

Igor Ivaškovič

# UČENJE TUJIH JEZIKOV NA PODROČJU POSLOVNIH IN EKONOMSKIH VED: ANALIZA PREFERENC ŠTUDENTOV EKONOMSKE FAKULTETE V LJUBLJANI

## POVZETEK

*V prispevku analiziramo, kako študenti ekonomskih in poslovnih študijskih programov zaznavajo potencialno korist učenja tujih jezikov, kakšna je njihova nagnjenost k učenju tujih jezikov in kakšne so njihove izkušnje, dobre in slabe, pri učenju jezikov. Rezultati, pridobljeni med januarjem in aprilom 2021 v spletni anketi na vzorcu 272 študentov ekonomskih in poslovnih ved Ekonomske fakultete v Ljubljani, kažejo, da ta populacija pogosto zaznava potrebo po znanju tujega jezika. Delovno aktivni, med njimi še posebej zaposleni na delovnih mestih, kjer je potrebna vsaj visokošolska izobrazba, to potrebo zaznavajo bolj od delovno neaktivnih ali zaposlenih na delovnih mestih, kjer ni zahtevana visokošolska izobrazba. Prav tako zaznavanje potrebe po znanju tujega jezika narašča s stopnjo študija. Proučevana populacija učenje jezika v največjem delu vidi kot sredstvo, ki enakomerno prispeva k razvoju osebnosti in večji zaposljivosti, obenem tudi v največjem delu meni, da je študijski program treba sestaviti tako, da bo enakomerno vključeval tako individualne kot skupinske oblike dela.*

**Ključne besede:** tuji jeziki, ekonomske in poslovne vede, Slovenija, visokošolsko izobraževanje

## LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE FIELDS OF BUSINESS AND ECONOMICS: AN ANALYSIS OF PREFERENCES AMONG STUDENTS AT THE SCHOOL OF ECONOMICS AND BUSINESS LJUBLJANA – ABSTRACT

*The paper analyses how students in the fields of business and economics perceive the potential benefits of learning foreign languages, their attitudes towards learning foreign languages, and the nature of their experiences with foreign language learning. The results obtained between January and April 2021 using an online survey with a sample of 272 students from the School of Economics and Business Ljubljana show that the surveyed population often needs to know how to communicate in a foreign language. Employees, especially those in positions where higher education is required, are more aware of this need than those who are either unemployed or those in jobs that do not require a higher level of education. Likewise, the perception of the need for foreign language skills increases with the level of study. The participants perceive language learning as a means that equally contributes*

*to personality development and greater employability, but also believe that the curriculum should be designed in a way that will evenly include both individual and group forms of learning.*

**Keywords:** *foreign languages, economics and business, Slovenia, higher education*

## UVOD

Visokošolski in univerzitetni študijski programi imajo kot dve skupini visokošolskih izobraževanj dvojno poslanstvo, in sicer se prva komponenta nanaša na t. i. razvoj osebnosti študenta, druga pa na ponujanje možnosti pridobivanja uporabnega znanja, ki naj bi študentu po študiju tudi s praktičnega (materialnega) vidika olajšalo življenje v sodobni družbi. Študij ekonomskih in poslovnih ved naj bi torej poleg razvoja njegove osebnosti študenta opremil tudi z veščinami, ki mu bodo povečale konkurenčnost na trgu dela po obdobju študija. Učenje jezika je s tega vidika pogosto zaznano kot tisti element študijskega izobraževanja, ki najbolj povečuje možnosti diplomantov za zaposlitev, kar je posledica pospešenih procesov globalizacije in znotraj Evropske unije (EU) tudi vse lažjega prehajanja meja za delovno silo. Ravno povezovanje trgov dela in internacionalizacija skupnega trga naj bi ponudila boljši izhodiščni položaj ljudem z več jezikovnimi kompetencami (Altbach in Knight, 2007; Kohont, 2011, str. 116). Raziskava avtorjev Jarc in Zorko (2013) kaže, da se največja potreba po znanju tujih jezikov ob pravnem področju pojavlja ravno na področju poslovnih ved. Tudi v Sloveniji na teh področjih lahko opazimo povečanje interesa vključenih deležnikov, kar se manifestira prek povečanja števila diskurzivnih in žanrskih analiz za poslovni svet značilnih besedil, in sicer oglaševalskih ter različnih tipov poslovnih korespondenc (Čepon, 2006; Kilar, 2008).

V okviru uvajanja novih izobraževalnih vsebin v visokošolski prostor, vključno z uvajanjem tujih strokovnih jezikov na področju ekonomije in poslovanja, je ključna analiza potreb pri vseh deležnikih visokošolskega procesa. Čeprav to seveda niso le študenti in visokošolski učitelji, ampak tudi številni drugi, ki neposredno ali posredno sporočajo, kakšne in kako obsežne koristi lahko pričakujemo od določenih znanj, analiza potreb neizogibno vključuje predvsem proučevanje značilnosti oseb, ki jim je novi program namenjen (Ličen, 2015, str. 61), obenem pa je zaželen tudi analiza njihovih preferenc glede učnega procesa. Te ugotovitve namreč načrtovalcem olajšajo oblikovanje predlogov za modifikacijo obstoječih ali uvedbo novih vsebin in metod poučevanja. Ker na tem področju za zdaj ne obstaja sistematično spremljanje potreb glede znanja jezikov in preferenc glede načinov poučevanja pri tisti populaciji, ki so ji te izobraževalne vsebine namenjene, v tem prispevku analiziramo, kako študenti ekonomskih in poslovnih študijskih programov zaznavajo potencialno korist učenja tujih jezikov, kakšna je njihova nagnjenost k učenju tujih jezikov in kakšne so njihove izkušnje, dobre in slabe, pri učenju jezikov.

## POMEMBNOST UČENJA TUJIH STROKOVNIH JEZIKOV NA PODROČJU POSLOVNIH IN EKONOMSKIH VED

Učenje jezikov je pomembno, saj znanje tujih jezikov povečuje konkurenčnost posameznikov na trgu dela, obenem pa omogoča koristi tudi zunaj tržnih kategorij, kar ravno tako pozitivno vpliva na kakovost življenja posameznika, ki obvlada tuje jezike (Gomzi Praprotnik, 2016; Thitivesa in Wongsoothorn, 2018). Akkuyunlu idr. (2009, str. 15) so na primer v več državah (tudi Sloveniji) ugotovili, da je znanje tujih jezikov na petem mestu med skupno 13 ključnimi kompetencami, potrebnimi za uspeh na trgu dela in nasploh za študentovo socializacijo. V Sloveniji je znanje tujih jezikov še bolj pomembno, posledično tudi (visoko)šolske institucije nosijo večjo odgovornost pri njihovem poučevanju. Slovenija je namreč relativno majhna država z relativno majhnim številom prebivalstva, obenem pa slovenski govorni prostor meji na štiri druge jezikovne prostore, ki so si, mimogrede, med seboj povsem različni. Majhnost slovenskega govornega prostora implicira večjo verjetnost, da bo relativno velik delež slovenskih govorcev prihajal v stik z drugimi jeziki, obenem pa bodo ti stiki v prvi vrsti, poleg angleščine, ravno s sosednjimi jeziki oz. na poslovnem področju s tistimi jeziki, od koder prihajajo poslovni subjekti, s katerimi najpogosteje poslujemo. Posledično večina družboslovnih študijskih programov že vključuje predmete s področja tujih strokovnih jezikov, pri čemer izobraževalne institucije, ki delujejo na področju ekonomskih in poslovnih ved, niso izjeme.

Ob pomembnosti znanja tujih jezikov je treba poudariti, da ne glede na to, da je angleški jezik v sodobnih globalizacijskih procesih postal »lingua franca«, raziskave kažejo, da učenje ostalih jezikov vendarle ne bo postalo nepotrebno. To izhaja iz dejstva, da pomembnost znanja posameznih tujih jezikov v določenem okolju ni statična kategorija, potrebe po različnih tujih jezikih se namreč spreminjajo. Tudi če se bo položaj angleščine še krepil, manjši jeziki, vsaj tisti, za katerimi stojijo različne državne institucije, še manj pa jeziki drugih velikih sil, na primer Kitajske, nikakor ne bodo izginili. Posledično Jarc in Zorko (2013) menita, da bodo prebivalci EU primorani v učenje vsaj dveh ali treh tujih jezikov. Danes je to še posebej opazno med študentsko populacijo zaradi številnih študijskih izmenjav in lažje migracije pri iskanju zaposlitve v drugih državah EU.

Pomembnost posameznih jezikov v različnih okoljih, tudi v različnih državah znotraj EU, ni enaka. Posledično je tudi možnost učenja jezikov odvisna od razmerij v stvarnem svetu, ki določajo pomembnost jezika v nekem okolju. Kdo se bo komu prilagajal v kontekstu internacionalizacije, je odvisno od številnih predvsem zunajjezikovnih dejavnikov. V okviru različnih oblik poslovne dejavnosti lahko pričakujemo, da bosta stopnja prilagajanja in posledična pripravljenost za učenje tujih jezikov sledila trenutnim in pričakovanim interesom posameznika. Z drugimi besedami lahko rečemo, da bo posameznik pripravljen povečevati vložek svojega časa in truda v učenje tujih jezikov do te mere, da bo ta vložek manjši ali enak pričakovanim kumulativnim koristim, ki jih bo imel od znanja tega jezika. V primeru dobrin, ki niso eksistencialne narave in pri katerih na trgu obstajajo razmere svobodne menjave, lahko predvidimo, da se bo prilagajal tisti, ki ima interes na tujem trgu (ali do subjektov s tujega trga), obenem pa ima manjšo pogajalsko moč,

ali subjekt v razmerju, pri katerem je prilagajanje bolj enostavno (je hitrejše in povzroča manj stroškov). Statusi posameznih jezikov v različnih okoljih torej niso enaki, ker na vse skupnosti ob globalizacijskih procesih delujejo tudi lokalizacijske silnice, ki spodbujajo procese prilagajanja vsebine, izdelkov ali storitev tujim jezikom, trgov in kulturam oz. lokalnim specifičnostim določenega okolja. Pri tem tudi Slovenija ni izjema, kar lahko hitro ugotovimo ob pregledu učnih načrtov študijskih programov na področju poslovnih in ekonomskih ved, kjer lahko, ob že omenjenem angleškem jeziku, opazimo tudi nemški, italijanski in francoski jezik (Ekonomska fakulteta, 2021). Slednje očitno ni v skladu s svetovnim povprečjem, saj sta španski in kitajski jezik globalno gledano pogostejše poučevana od na primer italijanskega, ki je pri nas zastopan ravno zaradi lokalnih specifik (Looney in Lusin, 2018; Maria, 2021).

Nekoliko bolj presenetljivo je opažanje, da različne slovenske izobraževalne institucije, ki delujejo na identičnih področjih in ponujajo enakovredne certifikate, izvajajo lektorate različnih jezikov, ne da bi bili ti podprti z analizo potreb. Teh ni odpravila niti t. i. bolonjska reforma, ki naj bi med temeljnimi cilji vključevala tudi lažjo primerljivost študijskih programov, lažje prehajanje med programi in večjo izbirnost z vidika študentov. Pomanjkanje usklajenosti med programi je razvidno z ožjega organizacijskega vidika, predvsem pa z vsebinskega in kadrovskega (Horvath idr., 2012; Jakoš, 2007; Jurković in Djurić, 2008). Po eni strani se namreč učitelji tujih jezikov znotraj ene institucije pogosto soočajo s težavo pomanjkanja pedagoških in andragoških ur, na drugi strani pa organizacijska neuskklajenost onemogoča deljenje kadrov med različnimi fakultetami že znotraj iste univerze, še manj pa je meduniverzitetnega sodelovanja. To ne kaže le na slabosti v organizaciji, temveč je to tudi indikator pomanjkanja sistematičnega spremljanja potreb študentov. Zdi se, kot bi bila vsaka izobraževalna institucija prepuščena sama sebi, kar je nekoliko nenavadno.

## **RAZVOJ POUČEVANJA IN POMEN ANALIZE POTREB PRI TUJIH STROKOVNIH JEZIKIH**

Zgodovinsko gledano je razvoj učenja in poučevanja tujih strokovnih jezikov na različnih jezikovnih področjih potekal različno, je pa bilo pri pripravi učnih načrtov vendarle najprej v ospredju besedišče, iz česar je izšla teza, da tuji strokovni jezik v prvi vrsti obravnava posebno terminologijo na določenem področju v tujem jeziku (Jarc in Zorko, 2013). Nato se je raziskovanje razširilo še na analizo jezikovnih registrov, kar je še posebej močno napredovalo v času razvoja jezikovne tehnologije, poučevanje pa je vključevalo tudi retorične in diskurzne vidike tujih strokovnih jezikov (Dudley-Evans in St. John, 1998, str. 19–30). Čeprav se v praksi učenje in posledično tudi poučevanje tujih strokovnih jezikov izvajata dalj časa, nam je šele v osemdesetih letih prejšnjega stoletja opredelitev strokovnega jezika ponudil Lothar Hoffmann (1984, str. 53; Osolnik Kunc, 2006, str. 79), ki pravi, da gre pri strokovnem jeziku za »skupek jezikovnih sredstev, ki služi za sporazumevanje med delujočimi znotraj strokovno zamejenega komunikacijskega področja«. Takšna definicija nakazuje, da je strokovni jezik vendarle več kot le specifična terminologija ali jezikovni

slog. Poučevanje tujega jezika na posebnih strokovnih področjih je bilo namreč v preteklosti pogosto reducirano tudi na poučevanje specifične funkcijske zvrsti jezika (Buhlmann in Fearn, 2000, str. 11). Hoffmann torej zanika tako terminološko kot funkcionalistično tezo. Pri tem je vsekakor treba poudariti, da meja med strokovnim in splošnim jezikom sicer nikoli ni ostra, posledično tudi poučevanje nima ostrih ločnic ne glede na to, da določene potrebe po učenju povsem determinira trg dela.

Kljub nekoliko zapozneli opredelitvi strokovnega jezika se je njegovo proučevanje kot posebne discipline začelo že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Dudley-Evans in St. John (1998, str. 19–30) povezujeta to z rastjo potrebe po znanju angleščine in deloma tudi francoščine v letalstvu in nekaterih drugih specializiranih tehniških vedah. V tem obdobju, natančneje leta 1962, k razvoju poučevanja tujih jezikov s svojimi deli pomembno prispevajo tudi Barber idr. (2009) z analizo žanrov ter Halliday idr. (1964), ki sistematično predstavijo stanje na področju poučevanja jezikov. V sedemdesetih letih 20. stoletja s komunikacijskim pristopom na pedagoškem področju stopi v ospredje analiza potreb študenta. Med prva sistematizirana dela, ki opredeljujejo postopek analize potreb in obstoječega znanja ter posledično ugotavljanje vrzeli, sodi delo Johna Munbyja (1978), ki so ga tudi v tem stoletju številni nadgrajevali (npr. Peacock, 2001). Bistvo Munbyjevega modela je procesiranje informacij o učencu z vidika več kategorij, kar pripelje do profila potreb oz. opisa, kaj se od učenca pričakuje, da bo z znanjem jezika počel po obdobju učenja. Sočasno so v obdobju ekspanzije mednarodnega trgovanja s trga dela prihajali signali o potrebnosti znanja na področju pravnih in poslovnih ved, ki so ključne za učinkovito delovanje na mednarodnih trgih. Posledično so se ti signali, ki so prihajali do učencev/študentov, prek analize potreb prelivali tudi v izobraževalne institucije, ki so začele ponujati vse več izobraževalnih vsebin v tujih strokovnih jezikih.

Buhlmann in Fearn (2000, str. 11) sta pred dvema desetletjema zaznala upad interesa za učenje splošnega jezika in sočasno rast povpraševanja po učenju strokovnih jezikov, pri čemer kot glavni razlog navajata pojav specifičnih potreb na trgu dela. Še bolj je rast potreb po znanju tujih jezikov na področju poslovanja zaznana v obdobju pandemije covid-19, pričakuje pa se rast vsaj do leta 2024 (Businesswire, 2020). Iz tega izhaja tudi eno od vprašanj, na katero poskušamo ponuditi odgovor v tem prispevku, in sicer ali tudi v slovenskem prostoru na področju poslovanja in ekonomije potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov determinirajo razmere na trgu dela. O atraktivnosti strokovnih jezikov na področju ekonomije in poslovanja na svetovni ravni je namreč mogoče implicitno sklepati na podlagi hitro rastočega števila publikacij na strokovnih področjih, med katerimi so tudi izdaje različnih združenj učiteljev tujih strokovnih jezikov. Pri tem sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča hitrejše oblikovanje in prilagajanje tako učnih programov kot orodij za učenje tistemu, kar od svojih zaposlenih zahtevajo delodajalci.

Med strokovnimi jeziki na področju poslovanja je zagotovo največje povpraševanje po poslovni angleščini. Ta trend je močan že od šestdesetih let prejšnjega stoletja, v začetku tega stoletja pa angleščina pospešeno zapolnjuje tudi prostor na drugih področjih. Tako je na primer v mednarodnih institucijah pogosto opažena tudi potreba po vojaški angleščini,

kar je posledica številnih mednarodnih vojaških misij v svetu (Jarc in Zorko, 2013). Z ekspanzijo ameriškega gospodarstva po 2. svetovni vojni je razumljivo, da sta se interes in posledično proučevanje tujih jezikov za poslovne in ekonomske vede v tem obdobju hitro krepila. V okviru analize poslovnega žanra je v zadnjem času predvsem pomembno delo Alexandra Hollingerja (2005), ki je odkrival skupne točke v različnih vrstah pisnih poslovnih besedil, na podlagi katerih je nato predlagal modifikacije poučevanja poslovne angleščine. Na njegovem delu so temeljili nadaljnji predlogi, ki so postavljali v ospredje še druge spremenljivke v procesih poučevanja in učenja, predvsem s ciljem poudarjanja pomembnosti preseganja razlik med kulturnim okoljem jezika, ki se ga uči, in okolja, iz katerega prihaja učeči se (Bhatia, 2008). Hutchinson in Waters (1987, str. 21) sta v svojem vodniku za oblikovanje načrta programa za učenje tujih strokovnih jezikov to opredelila kot specializirano učenje tujih jezikov, pri katerem so v ospredju študentove neposredne potrebe. Gre torej za podvrsto učenja in poučevanja splošnih tujih jezikov, pri katerem se poudarjajo vsebine, ki jih študent najbolj potrebuje oz. za katere se predvideva, da bodo najbolj uporabne v vnaprej opredeljenih konkretnih situacijah. V okviru poslovnih in ekonomskih ved pri tem lahko govorimo o tistem delu jezika, ki se uporablja v kritičnih točkah, ki determinirajo (ne)uspešno izpeljavo posla. Če se na primer od študenta po zaključku študija pričakuje, da bo posloval na določenem etnično mešanem območju, kjer so jeziki sorodni, a kljub temu v poslovnem svetu vsaka etnična skupina uporablja določene zaznamovane izraze, bo poudarek pri procesu učenja ravno na razlikovanju izrazov, ki se uporabljajo pri poslovanju s temi etničnimi/narodnostnimi skupinami. Ravno tako se bo v procesu učenja jezika nekaj časa namenilo tudi obravnavi zunajjezikovnih dejavnikov, na primer zaznavi okoliščin, ki nam narekujejo uporabo določenega izraza.

Študentove potrebe so, kot lahko najbolj jasno vidimo ravno na primeru poslovnega jezika, izpeljane iz potreb, ki obstajajo na trgu. Kljub temu pa trg dela še zdaleč ni edini sklop dejavnikov, ki vpliva na oblikovanje teh potreb. Ne nazadnje se didaktične metode prilagajajo tudi individualnim potrebam in značilnostim študentov, ki niso vedno odsev potreb trga, kar je še posebej pomembno na področju poučevanja jezika (Mourlhon-Dallies, 2008, str. 41). Ravno zato je treba v analizo potreb vključiti proučevanje tistih dejavnikov, ki lahko vplivajo na motiviranost študentov za učenje, rezultati analize pa načrtovalcem učnega procesa olajšajo odločitve pri organizaciji. Med slednje zagotovo lahko uvrstimo dilemo, ali naj učenje v čim večjem delu poteka v individualnih oblikah (učenje, pri katerem učenec ni v interakciji z drugimi učenci) ali v skupinskih (učenje, pri katerem je vključena interakcija med učenci). Jasno je namreč, da individualne oblike omogočajo višjo raven posvečanja učitelja učečemu se in povečujejo možnosti prilagajanja programa učenja potrebam specifičnega udeleženca v vsakem trenutku. Na drugi strani učenje v skupinah omogoča optimizacijo učiteljevega časa in posledično boljšo dostopnost učenja, hkrati pa ima udeleženec možnost komunikacije z drugimi, ki so na približno enaki ravni znanja. Posledično naj bi bile psihološke ovire pri komunikaciji manjše. Ravno odpravljanje strahu pred delanjem napak je eden od pglavitnih vmesnih učnih ciljev vsakega procesa učenja jezika. Ob tem je v analizo potreb zagotovo treba vključiti tudi možnost, da proučevana populacija izrazi svoja mnenja, ki se nanašajo na dosedanje izkušnje, kar

načrtovalcem omogoča izogibanje tistim elementom učenja, ki povzročajo najbolj negativne asociacije, in poudarjanje tistih, ki vzbudijo največ pozitivnih asociacij.

Kot sklep lahko v tem poglavju poudarimo, da naj bi bil prvi korak vsakega načrtovalca učnega programa analiza potreb pri skupinah, ki jim je izobraževanje namenjeno, kar je v skladu s tezo o nujnosti prilagajanja učenčevim potrebam, pri čemer seveda ne zmanjšujemo pomembnosti ostalih deležnikov tega procesa, predvsem učiteljev, visokošolskih organizacij in potencialnih delodajalcev (Jurković, 2003).

## **METODOLOŠKI OKVIR**

### **Namen, cilji in raziskovalna vprašanja**

Raziskavo smo izvedli z izhodiščnim namenom ugotavljanja, kakšen odnos imajo študenti s področja ekonomskih in poslovnih ved do učenja tujih jezikov. Pri tem smo želeli identificirati različne dimenzije odnosa pri tej populaciji, ki sodi v krog potencialnih učencev tujih strokovnih jezikov na področju ekonomskih in poslovnih ved, kar nam lahko služi kot izhodišče za oblikovanje izobraževalnih programov, ki bodo čim bolj zadovoljili potrebe udeležencev. Predvsem nas je zanimalo, kako pogosto se študenti na področju ekonomskih in poslovnih ved srečujejo s potrebo po znanju tujih jezikov in kakšna je njihova naklonjenost učenju teh jezikov. Obenem smo želeli ugotoviti, koliko je motivacija za učenje posledica želje po večji konkurenčnosti na trgu dela in, nasprotno, koliko se učenje jezika doživlja kot vzvod za osebni razvoj posameznika. Zanimalo nas je tudi, ali se odnos do učenja tujih jezikov razlikuje glede na delovno aktivnost in glede na stopnjo študija udeležencev. Poleg eksplicitnega preverjanja naklonjenosti skupinskim ali individualnim oblikam učenja smo predvsem poskušali zbrati in sistematizirati pozitivne in negativne izkušnje, ki so jih anketiranci pri procesu učenja tujih jezikov pridobili v preteklosti. Pri zasledovanju navedenih ciljev smo torej poskušali odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kako pogosto se študenti na področju ekonomskih in poslovnih ved srečujejo s potrebami po znanju tujih strokovnih jezikov?
2. Koliko se učenje tujih jezikov zaznava kot vzvod za večjo konkurenčnost na trgu dela in koliko kot vzvod za osebni razvoj posameznika?
3. Ali proučevana populacija daje prednost individualnim ali skupinskim metodam učenja tujih jezikov?
4. Kaj proučevana populacija zaznava kot pozitivno in kaj kot negativno pri učenju tujih jezikov?

### **Opis merskega inštrumenta**

V vprašalniku je prvi sklop 11 trditev preverjal odnos do učenja tujih jezikov, in sicer tako, da so anketiranci na Likertovi lestvici izražali strinjanje s posamezno trditvijo. Pri tem je vrednost 1 pomenila, da se anketiranec sploh ne strinja s trditvijo, ocena 5 pa, da se popolnoma strinja z njo. Anketiranci so izražali stopnjo (ne)strinjanja z naslednjimi trditvami:

1. Menim, da je učenje tujega jezika pomemben del visokošolskega izobraževanja.
2. Jeziki, ki jih govorim, povsem zadoščajo za vse, kar počnem in bi želel početi v življenju.
3. Za učenje tujih jezikov ne najdem časa.
4. Učenje tujih jezikov je izredno zahtevno.
5. Od tujih jezikov mi povsem zadošča znanje angleščine.
6. Želel bi znati več tujih jezikov.
7. Visokošolski učitelji in sodelavci bi se morali učiti tujih jezikov.
8. Študenti podiplomskih programov bi se morali učiti tujih jezikov.
9. Pogosto se soočam s potrebo po znanju tujega jezika.
10. Pri učenju jezika se je potrebno učiti tudi kulture okolja, v katerem se ta jezik govori.
11. Pogosto se soočam s potrebo po znanju tujega jezika pri delu (v okviru zaposlitve ali dela prek študentske napotnice).

V drugem delu vprašalnika smo anketirance z uporabo Likertove lestvice od 1 do 5, kjer je ocena 3 pomenila nevtralno mejo oz. stališče, da je učenje tujega jezika enako pomembno za razvoj osebnosti kot za konkurenčnost na trgu dela, neposredno vprašali, koliko zaznavajo učenje tujih jezikov kot vzvod za osebnostno rast in koliko kot orodje za povečanje svoje konkurenčnosti na trgu dela.

V zadnjem delu vprašalnika, ki je bil namenjen merjenju izbranih dejavnikov motivacije, smo preverjali, ali študentska populacija preferira skupinski ali individualni način učenja. Pri tem je mnenje, da naj učenje v čim večjem delu poteka v individualnih oblikah, pri katerih učenec ni v interakciji z drugimi učenci, na petstopenjski Likertovi lestvici bilo označeno z oceno 1. Ocena 5 je pomenila mnenje, da naj učenje poteka v čim večjem delu v skupinskih oblikah, ki vključujejo interakcijo med učenci. Na koncu tega dela vprašalnika smo anketirancem ponudili odprto vprašanje, v odgovoru na katero so lahko s svojimi besedami zapisali najbolj pozitivne in najbolj negativne izkušnje, ki so jih doslej doživeli pri učenju jezika.

### **Postopek zbiranja podatkov, vzorec in opis analize podatkov**

Raziskava je potekala med študenti poslovnih in ekonomskih ved Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Spletni vprašalnik je med 4. 1. in 4. 4. 2021 izpolnilo 272 oseb, ki so bile o raziskavi informirane v sklopu predmetov Uvod v poslovanje, Ravnanje s človeškimi viri in Strateški management 1 na 1. stopnji ter Strateški management 2 na 2. stopnji študija. Diplomanti, ki so študij zaključili, so bili k izpolnjevanju vprašalnika povabljeni prek združenja diplomantov. Vzorec je vključeval večinoma ženske (64,8 %) in v povprečju relativno mlade anketirance (povprečna starost je bila 23,2 leta, najmlajša oseba 19, najstarejša 44 let, standardni odklon 5,5). Med vsemi je bilo 63,3 % študentov na 1. stopnji študija (dodiplomska raven), 24,5 % anketirancev je bilo na 2. stopnji oz. na podiplomskem magistrskem študiju, medtem ko je bilo doktorskih študentov (3. stopnja študija) v celotnem vzorcu 1,6 %. 10,6 % vprašancev je bilo torej v trenutku zbiranja podatkov brez statusa študenta. Diplomantov z vsaj zaključeno 1. stopnjo študija je bilo torej 36,7 %. V celotnem vzorcu je bila dobra petina (21,0 %) anketirancev redno zaposlena, dobra



tretjina (36,8 %) je v trenutku zbiranja podatkov opravljala študentsko obliko dela, 42,3 % vprašancev pa v tistem trenutku ni bilo zaposlenih. Med študenti na 1. stopnji študija je bilo 57,0 % neaktivnih na trgu dela, na 2. stopnji je bilo takšnih le 22,4 %. Med vsemi vprašanci, ki v trenutku zbiranja niso imeli študentskega statusa, je bilo le 3,4 % neaktivnih na trgu dela. Podatke smo zbirali v času izrednih razmer, povzročenih s pandemijo covid-19, zato je bil delež delovno aktivnih študentov nekoliko manjši, in sicer se zmanjšanje ocenjuje za približno 10,5 % glede na leto prej (Kajzer, 2020, str. 8–9). Vprašanci so imeli v času zbiranja podatkov v povprečju 3,8 leta (minimalno 0 in maksimalno 24 let, standardni odklon 4,2) delovnih izkušenj (vključno s študentskim delom). Med zaposlenimi je 3,9 % anketirancev zasedalo vodstveni položaj v organizaciji zaposlitve, 17,1 % jih je bilo na položaju t. i. srednjega managementa, 79,1 % pa je delalo na izvedbeni ravni. 52,6 % delovno aktivnih anketirancev je menilo, da za njihovo delovno mesto ni potrebna visokošolska izobrazba, ostali pa, da jo potrebujejo. 59,4 % delovno aktivnih anketirancev je bilo zaposlenih v podjetjih, ki so v trenutku zbiranja podatkov redno poslovala tudi s tujimi poslovnimi subjekti.

#### Razpredelnica 1

Vzorec

Vprašanci (v %)	1. stopnja (n = 172)	2. stopnja (n = 67)	3. stopnja (n = 4)	Brez statusa (n = 29)	Skupaj (n = 272)
Neaktivni	57,0	22,4	25,0	3,4	42,3
Študentsko delo	39,5	47,8	0	0	36,8
Redno zaposleni	3,5	29,9	75,0	96,6	21,0

## REZULTATI IN DISKUSIJA

### Potreba po učenju tujih jezikov in odnos do učenja tujih jezikov

V Razpredelnici 2 vidimo, da anketiranci v povprečju dojemajo učenje tujega jezika kot zelo pomemben del visokošolskega izobraževanja, menijo, da jim znanje angleščine ne zadostuje, ter želijo znati več tujih jezikov. Ravno tako lahko opazimo, da anketiranci v povprečju pogosto zaznavajo potrebo po znanju tujega jezika, izražajo mnenje o pomembnosti učenja kulture okolja posameznega tujega jezika ter večinoma menijo, da bi se tujih jezikov v visokošolskem okolju morali učiti tako študenti kot visokošolski učitelji. Ugotovimo lahko, da rezultati potrjujejo domnevo o obstoju potrebe po uvajanju dodatnih vsebin v učenje tujih jezikov v slovenskem visokošolskem prostoru na področju ekonomije in poslovanja.

**Razpredelnica 2***Potreba po učenju tujih jezikov in odnos do učenja tujih jezikov*

Trditvev		M
1	Menim, da je učenje tujega jezika pomemben del visokošolskega izobraževanja.	4,47
2	Jeziki, ki jih govorim, povsem zadoščajo za vse, kar počnem in bi želel početi v življenju.	3,01
3	Za učenje tujih jezikov ne najdem časa.	2,99
4	Učenje tujih jezikov je izredno zahtevno.	3,20
5	Od tujih jezikov mi povsem zadošča znanje angleščine.	2,36
6	Želel bi znati več tujih jezikov.	4,49
7	Visokošolski učitelji in sodelavci bi se morali učiti tujih jezikov.	3,92
8	Študenti podiplomskih programov bi se morali učiti tujih jezikov.	3,93
9	Pogosto se soočam s potrebo po znanju tujega jezika.	3,98
10	Pri učenju jezika se je potrebno učiti tudi kulture okolja, v katerem se ta jezik govori.	4,00

*Opomba: n = 272.*

V nadaljevanju smo analizirali, koliko se študenti na različnih stopnjah študija razlikujejo glede zaznavanja potrebe po znanju tujega jezika pri delu. Pri analizi smo upoštevali le odgovore tistih vprašancev, ki imajo delovne izkušnje. Rezultati, predstavljeni v Razpredelnici 3, so v skladu s predvidevanji, in sicer zaznavanje potrebe po znanju tujega jezika s stopnjo študija očitno narašča. Manj kot četrtina vseh vprašancev se večinoma ali sploh ne strinja s trditvijo, da se pri delu pogosto srečujejo s potrebo po znanju tujega jezika. Trg dela in potreba po znanju tujih jezikov sta torej v zavesti študentske populacije močno povezana.

**Razpredelnica 3***Zaznavanje potrebe po znanju tujega jezika pri delu glede na raven študija (v %)*

Trditvev: »Pogosto se soočam s potrebo po znanju tujega jezika pri delu (v okviru zaposlitve ali dela prek študentske napotnice).«	Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam
1. stopnja (n = 74)	4,1	17,6	13,5	40,5	24,3
2. stopnja (n = 52)	0,0	23,1	5,8	34,6	36,5
3. stopnja (n = 3)	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Skupno (n = 129)	2,3	19,4	10,1	37,2	31,0

Analiza povezanosti zaznavanja potrebe po znanju tujega jezika glede na vključenost v trg dela (Razpredelnica 4) kaže, da zaposleni na delovnih mestih, kjer je potrebna visokošolska izobrazba, nekoliko bolj zaznavajo obravnavano potrebo od tistih, ki delajo na

delovnih mestih, ki ne zahtevajo visokošolske izobrazbe. Zanimivo je, da velikih razlik ni opaziti med tistimi, ki delajo v podjetjih, ki poslujejo samo v Sloveniji, in tistimi, ki delajo v podjetjih, ki imajo poslovne odnose tudi s poslovnimi subjekti iz tujine. Pri tem je treba opomniti, da je le 123 delovno aktivnih anketirancev dalo informacijo o tem, ali njihovo podjetje posluje tudi s tujino ali ne.

#### Razpredelnica 4

*Zaznavanje potrebe po znanju tujega jezika pri delu glede na značilnosti zaposlitve (v %)*

Trditev: Pogosto se soočam s potrebo po znanju tujega jezika pri delu (v okviru zaposlitve ali dela prek študentske napotnice).	Sploh se ne strinjam	Večinoma se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Večinoma se strinjam	Popolnoma se strinjam
Študentsko delo (n = 100)	2,0	15,0	11,0	37,0	35,0
Redno zaposleni* (n = 57)	5,3	15,8	3,5	35,1	40,4
Na DM, kjer je potrebna VŠ-izobrazba (n = 70)	2,9	11,4	2,9	44,2	38,6
Na DM, kjer ni potrebna VŠ-izobrazba (n = 87)	3,4	18,4	12,6	29,9	35,6
DM v organizaciji, ki posluje s tujino (n = 72)	6,9	12,5	8,3	33,3	38,9
DM v organizaciji, ki posluje samo v Sloveniji (n = 51)	2,0	19,6	5,9	47,1	25,5
Skupno (n = 157)	3,2	15,3	8,3	36,3	36,9

*Opomba: \* aktivni na trgu dela s podpisano pogodbo o zaposlitvi (vključno samozaposleni) ne glede na časovno (ne) določenost pogodbe; DM – delovno mesto; VŠ – visokošolska.*

### Učenje tujih jezikov kot vzvod za osebno rast ali za povečevanje konkurenčnosti na trgu dela

V nadaljevanju raziskave smo anketirance neposredno vprašali, koliko zaznavajo učenje tujih jezikov kot vzvod za osebno rast in koliko kot orodje za povečanje svoje konkurenčnosti na trgu dela. Rezultati potrjujejo, da proučevana populacija v povprečju učenje jezika zaznava nekoliko bolj kot vzvod za povečanje konkurenčnosti na trgu dela. Povprečni rezultat odgovorov je bil namreč 3,2. Večina anketirancev se sicer uvršča v tisti segment, ki jezik vidi kot sredstvo, ki enakomerno prispeva k razvoju osebnosti in k večji zaposljivosti. Pri tem obstaja 34 % študentov 2. bolonjske stopnje študija, ki učenje tujih jezikov vendarle nekoliko bolj kot vzvod za razvoj osebnosti vidi kot orodje za izboljšavo položaja na trgu dela. Skupno s tistimi, ki jezik vidijo izključno kot sredstvo večje konkurenčnosti, je to že skoraj polovica drugostopenjskih študentov, medtem ko je le slaba petina nasprotnega mnenja, in sicer da učenje tujega jezika predvsem služi razvoju osebnosti (Razpredelnica 5). Sklepamo lahko, da je ravno ta segment študentske populacije, ki je blizu konca svojega študijskega obdobja, med proučevano populacijo

najbolj izpostavljen pritiskom oz. potrebi po iskanju zaposlitve, zato tudi večji del svojih aktivnosti, vključno z učenjem, usmerja v povečevanje svoje konkurenčnosti na trgu dela.

#### Razpredelnica 5

Zaznavanje učenja jezika kot vzvoda za razvoj osebnosti/večjo konkurenčnost na trgu dela glede na raven študija (v %)

Učenje jezika vidim kot vzvod:	Za razvoj osebnosti	Nekoliko bolj za razvoj osebnosti	Enako za razvoj osebnosti in konkurenčnost na trgu dela	Nekoliko bolj za konkurenčnost na trgu dela	Za večjo konkurenčnost na trgu dela
1. stopnja	4,8	17,5	47,6	19,0	11,1
2. stopnja	4,0	14,0	34,0	34,0	14,0
3. stopnja	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Skupno	4,5	16,2	44,7	22,9	11,7

Pri analizi rezultatov glede zaznavanja učenja jezika kot vzvoda za razvoj osebnosti ali za večjo konkurenčnost na trgu dela lahko opazimo večjo razpršenost rezultatov pri tistih, ki opravljajo študentsko delo, kot pri tistih, ki so bodisi redno zaposleni bodisi so neaktivni na trgu dela. Redno zaposleni v večini ocenjujejo, da učenje enako prispeva k razvoju osebnosti in konkurenčnosti na trgu dela. Tako namreč meni 58,5 % redno zaposlenih, skupno jih med redno zaposlenimi 31,7 % dojema učenje jezika bolj kot vzvod za konkurenčnost na trgu dela (pri zaposlenih na študentskih delih je takšnih 43,8 %, med neaktivnimi na trgu dela 27,0 %), le 9,8 % redno zaposlenih se nagiba k stališču, da znanje jezika več prinese k razvoju osebnosti. Pri neaktivnih na trgu dela je takšnih 24,7 %, med tistimi, ki opravljajo študentsko delo, pa 17,8 % (Razpredelnica 6).

#### Razpredelnica 6

Zaznavanje učenja jezika kot vzvoda za razvoj osebnosti/večjo konkurenčnost na trgu dela glede na aktivnost na trgu dela (v %)

Učenje jezika vidim kot vzvod:	Za razvoj osebnosti	Nekoliko bolj za razvoj osebnosti	Enako za razvoj osebnosti in konkurenčnost na trgu dela	Nekoliko bolj za konkurenčnost na trgu dela	Za večjo konkurenčnost na trgu dela
Študentsko delo	2,7	15,1	38,4	34,2	9,6
Redno zaposleni	0,0	9,8	58,5	19,5	12,2
Neaktivni	6,7	18,0	48,3	14,6	12,4
Skupno	4,0	15,3	46,5	22,8	11,4

#### Izbrani elementi motivacije v procesu učenja

Rezultati odgovorov o preferencah študentske populacije glede oblike učenja kažejo, da relativna večina, skupno 36,5 %, meni, da je učni program treba sestaviti tako, da bo

enakomerno vključeval tako individualne kot skupinske oblike dela (Razpredelnica 7 in Razpredelnica 8). Individualno obliko učenja bolj preferirajo študenti 2. stopnje v primerjavi s študenti 1. stopnje, ti zadnji zagovarjajo enakomerno zastopanost individualnih in skupinskih oblik učenja oz. dajejo prednosti skupinskim oblikam dela pred individualnimi. Največji delež anketiranih v vseh segmentih je, kot rečeno, zainteresiran za enakomerno porazdelitev individualnih in skupinskih oblik učenja, vendar pa delovno aktivni prek študentskih servisov v primerjavi z redno zaposlenimi in neaktivnimi anketiranci nekoliko bolj preferirajo skupinske oblike učenja.

#### Razpredelnica 7

*Preference glede skupinskega/individualnega učenja glede na raven študija (v %)*

Želite pri učenju tujega jezika več skupinskega ali individualnega dela?	Predvsem individualno	Nekoliko več individualno	Enakomerno individualno in skupinsko	Nekoliko več skupinsko	Predvsem skupinsko
1. stopnja	8,6	19,0	37,1	26,7	8,6
2. stopnja	7,7	35,9	20,5	28,2	7,7
3. stopnja	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0
Skupno	8,2	22,6	33,3	27,7	8,2

#### Razpredelnica 8

*Preference glede skupinskega/individualnega učenja glede na aktivnost na trgu dela (v %)*

Želite pri učenju tujega jezika več skupinskega ali individualnega dela?	Predvsem individualno	Nekoliko več individualno	Enakomerno individualno in skupinsko	Nekoliko več skupinsko	Predvsem skupinsko
Študentsko delo	8,7	21,7	30,4	29,0	10,1
Redno zaposleni	9,1	15,2	48,5	24,2	3,0
Neaktivni	7,9	25,0	36,8	22,4	7,9
Skupno	8,4	21,9	36,5	25,3	7,9

Izmed 272 vprašancev jih je 127 navedlo vsaj eno dobro izkušnjo pri učenju tujih jezikov, zato seštevki odstotkov, ki kažejo na pojavnost posameznega elementa v navedbah, presežajo 100 %. Odgovore smo razporedili v štiri večje segmente, in sicer smo opazovali, ali so anketiranci v ospredje postavljali učne metode in orodja, učno vsebino, deležnike procesa ali pa so poudarjali lastno dejavnost in dosežke. Največkrat so se pojavile učne metode in orodja, pri katerih so študenti najbolj pogosto omenjali učenje prek praktičnih primerov (32,3-odstotna pojavnost). V tem sklopu so anketiranci pogosto omenjali tudi učne metode, ki so vključevale igro (13,4-odstotna pojavnost), obenem pa je visoko pojavnost med pozitivnimi izkušnjami imelo še učenje s pomočjo glasbe in filmov (11-odstotna pojavnost). Pozitivne asociacije v kontekstu učenja tujega jezika se nekoliko redkeje nanašajo na samo učno vsebino, pri čemer izstopa spoznavanje kulture držav in družb, katerih jezika so

se anketiranci učili. Skupno je ta kategorija imela 26-odstotno pojavnost in je zasedla drugo mesto, takoj za navedbami, ki so povezovale pozitivno izkušnjo z učenjem skozi prakso. Manj je bilo navedb, ki so pozitivne spomine na učenje tujih jezikov povezovale z učenjem besedišča (11 %) in slovnice (3,9 %). Manjšo pojavnost so nasploh imele navedbe, ki so se nanašale na lastno aktivacijo; to kategorijo smo naprej razdelili na zadovoljstvo z doseganjem ciljev in zadovoljstvo s pozitivnimi občutki pri odkrivanju novosti. Obe postavki sta imeli 9,4-odstotno pojavnost. Končno je del anketirancev pozitivne izkušnje povezoval z drugimi deležniki učnega procesa, predvsem s sošolci (11,8 %) in nekoliko manj z učitelji (3,9 %) (Razpredelnica 9). Slednje je lahko indic, da je kakovosten učitelj neke vrste higienik, ki ga običajno v kakovostni izvedbi ne opazimo, pokaže pa se, če udeleženci niso zadovoljni s procesom učenja in poučevanja.

### Razpredelnica 9

*Pozitivne izkušnje pri učenju tujih jezikov*

	Učne metode in orodja			Vsebina			Deležniki procesa		Samoaktivacija	
	Igra	Praksa	Glasba/filmi	Besede	Slovnica	Kultura	Učitelj	Sošolci	Doseganje ciljev	Odkritje novega
f	17	41	14	14	5	33	5	15	12	12
f %	13,4	32,3	11,0	11,0	3,9	26,0	3,9	11,8	9,4	9,4

*Opomba: Skupno je bilo zabeleženih 127 odgovorov, nekateri so izpostavili več segmentov. Tretja vrstica prikazuje število omemb (f), četrta pa pojavnost v odstotkih glede na vse anketirance, ki so navedli vsaj eno izkušnjo (f%).*

Rezultati analize negativnih izkušenj, ki so jih bili anketiranci pripravljeni razkriti, nakazujejo, da učitelje opazimo šele, ko nismo zadovoljni s poučevanjem. Izmed 272 anketirancev jih je 138 navedlo vsaj eno negativno izkušnjo, pri čemer je v teh 138 primerih drugo največjo (23,2-odstotno) pojavnost imelo ravno nezadovoljstvo s pristopom oz. osebnimi lastnostmi učitelja. Pri tem so izstopale neprijaznost ali strogost ter diskriminacija študentov glede na predhodno znanje tujega jezika. Potrdila se je torej domneva Lidije Kraljević (2000), da je za učitelja bolje, da je v drugem planu učnega procesa. Na drugi strani so negativne izkušnje s sošolci relativno redke (le 2,9-odstotna pojavnost) in se nanašajo predvsem na zasmehovanje tistih, ki delajo napake. Nezadovoljstvo z učiteljem ali/ in sošolci je omenila približno četrtina tistih, ki so navedli slabe izkušnje. Nekoliko večjo pojavnost so imele neprimerne učne metode, pri čemer izstopata kritiki učenja na pamet in prevelikega poudarka celotnega procesa na končnih ocenah. Nekaj manj nezadovoljstva je bilo izražena zaradi prisilnega javnega nastopanja pred soudeleženci in zaradi vsiljenega dela v skupinah, kjer sta bila večinoma moteča neenakomerno znanje učencev in neenakomerna vestnost pri opravljanju skupinskih nalog. Največjo pojavnost je pričakovano dosegla kritika učne vsebine, pri čemer so anketiranci najbolj pogosto navajali preveč časa za učenje slovničnih pravil (24,6-odstotna pojavnost) in premajhno uporabnost učne

vsebine (10,9-odstotna pojavnost) (Razpredelnica 10). Na koncu je treba omeniti še slabo desetino navedb, kjer je šlo za samokritiko. V 13 primerih so namreč anketiranci omenili, da bodisi niso bili dovolj sposobni za določeno raven bodisi niso pri učenju imeli dovolj motivacije, kar pa nekateri danes obžalujejo. Tudi v tej samokritiki se skriva dodaten prostor za napredek, za katerega bi bilo dobro, da bi se ga učitelji zavedali, in sicer kako pomembno je identificirati stopnjo motiviranosti in dejavnike, ki spodbujajo učenčevo motivacijo, ter nato tudi izbrati primerne tehnike motiviranja učencev pri pouku tujega jezika.

#### Razpredelnica 10

*Negativne izkušnje pri učenju tujih jezikov*

	Neprimerne učne metode in orodja				Neprimerna (pomanjkljiva) vsebina		Nezadovoljstvo z udeleženci procesa		Nizka sposobnost/interes učenca
	Učenje na pamet	Javni nastop	Fokus na evalvaciji (izpiti/ocene)	Prisilna interakcija/delo v skupini	Premajhna uporabnost	Preveč slovnice	Učitelj	Sošolci	
f	16	8	14	6	15	34	32	4	13
f%	11,6	5,8	10,1	4,3	10,9	24,6	23,2	2,9	9,4

*Opomba: Odgovorov je bilo 138, nekateri so navajali več segmentov. Tretja vrstica prikazuje število omemb, četrta pa pojavnost v odstotkih glede na vse anketirance, ki so navedli vsaj eno izkušnjo.*

## SKLEPI

Za Slovenijo je značilna relativno večja potreba po znanju tujih jezikov, kar je posledica razmeroma majhne slovensko govoreče skupnosti v primerjavi z večino drugih jezikovnih skupin. Več strokovnjakov (npr. Jarc in Zorko, 2013; Mertelj idr., 2016) je tako že v preteklosti ugotavljalo, da na Slovenskem obstajajo vsa izhodišča, ki potrjujejo ne le potrebnost, temveč nujnost vključevanja tujih strokovnih jezikov v visokošolski prostor. Obenem to dejstvo potrjujejo določene sodobne raziskave na področju ekonomije in poslovanja (Ivašković, 2021). Pričujoča študija se je lotila drugega segmenta analize potreb po poučevanju tujih jezikov na področju ekonomskih in poslovnih ved, in sicer ugotavljanja značilnosti študentov na tem strokovnem področju ter njihovega odnosa do učenja tujih jezikov. Pri tem smo ugotovili, da večina učenje tujega jezika vidi kot zelo pomemben del visokošolskega izobraževanja in si želi znati več tujih jezikov. Ravno tako se proučevana populacija razmeroma pogosto srečuje s potrebo po znanju tujega jezika. Delovno aktivni, med njimi pa še posebej tisti, ki so zaposleni na delovnih mestih, kjer je zahtevana visokošolska izobrazba, nekoliko bolj zaznavajo to potrebo. Zaznavanje potrebe po znanju tujega jezika narašča tudi s stopnjo študija. Indikativno je, da študenti poslovnih in ekonomskih ved izražajo željo tudi po učenju kulture okolja tujega jezika in večinoma menijo, da bi se tujih jezikov v visokošolskem okolju morali učiti ne samo

študenti, temveč tudi visokošolski učitelji. Pri analizi motivov za učenje tujega jezika ugotavljamo, da proučevana populacija učenje jezika zaznava nekoliko bolj kot vzvod za povečanje konkurenčnosti na trgu dela, in sicer predvsem študenti na 2. bolonjski stopnji, medtem ko ostali anketiranci učenje jezika vidijo kot sredstvo, ki enakomerno prispeva k razvoju osebnosti in večji zaposljivosti. Vse to je v skladu s tezo o obstoju potrebe po uvajanju dodatnih vsebin na področju učenja tujih jezikov v slovenskem visokoškolskem prostoru, in sicer tako v univerzitetne kot tudi v študijske programe visokih šol, ki naj bi še nekoliko večji poudarek dajale ravno pridobivanju praktičnega znanja, neposredno uporabnega na trgu dela.

V drugem delu smo preverili preference v povezavi z učenjem tujih jezikov pri študentski populaciji, ki je že aktivna na trgu dela. Relativna večina meni, da je učni program treba sestaviti tako, da bo enakomerno vključeval tako individualne kot skupinske oblike dela. Vendar pri primerjavi študentov na različnih ravneh študija lahko opazimo, da so prvostopenjski nekoliko bolj od drugostopenjskih naklonjeni skupinskim oblikam. Ravno tako so tudi redno zaposleni in zaposleni prek študentskih servisov bolj naklonjeni skupinskim oblikam poučevanja od neaktivnih na trgu dela. Anketiranci so izrazili preferenco do učenja prek praktičnih primerov in učnih metod, ki vključujejo igro, glasbo ter filme. Ravno tako v pozitivnem kontekstu izpostavljajo učenje ob spoznavanju kulture držav in družb, katerih jezika se učijo. Potrdila se je torej pomembnost kulturne komponente pri poučevanju jezika, kar je v skladu z domnevami strokovnjakov na tem področju (npr. Bhatia, 2008). Učitelji se redkeje povezujejo s pozitivnimi in bistveno pogosteje z negativnimi izkušnjami, kar potrjuje domnevo, da je kakovosten učitelj higienik, ki ga pri kakovostni izvedbi običajno ne opazimo, pokaže pa se, če udeleženci niso zadovoljni s procesom učenja in poučevanja. Negativne asociacije vzbujata učenje na pamet in poudarek učnega procesa na ocenjevanju. Pri učni vsebini pa je pričakovano med anketiranci najmanj popularno učenje slovničnih pravil. Prispevek lahko torej sklenemo z željo, da bo ta del analize interesa pri populaciji potencialnih učencev tujih strokovnih jezikov na področju ekonomskih in poslovnih ved upoštevan kot izhodišče za oblikovanje oz. dopolnjevanje izobraževalnih programov, ki bodo poskušali čim bolj zadovoljiti potrebe udeležencev.

## LITERATURA IN VIRI

- Akkuyunlu, A., Kovačič, H., Pavlin, S. in Svetlik, I. (2009). *Development of competencies in the world of work and education: Report on the qualitative analysis of higher education institutions and employers in five countries*. HEGESCO.
- Altbach, P. G. in Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Barber, C., Beal, J. in Shaw, P. (2009). *The English language: A Historical introduction* (2. izd.). Cambridge University Press.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161–174. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.005>



- Buhlmann, R. in Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Narr.
- Businesswire. (2020). *Business English language training market analysis highlights the impact of COVID-19 (2020–2024): High demand for vocational English training to boost market growth*. Technavio. <https://bwnews.pr/35XQf0N>
- Čepon, S. (2006). Globalnost engleskog jezika. V J. Granić (ur.), *Jezik i mediji* (str. 155–164). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Dudley-Evans, T. in St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Ekonomski fakulteta. (2021). *Be multilingual, play global: Tuji poslovni jeziki na Ekonomski fakulteti*. [http://www.ef.uni-lj.si/za\\_studente/tuji\\_poslovni\\_jeziki](http://www.ef.uni-lj.si/za_studente/tuji_poslovni_jeziki)
- Gomzi Praprotnik, S. (20.–21. 4. 2016). *Znanje italijanskega jezika kot konkurenčna prednost podeželskega turizma*. 4. konferenca z mednarodno udeležbo: Konferenca VIVUS – s področja kmetijstva, naravovarstva, hortikulture in floristike ter živilstva in prehrane: »Z znanjem in izkušnjami v nove podjetniške priložnosti«, Biotehniški center Naklo.
- Halliday, M., McIntosh, A. in Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.
- Hoffmann, L. (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache – Eine Einführung*. Akademie Verlag.
- Hollinger, A. (2005). *Written communication in business English: Business and financial letter-writing*. Editura Universitara.
- Horvath, M., Danko, M., Kovač, P. in Stare, J. (2012). Tujejezikovno izobraževanje – analiza potreb in praks tujejezikovnega izobraževanja v slovenski javni upravi. *Uprava*, 10(1), 71–103. <https://doi.org/10.17573/cepar.v10i1.198>
- Hutchinson, T. in Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Ivašković, I. (2021). Položaj slovanskih jezikov na slovenskem poslovno-ekonomskem področju. *Slavistična revija*, 69(3), 355–372.
- Jakoš, Z. (2007). The role of ESP in the newly developed Bologna study programmes at Slovene faculties. V E.-M. Graf in A. James (ur.), *English studies in flux* (str. 149–157). Gunter Narr Verlag.
- Jarc, M. in Zorko, V. (2013). Razvoj potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov in vloga učitelja pri oblikovanju tujejezikovno kompetentnega diplomanta. *Teorija in praksa*, 50(2), 412–442.
- Jurković, V. (2003). Needs analysis in ESP. V D. Stolac, N. Ivanetić in B. Pritchard (ur.), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici: Zbornik radova: Sa savjetovanja održanog 18. i 19. svibnja 2001. u Opatiji* (str. 345–357). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Jurković, V. in Djurić, M. (2008). Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu. V M. Ivšek in L. Aase (ur.), *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov konference* (str. 215–221). Zavod RS za šolstvo.
- Kajzer, A. (2020). *Vpliv epidemije na trg dela*. UMAR.
- Kilar, V. (2008). Der Geschäftsbrief: Ein Versuch der Analyse auf der Basis der Sprechakttheorie und der Konversationsmaximen. V V. Preljević in V. Smailagić (ur.), *Transformationsräume: Aspekte des Wandels in deutscher Sprache, Literatur und Kultur* (str. 52–65). Bosansko filološko društvo.
- Kohont, A. (2011). *Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Kraljević, L. (2000). Komunikacijske igre kao činitelj motivacije na naprednim stupnjemima učenja stranog jezika. *Strani jezici*, 19(1–2), 87–92.
- Ličen, N. (2015). *Analiza izobraževalnih potreb: Od identifikacije problema do načrtovanja izobraževalnega dogodka*. Ljudska univerza Ajdovščina.

- Looney, D. in Lusin, N. (2018). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, summer 2016 and fall 2016: Preliminary Report*. Modern Language Association. <https://www.mla.org/content/download/83540/2197676/2016-Enrollments-Short-Report.pdf>
- Maria, A. (2021). *The on-trend polyglot's guide to 7 of the most studied languages*. Edux Education. <https://www.fluentu.com/blog/most-studied-languages/>
- Mertelj, D., Godnič Vičič, Š., Jurkovič, V., Dostal, M., Celinšek, D. in Podgoršek, S. (2016). Mednarodna umeščenost raziskovanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokošolskem prostoru. V K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar (ur.), *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: Od teorije k praksi, od prakse k teoriji* (str. 37–43). Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Osolnik Kunc, V. (2006). *Fachkommunikative Verständlichkeit in der Verwaltungssprache: Dargestellt am Deutschen und Slowenischen*. Verlag Dr. Kovač.
- Peacock, M. (2001). Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. V J. Flowerdew in M. Peacock (ur.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (str. 268–285). Cambridge University Press.
- Thitivesa, D. in Wongsoothorn, A. (2018). Enhancing language competency of human resources as a business competitive advantage via english for business purposes. V *The 2018 International Academic Multidiscipline Research Conference in Vienna* (str. 28–33). ICBTS.