacija ne ostane neopažena in jo učenci razumejo kot korektivno, tj. kot povratno informacijo za odpravljanje napak, ki izboljša njihov privzem v ciljnem jeziku (Mackey in Philp, 1998: str. 338–356).

Poučevanje tujega jezika v komunikacijskem razredu, ki vključuje korektivno povratno informacijo, pomaga učencem izpopolniti jezik in rabo slovničnih kategorij do te mere, da jih postopno uporabljajo več, bolj in bolj pogosto, kar je ključnega pomena za razumevanje komunikacijskega poučevanja. Skupina, ki je deležna korektivne povratne informacije učitelja, napreduje hitreje od kontrolne, korektivna povratna informacija, kjer učenec sproti sam popravi svoje napake, pa je še bolj učinkovita od tiste, kjer to počne učitelj (Lyster, 1994: str. 263–287).

Zato sem preučila stališča študentov izvajalcev simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku o vlogi učitelja kot posredovalca povratne informacije oz. o tem, ali sploh in kako ključno je po njihovem mnenju posredovanje korektivne povratne informacije učitelja o simulaciji poslovnega sestanka v angleščini. V okviru širše raziskave, kjer sem preučevala vlogo učitelja pri razvijanju jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijo, sem poskusila odgovoriti na vprašanje, kako so potrebe po tujejezikovni sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v poslovnem okolju integrirane v proces učenja in poučevanja tujega jezika na slovenski visokošolski ustanovi, Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

## Metodologija

Stališča študentov izvajalcev simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku o vlogi učitelja kot posredovalca povratne informacije sem preučila v okviru širše raziskave o vlogi učitelja pri razvijanju posameznih prvin

tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke.<sup>4</sup> Upoštevala sem načela družboslovnega raziskovanja in izbrala metode po načelu triangulacije, ki je »kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk, raziskovalcev in področij v eni raziskavi in zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema; gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave« (Denzin in Lincoln, 2005: str. 5). V prvem koraku sem oblikovala vzorčni okvir raziskave in izbrala način izvedbe ter obdelave podatkov za izbrano generacijo študentov. Ob začetku raziskave na začetku semestra sem z vprašalnikom pridobila podatke vseh izbranih študentov in jih analizirala. V tem prvem koraku sem si tudi zagotovila vstop v raziskovalno polje in si pridobila vsa potrebna dovoljenja za izvedbo snemanja pogovora.

Raziskovalno vprašanje glasi: Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika o vlogi učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije za izvajanje izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti? Nanj sem odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja, ki je primerna metoda, saj omogoča poglobljeno spoznavanje obravnavane teme ter pridobitev informacij od ljudi, ki o posamezni temi največ vedo (Willis, 2005). Ugotoviti sem želela, kako študentje med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo svojo vlogo ter kako doživljajo vlogo učitelja in vlogo učnega okolja.

Domnevala sem, da bodo prispevali različna videnja glede morebitnih načinov obvladovanja učenja poslovnih sestankov s simulacijami poslovnih sestankov (Denzlin in Lincoln, 2005). Predvidevala sem namreč, da njihov pogled na izvedbo simulacij brez učitelja in z njim lahko prispeva pomembne podatke za raziskavo. Zanimala so me njihova stališča o vlogi učitelja pri učenju s simulacijami poslovnega sestanka, predvsem pa o tem, koliko je učiteljeva korektivna povratna informacija nujna in zakaj.

### Raziskava

Izbor informantov je vključeval študente Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 univerzitetne smeri 3. letnika rednih študentov na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani (96), od katerih jih je bila polovica iz eksperimentalne skupine, kjer je bil učitelj med simulacijami prisoten (48), in polovica iz kontrolne skupine, kjer učitelj med simulacijami *ni* bil prisoten (48).<sup>5</sup>

4 Raziskava je bila opravljena za doktorsko disertacijo avtorice članka *Vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku: primer simulacije poslovnih sestankov*.

5 Cilj predmeta je sistematično graditi znanje poslovne in ekonomske terminologije v an-

Zahtevana stopnja jezikovnega znanja v 2. in 3. letniku je zaključena matura.<sup>6</sup> Po jezikovnem znanju je raziskovalni izbor (vsaj) na nadaljevalni stopnji oz. na stopnji učinkovitih uporabnikov B2 (Čepon, 2012).<sup>7</sup>

### Raziskovalni izbor

Ob začetku raziskave na začetku semestra v študijskem letu 2011/2012 sem z vprašalnikom pridobila podatke za opis raziskovalnega izbora. Vprašalnik je vseboval podatke o starosti, spolu, državi izvora, maturi, izkušnji s splošno angleščino, oceni izpita poslovne angleščine UPEŠ 1 in oceni predstavitve pri UPEŠ 1, izkušnji s poslovno angleščino, namenu in uporabi poslovne angleščine, pričakovanjih glede uporabe poslovne angleščine, izkušnji s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku in o pričakovanjih glede rabe poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Med študenti je 59 študentk (61 %) in 37 študentov (39 %). 81 študentov (84 %) je opravilo splošno maturo, 7 (7 %) poklicno in 8 študentov (9 %) druge oblike zaključnih izpitov v tujini. Med 96 študenti je 8 študentov iz tujine (8 %), in sicer dve iz Nemčije, trije iz Italije, dve iz Portugalske in ena iz Argentine, dva študenta iz tujine sta moškega spola. Študentje so rojeni med l. 1984 in l. 1991. V času raziskave so bili stari od 20 do 28 let, pri čemer jih je večina stara od 20 do 21 let. Na maturi je 17 študentov (18 %) doseglo oceno odlično (5), 39 študentov (41 %) oceno prav dobro (4), 26 študentov (27 %) oceno dobro (3) in 6 študentov (6 %) oceno zadostno (2). Zaradi drugih oblik opravljanja zaključnega izpita v tujini je 8 študentov (8 %) dobilo drugačne ocene. S splošno angleščino v srednji šoli jih ima 14

gleškem jeziku, razvijati govorne in pisne oblike poslovnega sporazumevanja v angleškem jeziku in študentom omogočati, da znanje angleškega jezika umestijo v sodobno poslovno okolje, in jih spodbujati h kritičnemu razmišljanju ter diskusijam o obravnavani tematiki v tujem jeziku. Vsebinsko predmet obravnava besedila in poslovne primere s področja organizacije poslovne etike, vodenja, mednarodnega poslovanja, obvladovanja tveganj, finančnega in borznega poslovanja, računovodstva in revizije ter združitev in prevzemov. Študenti urijo govorno in pisno komunikacijo v obliki simuliranih sestankov in predstavitev poslovnih primerov ter oblikovanja besedil (<http://www.ef.uni-lj.si/content/static/slovene/predmet> (21. 3. 2015)).

- 6 Predmet traja en semester. Ponavadi študentje najprej vpišejo Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 1 (UPEŠ 1) v 2. letniku, Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 2 (UPEŠ 2) pa v 3. letniku, ni pa nujno. Prav tako opravljen izpit iz UPEŠ 1 ni pogoj za opravljanje izpita iz UPEŠ 2. UPEŠ 1 po visokošolskem programu 2. letnika obsega 60 ur na rednem študiju in 20 ur na izrednem, kar velja tudi za predmet UPEŠ 2. Pred začetkom predavanja imajo ti študentje večinoma skupno 1074 ur jezika iz osnovne in srednje šole (Čepon, 2012: str. 38)
- 7 Rezultati raziskave o stopnji znanja študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (Čepon, 2012) študente na začetku visokošolskega izobraževanja v splošni angleščini umeščajo na stopnjo učinkovitih uporabnikov B2. Po opisniku za formalno razpravljanje in sestanke (SEJO, 2011: str. 102) stopnja B2 pomeni, da lahko posameznik aktivno razpravlja, prepozna argumente, se odziva nanje ali jim nasprotuje, svoje mnenje pa zna natančno in prepričljivo izraziti in prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev svojih stališč.

(15 %) odlično izkušnjo, 37 (38 %) prav dobro, 39 (41 %) dobro, 5 (5 %) slabo in en študent (1 %) zelo slabo. Razen v šoli znanja splošne angleščine 26 študentov (27 %) ni dobilo nikjer drugje, 22 študentov (23 %) na jezikovnem tečaju doma, 17 (18 %) na jezikovnem tečaju v tujini, 8 (8 %) na študijski izmenjavi in 23 študentov (24 %) drugače, predvsem z gledanjem filmov, branjem, druženjem in na potovanjih. Pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 1 je 6 študentov (6 %) doseglo najvišjo oceno (10), 12 študentov (13 %) oceno 9, 24 študentov (27 %) oceno 8, 18 študentov (20 %) oceno 7 in 15 študentov (17 %) oceno 6, 15 študentov (17 %) pa ni opravljalo izpita. Svojo izkušnjo s poslovno angleščino 10 študentov (10 %) ocenjuje kot odlično, 17 (18 %) kot prav dobro, 45 študentov (47 %) jo ocenjuje kot dobro (3), 23 (24 %) kot slabo in 1 študent (1 %) kot zelo slabo. Razen pri predmetu UPEŠ 2 poslovno angleščino največ študentov (47 oz. 49 %) uporablja nekajkrat na leto, 30 (31 %) jo uporablja nekajkrat na mesec, 14 (15 %) jih poslovno angleščino uporablja nekajkrat na teden in 3 študenti (3 %) nekajkrat na dan, 2 študenta (2 %) pa nikoli. 74 študentov (77 %) poslovno angleščino uporablja za študij, 4 študenti (4 %) za službo, 10 študentov (11 %) za oboje, 8 študentov (8 %) pa poslovne angleščine ne uporablja ne za študij ne za službo. 92 študentov (96 %) meni, da bo v službi uporabljala poslovno angleščino, 4 (4 %) pa, da ne. Velika večina oz. 82 študentov (85 %) še ni imela poslovnega sestanka v angleškem jeziku, nekaj študentov (14 oz. 15 %) pa se je že udeležilo poslovnega sestanka v angleškem jeziku. 76 študentov (77 %) meni, da bodo v službi imeli poslovne sestanke v angleškem jeziku, 23 študentov (23 %) pa, da ne.

### Potek raziskave

Po obravnavi poglavja o poslovnih sestankih *Business meetings* (Dostal, 2012: str. 15–30, v Dostal, Umek, Čerče, 2012) v 4-urnem srečanju v razredu in predstavitvi o raziskavi sem študente temeljito seznanila s potekom raziskave in jih prosila za sodelovanje. Polovica študentov (48) je izvajala simulacije poslovnih sestankov ob prisotnosti učitelja v razredu kot eksperimentalna skupina, polovica (48) pa je simulacije poslovnih sestankov izvajala brez učitelja kot kontrolna skupina. V eksperimentalni skupini je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe simulacije poslovnega sestanka v razredu, v kontrolni skupini pa je izvedba poslovnega sestanka potekala samostojno, tj. brez učitelja. Učni proces se je pri obeh skupinah razlikoval v prisotnosti oz. odsotnosti učitelja oz. korektivne povratne informacije med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov.

V sedmih tednih sem v eksperimentalni skupini med 4-urnimi oz. 180-minutnimi srečanji na teden sedemkrat po 60 minut namenila simulacijam, v kontrolni skupini pa pisanju eseja. V eksperimentalni skupini

sem v sklopu 60 minut vedno najprej izvedla 15-minutno splošno pripravo na poslovni sestanek. Skupaj in posamezno smo preučili tiste napake, ki so jim v prejšnji simulaciji povzročale težave, odgovorila sem tudi na vsa njihova vprašanja. Potem sem študentom razdelila fotokopije s študijo (poslovnega) primera<sup>8</sup> z opisom in individualnimi vlogami. Učitelji pri pouku Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 za simulacije obravnavamo študije poslovnega primera iz skupne zbirke (Comfort in Brieger, 1998; Čerče in Dostal, 2010: str. 98–100; Dostal, Umek, Čerče, 2012: str. 24–26; Umek in Reindl, 2009: str. 111–113).<sup>9</sup>

Vsak študent je v 10-minutni individualni pripravi preučil študijo primera in svojo vlogo ter se pripravil na simulacijo. Med pripravo sem jim na željo pomagala pri razumevanju besedila in razložila neznane besede. Člani skupine so se med pripravo lahko pogovarjali in si pomagali. Med 20-minutno izvedbo simulacije so študentje uporabljali izpiske s priprav(e), jaz pa sem si med simulacijo sproti zapisovala vse, kar je bilo zanimivo za poznejšo obravnavo. Med začetnimi simulacijami sem bila osredotočena na bolj splošne, kasneje pa na vedno bolj specifične prvine simulacij in napake sporazumevalne zmožnosti. Vse skupine so simulacije izvajale naenkrat, pri čemer sem krožila med skupinami. Začetne simulacije so bile krajše od dogovorjenih 20 minut, kasneje pa so postajale vse daljše, zato sem malce pred iztekom dvajsetih minut skupine opozorila, naj zaključijo sestanek. Takoj po simulaciji sem študente v 15-minutnem ovrednotenju simulacije vsakič najprej spodbudila, naj po navodilih iz učbenika razmislijo, kako so poslovni sestanek izvedli, in se ocenijo po ocenjevalniku v učbeniku (Dostal, Umek, Čerče, 2012: str. 27), ki ga učitelji poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti uporabljamo tudi za ocenjevanje izpitne simulacije poslovnega sestanka.<sup>10</sup> Študentom sem posredovala korektivno povratno informacijo o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napakah v ustni in pisni obliki (na tabli), ki so si jo sproti zapisovali v zvezek. Pogovorili smo se, kako lahko napake odpravijo, pred naslednjo izvedbo simulacije pa so napake med pripravo še enkrat pregledali in se v naslednji simulaciji osredotočili nanje.

V kontrolni skupini sem študentom po zaključku 4-urnega srečanja vsakič razdelila fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi

8 Študija primera (angl. *case study*) je besedilo, ki opiše specifično situacijo, študija poslovnega primera (angl. *business case study*) pa specifično situacijo v podjetju, ki jo študentje preučijo, analizirajo in o njej razpravljajo, pri čemer lahko razprava poteka v različnih oblikah, tudi v obliki simulacije poslovnega sestanka.

9 To so krajše študije primera z opisom situacije in individualno vlogo (oboje na eni strani A4).

10 V ocenjevalniku so tako študentje lahko spremljali svoj napredek v jeziku pa tudi napredek članov skupine, če so si ocene pokazali, hkrati pa so iz simulacije v simulacijo postajali bolj ozaveščeni o merilih ocenjevanja izpitne simulacije.

vlogami ter jih spodbudila, naj simulacijo izvedejo do naslednjega srečanja. Po končnem eksperimentu sem v drugi polovici semestra postopek obrnila in kontrolni skupini, ki je v prvi polovici semestra 7 tednov simulacije izvajala brez učiteljeve povratne informacije, omogočila tisto, česar je bila v prvi polovici semestra deležna eksperimentalna skupina, in obratno, tj. eksperimentalni skupini, ki je bila v prvi polovici semestra deležna učiteljeve povratne informacije omogočila tisto, česar je bila v prvi polovici semestra deležna kontrolna skupina, to pa zato, da bi lahko do zaključka semestra in do izpita obema skupinama omogočila enake pogoje dela in zagotovila, da je raziskava izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

### Postopek zbiranja in obdelave podatkov

V okviru širše raziskave sem ob koncu eksperimenta izvedla polstrukturirane desetminutne razgovore s študenti, ki so bili vključeni v eksperiment (96), in njihova pričevanja dokumentirala v obliki zvočnih datotek, ki sem jih zapisala in analizirala. Študente sem anonimizirala in poimenovala z oznako Š (študent). Študente iz eksperimentalne skupine, ki so simulacije izvajali z učiteljem, sem poimenovala s Š1–Š48, študente iz kontrolne skupine, ki so simulacije izvajali brez učitelja, pa s Š49–Š96.

Okvirni vprašalnik za polstrukturirani razgovor je obsegal več širših tematskih sklopov, pri čemer se je eden od sklopov nanašal na vlogo učitelja kot posredovalca (korektivne) povratne informacije.

### Rezultati

Vsi študentje eksperimentalne skupine in večina študentov kontrolne skupine meni, da je učiteljeva prisotnost med simulacijo nujna. Poudarjajo, kako pomembno za napredovanje v jeziku je ozaveščanje s korektivno povratno informacijo. Š23 tipično pravi: »*Povratna informacija je pomembna, da napreduješ v jeziku. Večine napak se sami niti ne zavedamo, zato je tu nujen zunanji opazovalec.*« Kot opazovalec učitelj opozarja na napake in študente ozavešča o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah ter jim pomaga, da napredujejo. Tipična je izjava Š47: »*Vloga učitelja se mi zdi zelo pomembna, saj je pomembno, da nas usmerja in svetuje. Zelo se mi zdi pomemben odziv na delo, ki ga naredim, da ga lahko izboljšam in vem, pri čem sem.*« Učitelj je po njihovem mnenju tudi bolj objektivni kot člani skupine, kar Š23 tipično povzame kot: »*Zunanji opazovalec je bolj objektivni kot mi sami.*«

Študentje so posebej naklonjeni individualizirani povratni informaciji. Tako Š46 pravi: »*Meni je bilo zelo všeč, ko ste na koncu povedali, kaj je bilo v redu in kaj je treba še dodelati. Tako kot ste meni poveda-*

li, da vam je ‚absolutely‘ všeč, da pa moram besedni red še popraviti.« Poleg individualizirane povratne informacije pa študentje v večini poudarjajo tudi pomen povratne informacije za celotno skupino. Tako Š13 tipično pravi: »Najbolj nam je prav prišla povratna informacija o tem, kaj delamo narobe in kaj lahko izboljšamo. Ko te nekdo opozori, da nekaj ne delaš prav, je veliko večja verjetnost, da napake ne boš več ponavljal. Brez pomoči učitelja bi lahko izpeljali sestanek, vendar ob tem ne bi vedeli, kako nam je šlo.« S korektivno povratno informacijo učitelj po mnenju večine motivira, kar je moč razbrati v izjavi Š28: »Vlogo učitelja vidim kot osebo, ki nadzoruje sestanke in priskoči na pomoč.«

Študentje menijo tudi, da jih učiteljeva korektivna povratna informacija spodbudi, da vložijo potrebni trud v simulacijo, brez česar napredka v jeziku ni. Tipična je izjava Š89: »Pomoč sem najbolj pogrešala pri razlagi primera, vendar to niti ni slabo, saj si se tako ‚prisiljen‘ bolj osredotočiti na primer.« Z njo soglaša tudi Š3, ki kot večina študentov pravi: »Če je učitelj prisoten, se stvar vzame veliko bolj resno. Pomemben je med izvedbo, da vmes ni neke tišine, ko nekdo ne ve, kaj bi rekel, ampak se mora zelo potruditi in povedat svoje in da nihče ne zaspi zraven. Da vsi aktivno sodelujejo.« Tipično tudi Š88 pravi: »Učitelja pogrešam pri povratni informaciji za posameznika. Prisotnost učitelja se mi zdi potrebna, da smo lahko bolj resni in predani.« Vsi študentje menijo, da se ob prisotnosti učitelja vložijo več truda v simulacijo. Š36 s tem soglaša in pravi: »Med sestankom je ključno to, da ste sedeli zraven in si zapisovali in tudi mi smo se več naučili, ker je bil nekdo zraven.«

Vsi so tudi izredno naklonjeni sodelovanju v skupini, kar Š9 povzame kot: »Fino je bilo, da smo bili vedno isti v skupini. Bolj smo se poznali med sabo, bili smo bolj odprti. Fino je, da ti lahko kdo pomaga, če se ti kaj zatakne.« Menijo, da so tako posamezniki in skupina lahko bolj učinkoviti. Š33 tipično poudari pomembnost sodelovanja v skupini: »Najboljše je, če imaš malo te pripadnosti skupini. Če se pa ne počutiš dobro v skupini, pa ni v redu.« Tako so po njihovem mnenju simulacije lahko bolj podobne poklicnim poslovnim sestankom. Skladno s tem Š85 pravi: »Tako kot v poslu, imaš vedno eno ekipo, s katero si skupaj.«

Študentje eksperimentalne skupine si težje kot študentje kontrolne skupine predstavljajo izvajanje simulacij brez učitelja, kar Š42 pove kot: »Ima smisel, da tukaj vadiš. Mislim, da nekaj lahko narediš doma, to je potem stvar posameznika. To je neka fina kombinacija, koliko nam pokaže učitelj in koliko moraš sam.« Redno posredovanje korektivne povratne informacije se jim zdi bolj nujno kot nekaterim študentom kontrolne skupine, kjer skladno s tem Š89 meni, da bi bila morda dovolj občasna korektivna povratna informacija: »Menim, da je dovolj, da nam učitelj

*pove, kako je treba stvar izpeljati, ostalo se moramo tako ali tako naučiti sami in vaditi. Dobro bi pa bilo, da bi nam učitelj vsake toliko časa, ko smo imeli vajo za sestanek, dal kakšen ‚feedback‘, torej, kako smo se odrezali in kaj moramo bolj vaditi.*«

Analiza je pokazala, da študenti tipično menijo, da je učitelj kot posredovalec povratne informacije za poslovni jezik ključen predvsem za žanr in jezik. To je moč opaziti v tipični izjavi Š49, ki poudari pomembnost poznavanja žanra: *»Vloga učitelja je v detajlih in v strukturi sestanka.*« Menijo, da bi jim pri simulacijah angleških poslovnih sestankov pomagalo, če bi žanr poslovnega sestanka poznali v slovenščini. Š74 skladno s tem pravi: *»Večini študentov to manjka, ker tudi v slovenščini nimamo sestankov. Čisto konkretno je tu luknja.*«

Učitelj po mnenju večine študentov identificira napake sporazumevalne zmožnosti in jih spodbuja ter usmerja, da laže in hitreje odpravijo napake, se izognejo novim in odučijo starih, kar Š27 povzame kot: *»Zdi se mi koristno, da je učitelj prisoten, saj sem šele tako ugotovila, kaj izboljšati. Ko pa smo vadili sami, sem mislila, da sem dobra. Pomembno pa se je odučiti slabih navad.*«

Učitelj kot objektivni posredovalec povratne informacije študente o napakah ozavešča, še preden bi se jih naučili, kar Š84 povzame kot: *»Kakšno stvar že popraviš, samo po navadi je ne slišiš. Glede tega je fino, da je učitelj, da ti pove, kaj je narobe, kaj konstantno ponavljaš, da se ti tega ne naučiš narobe.*« Tipična je tudi izjava Š21, ki pravi: *»Popravljaj nas je. Sami bi lahko izvedli sestanek, a ne bi vedeli, če smo ga izvedli pravilno. Tako lahko še bolje izvedemo sestanek.*« Vsi pa menijo, da učitelj študente s korektivno povratno informacijo ozavešča o vseh vidikih tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti. Š78 pravi: *»Če ti ne bo nihče povedal, potem tega ne boš nikoli popravil.*«

Učitelj s svojo korektivno povratno informacijo študente po njihovem mnenju uči pravilnega odzivanja oz. žanrske, jezikovne, sociolingvistične in pragmatične umeščenosti v učno in poslovno okolje, kjer študentje poudarjajo vlogo učitelja, da opozarja na napake v vljudnosti. Tipična je izjava Š39, ki pravi, da je vloga učitelja, *»da te opozori na napake. Na vse napake, uporabo besedišča, vse kar izstopa pri nekemu in kar lahko izpade nesramno.*« Skladna s tem je tudi izjava Š54: *»Učitelj lahko dá konkretne predloge, kako se lahko lepše in bolj vljudno izrazi. Pa bolj poslovno, ne tako splošno. Se mi zdi, da preveč uporabljamo tisto osnovno besedišče. ‚But, problem‘ in ne ‚issue‘.*« Poleg sociolingvističnih napak vljudnosti večina kot tipične poudarja napake registra, ki jih Š44 opredeli kot *»napake profesionalnega izražanja*«. Meni tudi, da mu je učiteljeva

korektivna povratna informacija pomagala »*pri pravilnem in bolj profesionalnem izražanju*«.

Simulacije naj se po mnenju vseh študentov izvajajo čim pogosteje, po možnosti vedno z učiteljem. Večina jih meni, da je učiteljeva korektivna povratna informacija nujna tudi zato, ker je ne mora posredovati nihče drug. Tu Š39 pravi: »*Nobeden ti ne pove napak, ki jih delaš in se jih sploh ne zavedaš, da jih narediš, ali pa sploh nisi pozoren nanje. Mogoče se drugim zdi, da je OK. Vse napake, uporaba besedišča, vse, kar izstopa pri nekom. Ker si med seboj ne bomo nič povedali, ker lahko izpade nesramno.*«

Časovno gledano je po mnenju večine vloga učitelja, da študente še pred simulacijami nauči predvsem o značilnostih žanra poslovnega sestanka. Tako Š73 tipično pravi: »*Vlogo učitelja vidim predvsem v tem, da na začetku pove, kako poteka sam sestanek, in razloži določene stvari, nato pa prepusti sestanek študentom.*«

Pomembno se jim zdi, da je učitelj prisoten vsaj med prvimi simulacijami oz. v začetnih fazah izvajanja simulacij, kar je opazno v izjavi Š22: »*Pri prvem sestanku smo potrebovali učiteljico, da nam je pomagala pri poteku sestanka, naslednje sestanke pa smo izpeljali brez večjih težav, v veliko pomoč pa so bili njeni komentarji sestanka po koncu sestanka.*« Š53 pravi: »*Mogoče smo pogrešali učitelja čisto na začetku, ko smo sami vadili, da bi nam povedal par določenih stvari, v katere sami nismo bili sigurni.*«

Večina študentov učitelja potrebuje tudi med simulacijami, predvsem za potrditev in zagotovilo, da simulacije izvajajo pravilno. Taka je tudi tipična izjava Š89: »*Pomembno je, da je učitelj vsaj nekaj časa prisoten pri simulaciji sestankov, saj je na začetku potrebno, da te pravilno usmeri. Na začetku nihče ni znal vsega in v tem primeru te učitelj popravi,*« kasneje pa bi lahko po mnenju nekaterih študentov simulacije izvajali tudi brez učitelja.

Nekateri študentje kontrolne skupine menijo, da korektivna povratna informacija ni nujno redna. Tako Š64 pravi: »*Vsake toliko časa bi nam lahko dal kakšen feedback, če smo bili OK in kaj moramo še vaditi.*« Študentje kontrolne skupine so učitelja pred začetkom vsake simulacije pogrešali, da bi pojasnil besedišče študije primera. Š56 pravi: »*Bolje bi nas organiziral, uporabili bi ga kot slovar na začetku, vmes bi poslušal, na koncu bi pa povedal in povzel vse. Na začetku bi ga rabili, da bi nam pomagal, če ne razumeš kakšne besede.*«

Nekateri študentje kontrolne skupine sicer menijo, da lahko učitelj prepreči zaplete kar sproti, kot je moč razumeti izjavo Š50: »*Ugotovi, kdaj začne kakovost upadati, in usmeri skupino kar med sestankom,*« večina pa soglaša, da naj učitelj samo izjemoma posega med simulacijo. Tipična je izjava Š55: »*Med sestankom učitelj posega samo, če je na hitro, da ne delaš ves*

*sestaneke iste napake. Povratna informacija med sestankom ne, ker te to vrže s tira. Učitelj ustavi, da ne gre vse narobe.*«

Korektivno povratno informacijo ob koncu simulacije študentje opredeljujejo kot navodilo za nove simulacije in pripravo nanje; Š43 tipično pravi: »Učiteljev feedback nas je usmeril, da smo se vsak posebej doma lažje pripravili.« Večina študentov je učitelja najbolj pogrešala za posredovanje (korektivne) povratne informacije po simulaciji, za usmerjanje v prihodnje sestanke. Skladno s tem Š90 pravi: »Pri izvedbi simulacij sestankov bi najbolj potrebovali pomoč učitelja po koncu sestanka, da bi nam pomagal najti naše pomanjkljivosti in nas usmeril v pravo smer na prihodnjih sestankih.«

Večina jih tudi meni, da je pomembno tudi posredovanje povratne informacije za samostojno delo doma, kar ponazori izjava Š8: »Profesorica je bila v veliko pomoč, saj je posredovala povratne informacije o tem, kje so bile napake, kje se lahko še dodatno izboljšaš ter na katerem področju si dober. Brez prisotnosti profesorice ne bi delala na izboljšanju šibkih področij znanja.« To v svojih izjavah potrjujejo tudi študentje kontrolne skupine, ki so učitelja pogrešali predvsem za spodbudo. Skladno s tem Š75 pravi: »Če učitelja ni zraven, mogoče manj paziš, kaj govoriš, kar pa ni profesionalno. Če pa učitelj je, bolj premisliš, kaj misliš. In to je profesionalno.«

Večina študentov obeh skupin meni tudi, da jih učitelj stalno spodbuja, da sami sproti ocenjujejo svoj napredek, kar se ujema z izjavo Š35: »Mislim, da nam je pomagalo, da smo se vsakič ocenili in ugotovili, kje se lahko popravimo.«

## **Diskusija in sklepi**

Raziskava je pokazala, da študentje simulacije poslovnega sestanka raje izvajajo skupaj z učiteljem, to pa zato, da so lahko deležni njegove korektivne povratne informacije, ne glede na to, da se med seboj razlikujejo po prejšnjih izkušnjah, motivaciji, ciljih, starosti, znanju maternega jezika. Korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih namreč nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika (Polio, 2012: str. 375). Razgovori so potrdili, da so z vključenostjo korektivne povratne informacije tudi bolj motivirani in simulacijo lažje izvedejo (glej Mackey in Philp, 1998: str. 338–356). Študentje učiteljevo sprotno korektivno povratno informacijo razumejo tudi kot pripravo za naslednje simulacije (Bitchener, Young in Cameron, 2005: str. 202). Menijo, da se doma sicer lahko pripravijo, da pa simulacije lahko vadijo le v skupini (glej PIMLICO, 2011: str. 13–14).

Korektivna povratna informacija se po mnenju študentov različno odraža v njihovi interakciji. Kot ključne za interakcijo v poslovnih ses-

tankih navajajo predvsem pravilno odzivanje, tekočnost in vloženi trud. Poleg poznavanja žanra pa kot ključne poudarjajo še dobro poznavanje poslovnega besedišča, vljudnosti in registra. Po interakcijski hipotezi lahko učenci sicer opazno napredujejo, če so dovolj izpostavljeni jeziku, ki ga razumejo (glej Long, 1996: str. 413–468), vendar do učenja ne pride samo med učencem in učiteljem, temveč tudi pri interakciji med učenci, saj taka interakcija omogoča kontekst za jezik v rabi (glej Lightbown in Spada, 2011: str. 40–56). Tako pri simulacijah poslovnega sestanka študenti eden drugemu sicer ne omogočajo (vedno) pravilnega slovničnega vnosa, si pa omogočajo pristna komunikacijska opravila (glej Trahey in White, 1993: str. 181).

Večina študentov meni, da je optimalna izvedba simulacije z učiteljem (glej Lyster, 1994: str. 263–287). Kot nujno opredelijo učiteljevo korektivno povratno informacijo o žanrskih, jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napakah kot pomoč pri pripravi na simulacijo, kot spodbudo za izvedbo, predvsem pa kot primerjavo (glej Ellis in Johnson, 2010: str. 39). Razgovori so potrdili, da študentje povratno informacijo od učitelja pričakujejo (Chandler, 2003: str. 267); vsi tudi navajajo, da je ključna (glej Rei, 2013: str. 17), predvsem pred in po izvedbi simulacije (glej Long in Porter, 1998: str. 15–41), med izvedbo pa le izjemoma, saj je sprotna povratna informacija moteča (glej Comfort in Brieger, 1998: str. x). Med študenti so manjše razlike v razumevanju, v čem je učiteljeva povratna informacija najpomembnejša za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, vsi pa poudarjajo, da je ključna predvsem za identificiranje in odpravljanje napak, za umeščanje v učno in poslovno okolje, za odučitev napak, za usmeritev v individualno in/ali skupinsko pripravo, za vrednotenje napredka in za zgled za samostojno delo.

Raziskava učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije v simulacijah poslovnega sestanka umešča kot ključnega za razvijanje vseh prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje in nadaljnje avtonomno ter vseživljenjsko učenje tujih jezikov po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.

## Literatura

- Bargiela - Chiappini, F., Nickerson, C., in Planken, B. (2007) *Business Discourse*. Basingstoke: Palgrave.
- Bitchener, J., Young, S., in Cameron, D. (2005) Research evidence on the effect of corrective feedback on different linguistic error categories. *Journal of Second Language Writing* 14 (3), str. 191–205.

- Black, P., in Wiliam, D. (2009) Developing a theory of formative assessment. V Gardner, J. (ur.). *Assessment and learning*. London: Sage, str. 81–100.
- Bolchover, D. (2012) *Competing across borders: how cultural and communication barriers affect business*. The Economist Intelligence Unit Limited 2012, str. 1–36.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12, str. 267–296.
- Comfort, J., in Brieger, N. (1998) *Business English Meetings: instant agendas*. London: Penguin English.
- Crosling, G., in Ward, I. (2002) Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes* 21, str. 41–57.
- Crystal, D. (2012) *English as a Global Language*. Canto Classics edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čepon, S. (2012) *Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Čerče, D., in Dostal, M. (2010) *English for Business and Economics 2 UPEŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Denzlin, N. K., in Lincoln, Y. S. (2005) The Discipline and Practice of Qualitative Research. V Denzin, N. K., in Lincoln, Y. S. (ur.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Dostal, M., Umek, A., in Čerče, D. (2012) *English for Economic and Business Studies*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Pariz: OECD.
- Ellis, M., in Johnson, C. (2010) *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008) Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal* 10 (4), str. 7–25.
- Eržen, V. (2012) *Razvijanje in vrednotenje znanja. Zbornik prispevkov posveta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ferris, D. R., in Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10, str. 161–184.
- Hagen, S. (2011) *The Language Guide for European Business Successful communication in your international trade*. European Commission, Directorate General for Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Lightbown, P. M., in Spada, N. (2011) (2006) *How languages are learned. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. V Ritchie, W., in Bhatia, T. (ur.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, str. 413–468.
- Long, M., in Porter, P. (1998) Focus on form: Theory, research and practice. V Doughty, C. J., in Williams, J. (ur.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, str. 15–41.
- Lyster, R. (1994) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15 (3), str. 263–287.
- Mackey, A., in Philp, J. (1998) Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings. *Modern Language Journal* 82 (3), str. 338–356.
- Merrill, D. M. (2013) *First principles of instruction: identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- PIMLICO (2011) *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project*. Bruselj: Evropska komisija.
- Polio, C. (2012) The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing* 21, str. 375–389.
- Rei, C. (2013) *Assessing Role-Plays and Simulations. Besig conference*. Prague: Rei Communication Training.
- Salinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10 (2), str. 209–231.
- SEJO (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Prevod Irena Kovačič; strokovna redakcija slovenske izdaje Ina Ferbežar et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Tangram.
- Spada, N., Lightbown, P. M., in White, J. L. (2005) The importance of form/meaning mappings in explicit form-focussed instruction. V Housen, A., in Pierrard, M. (ur.). *Investiations in Instructed Second Language Acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, str. 199–234.
- Trabey, M., in White, L. (1993) Positive evidence and pre-emption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2), str. 181–204.

- Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46, str. 327-369.
- Umek, A., in Reindl, D. (2009) *English for Business and Economics 2 VPŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Willis, G. B. (2005) *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Wolfe - Quintero, K., Inagaki, S., in Kim, H. Y. (1998) *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Tech. Rep. 17)*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.