

# Nastava njemačkog jezika za osobe treće životne dobi

---

Fažon, Emil

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:398958>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2023-12-04**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb](#)  
[Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA GERMANISTIKU  
Nastavnički smjer  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

EMIL FAŽON

**NASTAVA NJEMAČKOG JEZIKA ZA OSOBE TREĆE  
ŽIVOTNE DOBI**  
**Diplomski rad**

Mentori: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof.

dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2020.

### **Izjava o akademskoj čestitosti**

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

\_\_\_\_\_ (potpis)

### **Zahvala**

*Zahvaljujem profesorici M. M. koja je dopustila praćenje njene nastave.*

*Zahvaljujem cijeloj grupi polaznika tečaja njemačkog jezika bez koje ovaj rad ne bi bio moguć.*

# SADRŽAJ

<b>1. Uvod</b> .....	1
<b>2. Nastava</b> .....	3
Nastava njemačkog jezika u Republici Hrvatskoj kroz povijest .....	3
Gramatičko-prijevodna metoda.....	4
Direktna metoda.....	5
Audiolingvalna metoda .....	5
Audiovizualna metoda.....	6
Komunikacijska metoda.....	6
Posrednička metoda .....	7
Suvremeni pristup nastavi njemačkog jezika.....	7
Nastava njemačkog jezika u RH danas.....	9
<b>3. Pretpostavke za učenje jezika</b> .....	9
Biološke pretpostavke .....	9
Kognitivne pretpostavke .....	10
Sociopsihološki faktori.....	10
<b>4. Gerontologija i gerontologija u RH</b> .....	11
Gerontologija.....	11
Andragogija i gerontologija u RH.....	12
Osobe treće životne dobi i njihova zastupljenost u RH .....	13
<b>5. Kompetencije za cjeloživotno učenje</b> .....	14
Biološke kompetencije .....	14
Učenje stranog jezika u starijoj životnoj dobi .....	14
Socijalne i građanske kompetencije.....	15
Učiti kako učiti .....	15
<b>6. Aktivno starenje</b> .....	16
Sveučilište za treću životnu dob .....	16
Pozitivni učinci obrazovanja na Sveučilištu za treću životnu dob .....	17
<b>7. Istraživanje</b> .....	18
Metodologija istraživanja.....	18
Uvod .....	18
Problem i cilj istraživanja .....	19
Način provođenja istraživanja .....	19

Uzorak.....	20
Postupci i instrumenti.....	20
Protokol praćenja.....	20
Polustrukturirani intervju s predavačem/nastavnikom.....	21
Obrada podataka .....	21
Analiza podataka.....	21
Polustrukturirani intervju.....	21
Protokol praćenja nastave.....	23
Rasprava.....	32
<b>8. Zaključak.....</b>	<b>41</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>43</b>
<b>Sažetak.....</b>	<b>46</b>
<b>Popis priloga .....</b>	<b>48</b>
<b>Popis tablica.....</b>	<b>53</b>

## 1. Uvod

Suvremeno obrazovanje proteže se na sve sfere modernog društva. Tako uključuje predškolsko, školsko i cjeloživotno obrazovanje. Područja predškolskog i školskog obrazovanja već su uvelike istražena i definirana, dok se obrazovanje odraslih, pogotovo osoba starije životne dobi, godinama zanemarivalo i stavljalo u drugi plan. Promatrajući trendove u obrazovanju, vidljivo je da se naglasak primarno stavlja na predškolsko i školsko institucionalno obrazovanje. Uzimajući u obzir sadašnje demografske trendove u Hrvatskoj, kao i u Europi, osobe treće životne dobi ne zauzimaju dovoljno prostora u obrazovnom procesu. Razlog je tome stalno starenje stanovništva, tj. negativni prirodni prirast.

Osobe treće životne dobi kao društvena skupina čine nezanemariv broj u odnosu na ostale skupine, a često ih se marginalizira, iako su po brojnosti velika društvena skupina, u pogledu su obrazovanja zapostavljeni. Skupina koja je često diskriminirana zbog svojih fizičkih i ekonomskih mogućnosti nema tu privilegiju da je u dominantom fokusu obrazovnih politika te je udaljena od mogućnosti kvalitetnog obrazovanja. Obrazovanje treba biti dostupno svima jer nije samo privilegija mladih, već sviju. Svaka društvena skupina zaslužuje obrazovanje, tj. nastavu, u obliku koji njima najviše odgovara. Kako je nastava školskog obrazovanja utemeljena na pravilima, obrascima i zakonskim aktima tako i osobe treće životne dobi zaslužuju nastavu utemeljenu na pravilima i obrascima, uzimajući u obzir specifičnost koje osobe treće životne dobi pridonose nastavnom procesu.

Kako je polje gerontologije izrazito široko znanstveno polje, ova je tema fokusirana na nastavu njemačkog jezika. Učenje jezika specifičan je proces učenja jer od učenika iziskuje određene biološke predispozicije, kognitivne funkcije, procese razmišljanja i socijalno-psihološke faktore. Osobe treće životne dobi raspolažu istim kognitivnim funkcijama kao i sve ostale dobne skupine te su sposobne jednako dobro i kvalitetno usvojiti znanje jezika. Nastava je ta koja se treba prilagoditi takvim učenicima. Prilagoditi se mogu nastavne metode, a isto se tako mogu koristiti različiti materijali i društveni oblici rada. Na taj se način omogućuje učenicima da prate nastavni proces i napreduju u stupnju znanja. Istraživanja na temu obrazovanja osoba treće životne dobi postoje u Europi i u Republici Hrvatskoj. Istraživanja i znanstveni članci u Republici Hrvatskoj objavljuju se u „Andragoškom glasilu“ te se bave problematikom obrazovanja osoba treće životne dobi. U ovom se radu koriste izvori koji se bave problematikom obrazovanja osoba treće životne dobi, kao i položajem tih

osoba, ali sam primijetio da u Hrvatskoj nema istraživanja koja se bave temom prilagodbe nastave njemačkog jezika za osobe treće životne dobi, što me nagnalo da sam istražim koje bi se nastavne metode najbolje mogle upotrijebiti u takvom tipu nastave. Zanima me koji od postojećih pristupa učenja njemačkog jezika najbolje odgovara takvim osobama te koji pristup sam nastavnik treba imati da bi se znanje kvalitetno prenosilo.

Rad se sastoji od dva dijela, teorijskog i empirijskog. U teorijskom je dijelu pomoću odabrane stručne literature opisana nastava općenito te kratki povijesni tijek nastave njemačkog jezika u Republici Hrvatskoj, a uz to su opisane i metode poučavanja njemačkog jezika, suvremena nastava njemačkog jezika te predispozicije koje osoba mora imati kako bi učila strani jezik. Također se piše o gerontologiji i obrazovanju odraslih u RH, kompetencijama koje osobe treće životne dobi imaju u smislu cjeloživotnog učenja i instituciji Sveučilišta za treću životnu dob koja se direktno bavi njihovim obrazovanjem.

Empirijski dio istraživanja sadrži kvalitativno deskriptivno istraživanje čija je svrha utvrditi način na koji se nastava najbolje može prilagoditi osobama treće životne dobi, koje je nastavne metode poželjno koristiti, koji nastavni materijali najviše odgovaraju osobama treće životne dobi, na koje načine nastavnici prilagođavaju obradu nastavnog gradiva, kako nastavnici vrednuju i ocjenjuju njihov uspjeh te koji pristup nastavnika daje najbolje rezultate kod osoba treće životne dobi.

Ovim se radom ne želi prikazati isključivo nastava njemačkog jezika za osobe starije životne dobi, već se želi ukazati i na problem marginalizacije te društvene skupine u sustavu obrazovanja te osvijestiti sve sudionike u obrazovnom procesu kako je obrazovanje osoba treće životne dobi važno i društveno korisno.

Cilj je ovog rada predočiti nastavu njemačkog jezika za osobe treće životne dobi, opisati nastavu njemačkog jezika, analizirati način poučavanja njemačkog jezika osobama treće životne dobi, ukazati na mogućnosti poboljšanja nastave njemačkog jezika za osobe treće životne dobi i pružiti im podršku jer su društveno marginalizirana skupina, a zaslužuju kvalitetno obrazovanje neovisno o biološkim predispozicijama i vremenskim i ekonomskim resursima.

## **2. Nastava**

Nastava je temeljni dio školskog rada u kojem se planski i organizirano provode odgoj i obrazovanje propisani planom i programom. Nastavu određuje didaktički trokut koji se sastoji od tri čimbenika: učenik, nastavnik i sadržaj. Sva tri čimbenika pridonose kvalitetnoj nastavi (Poljak, 1970). Sadržaj određuje plan i program odgoja i obrazovanja učenika, učenici te nastavne sadržaje postupno proučavaju i usvajaju, a nastavnik je učenicima u tim koracima potpora kako bi prema Bloomovoj taksonomiji zadovoljili tri domene: kognitivnu domenu, psihomotoričku domenu i afektivnu domenu. U današnje vrijeme, odnosno vrijeme suvremenog obrazovanja, u didaktički trokut ulazi i posebno oblikovana tehnika nastave, stoga se govori o didaktičkom četverokutu.

Općenito gledano, svrha je nastave zadovoljiti već prije spomenute tri domene. Učitelj to ostvaruje potičući učenika na aktivno učenje. Učenik u takvom obliku učenja nije više pasivni promatrač, već je sudionik u nastavnom procesu, a suodređen je i radom na određenim zadacima čime pridonosi svom razvoju u već spomenutim domenama.

U današnje vrijeme suprotstavljeni su oblici nastave s obzirom na težište na koje se u didaktičkom četverokutu oslanja. Tako nastava može biti fokusirana na:

- Nastavnika, što je zastarjeli model koji se u modernoj nastavi pokušava izbjeći.
- Sadržaj, što je najčešće i slučaj, zbog jakog fokusa obrazovne politike u ostvarivanju zadanih ciljeva učenja.
- Učenika, što je oblik nastave kojem se u modernom pristupu teži, jer učenik postaje sukreator nastavnog procesa i nositelj nastave.
- Nastavnu tehniku, što način izvođenja nastavnog sata stavlja u prvi plan.

Kvalitetan nastavnik u nastavnom procesu mora biti usmjeren na osobe, posebice u radu s odraslim osobama jer su one najčešće same odabrale program obrazovanja. Mora uvažavati njihovo životno iskustvo i stupanj predznanja, motivirati ih na rad i ponavljajuće ih poticati kako bi ostvarili obrazovni maksimum (Matijević, 2011)

### **Nastava njemačkog jezika u Republici Hrvatskoj kroz povijest**

U Republici Hrvatskoj, kao i u Europi, nastava njemačkog jezika prolazila je kroz različite etape u kojima su se nastavne metode izmjenjivale, nadovezivale i miješale. Nastava



njemačkog jezika na prostoru Republike Hrvatske seže u daleku prošlost zbog povijesnih veza s Habsburškom Monarhijom i Austro-Ugarskom Monarhijom. Do Drugog svjetskog rata njemački se najčešće učio u njemačkim vrtićima te se smatra privilegijom imućnijih obitelji. U tom se periodu najviše koristila gramatičko-prijevodna metoda. Nakon Drugog svjetskog rata učenje jezika bilo je obustavljeno te se tek početkom 50-ih godina prošlog stoljeća moglo učiti strani jezik (Petrović, 2004). U tom se periodu osnivaju i prve škole stranih jezika, npr. Centar za strane jezike. U narednim godinama učenje stranog jezika postalo je zastupljenije, strani je jezik postao obavezni školski predmet, drugi strani jezik postao je izborni predmet, a postojalo je sve više zainteresiranih za učenje stranog jezika (Petrović, 2004).

Kroz povijest nastave njemačkog jezika u Europi i u Republici Hrvatskoj korištene su određene metode poučavanja koje se primjenjuju i u današnjoj nastavi njemačkog jezika, kako na razini državne obrazovne politike (*Predmetni kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (Narodne Novine, 2019)) tako i u privatnom sektoru. Postoji pet metoda poučavanja njemačkog jezika koje su se u nastavi njemačkog jezika koristile kroz povijest: gramatičko-prijevodna metoda (Grammatik-Übersetzungsmethode), direktna metoda (Direkte Methode), audiovizualna/audiolingvalna metoda (Audiovisuale/Audiolinguale Methode), komunikacijska metoda (Kommunikative Methode) i, specifično za njemačko govorno područje, posrednička metoda (Vermittelnde Methode) (Heyd, 1990).

### **Gramatičko-prijevodna metoda**

Gramatičko-prijevodna metoda najstarija je metoda i pristup poučavanju njemačkog jezika. Temeljena je na načinu učenja klasičnih jezika, odnosno latinskog i grčkog. Pristup je tradicionalan, klasičan, i potječe iz vremena prije 19. st. Pristup seže najdalje u prošlost te se koristiti sve do početka 19. st. Cilj je ove metode učenje gramatičkih pravila stranog jezika. Do početka 19. st. strani su se jezici učili pomoću gramatičko-prijevodne metode. Osoba koja je usvojila gramatička pravila, usvojila je i jezik. Dakle temeljni oblik učenja jezika je učenje gramatike i gramatičkih pravila (Neuner/Hunfeld, 1993), a metoda je ostvarena prevođenjem rečenica iz materinskog jezika u njemački i obratno. Fokus je na pisanoj komunikaciji i uvježbavanju čvrstih pravila pomoću prevođenja i zadataka kojima je cilj provjera gramatičke točnosti. Tekstovi koji su se prevodili bili su najčešće literarni ili oni koji su učeniku na najbolji način ukazali na gramatičke strukture i zakonitosti. Usmeno se komunikaciji nije

pridavala velika važnost. Sam postupak bio je deduktivan: čitati – pisati – prevesti. Sva komunikacija na nastavi odvijala se na materinskom jeziku te su se njime objašnjavala gramatička pravila. U središtu nastavnog procesa stajao je učitelj i nastava se odvijala frontalno, bez velike interakcije među ostalim sudionicima (Neuner/Hunfeld, 1993).

### **Direktna metoda**

Potkraj 19. pa sve do početka 20. st. razvila se direktna metoda. Direktna metoda suprotna je gramatičko-prijevodnoj metodi. Osoba najzaslužnija za razvoj ove metode je Wilhelm Viëtor koji se smatra njezinim osnivačem. Metoda se oslanja na druge znanosti, odnosno fonetiku, pedagogiju i lingvistiku. Važno uporište u ovoj metodi ima i promjena pedagogijske paradigme koja se sve više udaljava od Komenskog, a približava sve većem utjecaju pedagogije W. Ratkea, što je i vidljivo u načinima provedbe ove metode (Neuner/Hunfeld, 1993). Suprotno prethodnoj metodi cilj je usmeno korištenje jezika, usmena komunikacija, razmišljanje na stranom jeziku i korištenje stranog jezika kao sredstva komunikacije. Težište je ove metode aktivna usmena komunikacija i, blisko tome, pravilan izgovor. Materinski jezik smatra se faktorom smetnje, ali služi kao model poučavanja jezika. Pomoću strukture materinskog jezika uči se strani jezik. Postupak je induktivan: primjer – aktivno pronalaženje pravila – primjena. U ovom se pristupu javlja i pozitivno potkrepljenje kao kontrast kažnjavanju. Sama nastava nije frontalna, već u sebi sadrži više društvenih oblika rada, čak i igru. Tekstovi koji se koriste uglavnom su autentični. U nastavi se koriste govorni svakodnevni jezik, slike i stvarni predmeti koji olakšavaju učeniku učenje. Vježbe su također drugačije nego u prijašnjoj metodi te su mnogostruke: slušanje, stvaranje dijaloga, recitiranje pjesama. Ova je metoda pridonijela obrazovanju odraslih i formiranju škola stranih jezika (Neuner/Hunfeld, 1993).

### **Audiolingvalna metoda**

Audiolingvalna metoda nastala je 1940-ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama. Temeljni je cilj ove metode učiti jezik kao skup govornih običaja. Pristup se odlikuje fokusom na govorni jezik, zanemarujući pisani, slično kao i u direktnoj metodi, samo što se u audiolingvalnoj metodi prednost daje rečenici, ne riječi. Materinski se jezik u ovoj metodi ne koristi. Pristup karakterizira oponašanje. Oponašaju se govorne matrice pojedinih situacija, počevši od jednostavnijih pa sve do težih i kompleksnijih situacija. Uči se

oponašanjem. Kako se uči imitacijom tako su i tekstovi svakodnevni, a da bi se olakšalo učenje, koriste se slike i stvarni predmeti. Vježbe audiolingvalne metode, odnosno slušanje, ponavljanje i patterndrill (stalno ponavljanje i vježbanje struktura kako bi se one usvojile), slične su vježbama direktne metode jer obje metode fokus stavljaju na govor. Znanstvena osnova ove metode je strukturalizam (Bloomfield) i biheviorizam (Skinner), ali i tehnički napredak koji je učionicu pretvorio u jezični laboratorij (Neuner/Hunfeld, 1993).

### **Audiovizualna metoda**

Audiovizualna metoda nastala je 1960-ih i 70-ih godina u Francuskoj. Osnivač metoda je P. Guberina i P. Rivenc (Škarić, 1971). Guberina i Rivenc su u nastavu stranog jezika uveli audiovizualnu globalnostrukturalnu metodu (AVGS). U AVGS metodi cilj se postiže tako da učenik/polaznik pred sobom paralelno ima sliku (značenje, situacija) i akustičnu formu. Sustav funkcionira tek kada učenik/polaznik auditivne i vizualne elemente shvati kao cjelinu. Uloga je nastavnika učeniku/polazniku predstaviti i ponuditi sve čimbenike i otkloniti nepotrebne čimbenike (Škarić, 1971). Metoda u Republici Hrvatskoj seže šezdesetak godina u prošlost. Prva škola koja je krenula u poučavanje njemačkog jezika tom metodom je Centar za strane jezike. Prvi su na današnjem prostoru Republike Hrvatske koristili jezični laboratorij i novom metodom privukli interes polaznika te su u toj metodi ustrajali (Centar za strane jezike, 2020). Metoda je vrlo slična audiolingvalnoj metodi. Kao i kod audiolingvalne metode, temeljni je cilj ovladavanje govornih običaja - govor je jednak ponašanju. Težište je na govornom jeziku. U nastavnom procesu se ne koristi materinski jezik. Postupak poučavanja je upamćivanje. Prvo se čuje dijalog, onda ga učenici ponove, a ponavljaju toliko dugo dok ga ne upamte, te onda to znanje koriste kako bi sami stvorili vlastite dijaloge. Predlošci su, kao i kod audiolingvalne metode, svakodnevni tekstovi, slike i stvarni predmeti. Vježbe i zadatci također su jednaki onima kod audiolingvalne metode. Metoda se zasniva na strukturalizmu (Bloomfield), biheviorizmu (Skinner), fonetici (Guberina) te tehnološkom napretku vremena (Neuner/Hunfeld, 1993).

### **Komunikacijska metoda**

Komunikacijska metoda najmlađa je metoda nastala nakon 1970-ih godina. U sebi objedinjuje više metoda jer nije isključivo pismena ili usmena, a glavnu ulogu u nastavnom procesu ima komunikacija, kako pismena tako i usmena. Cilj je metode komunikacija na

stranom jeziku. Njezin je utemeljitelj Dieter Wunderlich, a znanstvenu podlogu čine kontekstualizam i pragmalingvistika. U središtu nastavnog procesa više nije učitelj, već se pogled i centar okreću prema učeniku koji postaje subjekt nastavnog procesa, ne objekt. Temelj metode nije gramatika, kao što ni komunikacija nije isključivo usmena, već su u središtu teme koje zanimaju učenika i koje učeniku pružaju zadovoljstvo učenja jezika. Gramatika je izgubila primarnu ulogu, ali implicitno ostaje nastavni element. U nastavnom procesu izbjegava se korištenje materinskog jezika koji služi samo za osvježavanje govornih vještina. Tekstovi i materijali korišteni u nastavi odabir su učenika te su mu prilagođeni. Vježbe učenika za vrijeme nastavnog procesa usmjerene su na simulaciju komunikacijskih tokova stranog jezika. Učenik vježba komunicirati pismeno, kao i usmeno (Koeppel, 2016). Ova metoda koristi se u modernoj nastavi njemačkog jezika te je prisutna u obrazovnoj politici RH, kao i u školama stranih jezika, što se vidi u *Predmetnom kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* (Narodne Novine, 2019). Metoda je također prisutna u većini zemalja EU te je postala temelj poučavanja stranih jezika.

### **Posrednička metoda**

Posrednička metoda specifična je za njemačko govorno područje te je nastala u njemačkom govornom području za vrijeme velikog doseljavanja stranih državljana kao sezonskih ili privremenih radnika u zemlje njemačkog govornog područja 1950-ih godina. Cilj je ove metode cjelokupno vladanje jezikom, a težište na govornom i pisanom jeziku. Uporaba materinskog jezika je izuzetak jer sami učitelji nisu znali materinski jezik učenika, stoga materinski jezik nije bilo moguće koristiti u nastavnom procesu. Postupci su vrlo slični audiovizualnoj i audiolingvalnoj metodi, a riječ je o upamćivanju dijaloga, njihovoj reprodukciji i simulaciji svakodnevnih situacija. Korišteni materijali uglavnom su izvorni tekstovi, slike i stvarni predmeti. Metoda je specifična za odraslu populaciju jer se u najvećoj mjeri radilo o radnicima, stoga je metoda usmjerena na usvajanje jezika za odrasle osobe (Neuner/Hunfeld, 1993).

### **Suvremeni pristup nastavi njemačkog jezika**

Moderni pristup nastave njemačkog jezika temelji se na komunikacijskoj metodi i *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (ZEROJ). Komunikacijsku metodu učenja stranog jezika i ZEROJ hrvatski je obrazovni sustav preuzeo kao osnovnu, tj.

adekvatnu metodu poučavanja stranog jezika, što je vidljivo u *Predmetnom kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (Narodne Novine, 2019). *Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik* recentni je zakonski akt koji definira nastavu njemačkog jezika. Njemački jezik podijeljen je u kompetencije: komunikacijsku jezičnu kompetenciju, međukulturalnu komunikacijsku jezičnu kompetenciju i samostalnost u ovladavanju jezikom. Komunikacijsku jezičnu kompetenciju čine stjecanje znanja o njemačkom jeziku i razvijanje komunikacijskih vještina za uporabu njemačkog jezika. Razvojem te kompetencije kod učenika se potiče razvoj metajezičnih i metakognitivnih sposobnosti, znatiželja i interes za daljnje učenje jezika. Međukulturalnu jezičnu kompetenciju čini objektivno sagledavanje različitih kultura, ovisno o kontekstu, primjerena komunikacija s osobom njemačkog govornog područja i razvijanje empatije, odnosno prihvaćanja drugih kultura i razumijevanje drugih kultura. Razvojem te kompetencije učenicima se pomaže da odbace predrasude, osnaže toleranciju i doprinose mirnom rješavanju sukoba. Treća je domena samostalnost u ovladavanju jezikom te čini osnovu za cjeloživotno učenje. Učenika ova domena priprema na samostalan rad i samostalno rješavanje problema (Narodne novine, 2019). Metoda se koristi i u poučavanju drugih stranih jezika, ne samo u RH već u većini država EU. Fokus metode je na komunikaciji jer čovjek jezik najčešće koristi kao komunikacijski alat u svakodnevnim prilikama. Tako je 2001. godine Vijeće Europe donijelo dokument *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (ZEROJ) koji je normirao stupnjeve znanja i stupnjeve kompetencija učenika po različitim stupnjevima. ZEROJ se temelji na pet jezičnih djelatnosti u kojima svaka ima jednako značenje kao i druga. Jezične djelatnosti su: jezične strukture (objedinjuju znanje gramatike i vokabulara), pisanje, čitanje, slušanje i govor. Kako je Vijeće Europe napomenulo, nijedna se komponenta ne smije diskriminirati. ZEROJ je učenje jezika podijelio na šest stupnjeva. Stupnjevi sežu od A1 do C2. Stupnjevi se mogu podijeliti u tri cjeline: A stupanj (osnovno korištenje jezika), B stupanj (samostalno korištenje jezika) i C stupanj (kompetentno korištenje jezika). Svaki od ta tri stupnja ima po dva podstupnja: A1 i A2, B1 i B2 i C1 i C2. U trenutno važećoj rezoluciji Vijeća Europe revidirao se status ZEROJ-a te mu je dodana važna sastavnica. Uvidjevši da u staroj rezoluciji nije postojao program cjeloživotnog učenja stranog jezika, Vijeće Europe je u sada važeću rezoluciju dodalo stavku o važnosti učenja stranog jezika kroz cijeli sustav obrazovanja (Vijeće Europe, 2019).

## **Nastava njemačkog jezika u RH danas**

Nakon što je Vijeće Europe 2001. godine izdalo ZEROJ, obrazovna politika, kao i školstvo, počela je primjenjivati ovaj oblik poučavanja jezika. Način poučavanja njemačkog kao stranog jezika prema ZEROJ-u primjenjuje se u svim institucionalnim oblicima obrazovanja, od državnih škola, pučkih učilišta sve do škola stranih jezika. RH preuzela je ZEROJ kako bi standardizirala učenje stranog jezika s ostalim zemljama članicama Vijeća Europe. Sustav je ZEROJ poučavanju njemačkog jezika, kao i poučavanju ostalih stranih jezika, donio jasnu stupnjevitost i transparentnost. Također se nacionalni obrazovni sustav, njegovi zakonski okviri i akti temelje na komunikacijskoj metodi. Tako je RH 2019. godine krenula s programom „Škola za život“ koji je zamijenio tada trenutni *Plan i program njemačkog jezika Predmetnim kurikulumom za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* (Narodne novine, 2019).

U prethodnom odlomku opisana je trenutno korištena metoda u nastavi njemačkog jezika (komunikacijska metoda), zakonska podloga u Republici Hrvatskoj (*Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik u osnovnim školama i gimnazijama*, NN 2019) i preporuka Vijeća Europe (ZEROJ, 2019) za oblik nastave njemačkog jezika.

### **3. Pretpostavke za učenje jezika**

U glotodidaktici postoji niz pretpostavki za učenje jezika. Važno je svaku pretpostavku uzeti u obzir i nastavu temeljiti u skladu s njima, pogotovo ako se nastavni proces odvija u društvenoj skupini koja svojim biološkim predispozicijama, kognitivnim predispozicijama i socijalnim faktorima traži drugačiji pristup učenju i poučavanju, kao osobe treće životne dobi. Pretpostavke za učenje stranog jezika možemo podijeliti u nekoliko skupina: biološke, kognitivne i sociopsihološke faktore (Apeltauer, 2007).

#### **Biološke pretpostavke**

Biološke pretpostavke za učenje stranog jezika ostvaruje većina osoba neovisno o dobi i spolu. Najvažniji organ za učenje stranog jezika jest mozak. Mozak kao organ ima mogućnost u bilo kojem periodu života usvojiti novi jezik. Učenjem se u mozgu stvaraju nove sinapse i time se uči. Funkcija mozga osoba treće životne dobi razlikuje se od funkcija mozga ostalih dobnih skupina pa samim time i drugačije stvara sinapse. U ranim se godinama uči

iskustveno, na principu pokušaja i pogreške, te mozak na taj način stvara sinaptičke veze koje rezultiraju učenjem. Osobe treće životne dobi ne uče iskustveno jer su tu fazu prošle. One na temelju prijašnjih iskustva stvaraju sinapse (Grein, 2016). Druga biološka pretpostavka jest starost. Postoji senzibilna faza u učenju stranog jezika koja se proteže od četvrte godine do puberteta (Szagun, 2008). U tom se razdoblju strani jezik najbolje uči, a dalje, zbog različitih bioloških i zdravstvenih smetnji, učenje postaje otežano. Primjerice osobe starije životne dobi teže usavršavaju izgovor jer njihov sluh slabi. Vilke je u *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi 1991* zaključila da u formalnim uvjetima prema Vilke (1999) starija djeca uče brže od mlađe, mladi brže od odraslih, a odrasli brže od starije djece.

Ove nabrojene biološke pretpostavke ukazuju na to da osobe bilo koje dobi mogu kvalitetno naučiti strani jezik, samo što se zbog različitih bioloških pretpostavki nastavni proces mora prilagoditi različitim dobnim skupinama.

### **Kognitivne pretpostavke**

Najvažniji faktor kognitivnih pretpostavka je dob koja će se u ovom poglavlju razmatrati iz drugog očišta. Starije osobe imaju razvijenu metakognitivnu svijest i vladaju metajezikom, što olakšava učenje stranog jezika. One se oslanjaju na postojeće znanje iz materinskog jezika (J1) i samim time lakše povezuju zakonitosti dvaju jezika (Apeltauer, 2007). Učenici treće životne dobi sami pronalaze tehnike kojima si olakšavaju učenje te jezik čine pristupačnim. Prema Oxford (1990) postoji pet takvih tipova strategija: metakognitivna strategija (samoispravljanje i samovrednovanje), afektivna (smanjiti strah, potkrepljenje i nagrade), socijalna (traženje kontakta, otkrivanje novih kulturnih fenomena), strategija povećanje pamćenja (grupirati, sortirati) i opće kognitivne strategije (uporaba mimike i gestike, parafraze, značenje preko konteksta).

### **Sociopsihološki faktori**

Sociopsihološki faktori najšira su skupina pretpostavka. U sociopsihološke faktore ubrajamo afektivne faktore i motivaciju.

Afektivni faktori utječu na učenje jezika jer podrazumijevaju cijeli spektar emocija koje se mogu javiti u učenju stranog jezika. Neke od emocija koje utječu na učenje stranog

jezika su: želja, sreća, radoznalost, oduševljenje, ponos, strah, sram i sl. Dvije najvažnije emocije koje utječu na učenika su želja za učenjem stranog jezika i strah od učenja stranog jezika. Želja je pozitivna emocija koja učenika ne koči u učenju stranog jezika, već pridonosi interakciji, uspjehu i pozitivnim reakcijama prema učenju jezika. Strah, kao druga važna emocija, može biti i pozitivna i negativna. Postoji stimulirajući strah koji učenika potiče na učenje, kao i paralizirajući strah koji učenika koči u učenju. Strah je izraženiji kod osoba starije životne dobi i može se prikazati kao strah od neuspjeha, strah korištenja jezika u aktivnoj komunikaciji i strah od pogreške (Apeltauer, 2007).

Motivacija kao faktor učenja stranog jezika može se definirati kao cjelokupnost povoda koji teže određenim ciljevima djelovanja (Gardner, 1983). Po Gardneru (1983) se motivacija sastoji od tri komponente: stav prema određenom cilju, želja za ostvarenjem tog cilja i spremnost preuzimanja napora kako bi se zadani cilj ostvario. Motivaciju također možemo podijeliti na intrinzičnu (povod proizlazi iz osobe) i ekstrinzičnu (povod proizlazi iz okoline). Najčešći oblik motivacije kod osoba treće životne dobi jest intrinzična motivacija, što pokazuje i istraživanje provedeno na Sveučilištu za treću životnu dob (STŽD) (Čurin, 2015).

## **4. Gerontologija i gerontologija u RH**

### **Gerontologija**

Gerontologija je grana andragogije koja se bavi odgojem i obrazovanjem osoba treće životne dobi. Gerontologija je nastala iz andragogije zbog sve brojnije populacije osoba treće životne dobi te time i njihove potrebe za odgojem i obrazovanjem (Pongrac, 1985). Promjene u društvu kao što su starenje stanovništva, promjena društvenih veza, znanstveno-tehnološke promjene, načelo cjeloživotnog učenja i međugeneracijska solidarnost, rezultirale su povećanim interesom za obrazovanje osoba treće životne dobi (IANUS, 2009). U polju gerontologije odgoj ima manju ulogu od obrazovanja, iako uloga odgoja u toj populaciji nije zanemariva. Pojavom paradigme cjeloživotnog učenja, osobe treće životne dobi postale su relevantan čimbenik u obrazovnom procesu (Jarvis, 1989). Ispočetka diskriminirana društvena skupina, prvenstveno što se tiče obrazovanja, dobila je mogućnost daljnjeg stjecanja znanja i daljnjeg učenja.



Fenomen je na prostorima RH relativno nov te nema nikakvih normiranih pravila za obrazovanje osoba treće životne dobi. Osobe treće životne dobi ubrajaju se u skupinu osoba cjeloživotnog obrazovanja i ne tretira ih se na poseban način. Iako postoje zakonski akti koji reguliraju obrazovanje odraslih (Zakon o obrazovanju odraslih 2007; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014), obrazovanje odraslih svodi se na zadovoljavanje tržišta rada, a manje na podizanje kvalitete života osoba treće životne dobi (Čurin, 2017).

## **Andragogija i gerontologija u RH**

Gerontologija RH proizlazi iz polja andragogije. Andragogija se na području RH počinje formirati kao znanstvena disciplina 1950-ih godina prošlog stoljeća i može se podijeliti u pet etapa u kojima se mijenjala i utjecala na društvo (Lavrnja i Pongrac, 2002).

Prva je velika etapa vrijeme od početka reformacije Austro-Ugarske Monarhije pa sve do raspada Austro-Ugarske Monarhije. U tom su periodu zasigurno najznačajniji početak i osvješćivanje daljnjeg obrazovanja odraslih, posebice u vojnom kontekstu (spremnost za rat), kao i velike akcije opismenjavanja stanovništva (Andrićeva metoda) (Matijević, 2018).

Druga etapa traje od 1918. do 1941. godine. Period karakterizira zanemarivanje obrazovanja odraslih, izuzevši mogućnosti do- i prekvalifikacija, te osnutak ekstenza, odnosno jedinica unutar gimnazija i strukovnih škola koje se bave pučko-prosvjetnim radom (Matijević, 2018).

Za vrijeme Drugog svjetskog rata i poslijeratnog razdoblja odvija se treća etapa. Kako su na području današnje RH teritoriji pod vlašću različitih skupina/država (okupatori, NDH i partizani) tako se obrazovanje zanemarilo. Dalje su se provodile akcije opismenjavanja stanovništva te održavali politički tečajevi kako bi se stanovništvo upoznalo s političkom situacijom na području države (Matijević, 2018 prema Ogrizović, 1975).

Nakon kraće etape slijedi najduža etapa koja traje 40 godina, od 1951. do 1991, za vrijeme SFRJ. Period je pridonio osnivanju brojnih narodnih sveučilišta čime se uvjetuje osnivanje udruženja narodnih sveučilišta koja doprinose razvoju i formiranju andragogije kao znanstvene discipline u RH (Matijević 2018, prema Ogrizović, 1961).

Trenutno zadnja etapa počinje raspadom SFRJ-a i formiranjem RH. Zbog raspada SFRJ-a s radom su prestali brojni centri za obrazovanje odraslih, zapostavljen je program

obrazovanja odraslih u pučkim sveučilištima te je andragogija postepeno gubila značaj kao kolegij na akademskoj razini (Matijević, 2018).

Danas na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci postoji izborni kolegij Pedagogija treće životne dobi, dok se na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu temom gerontologije bavi na kolegiju Andragogija.

U povijesnom prikazu andragogije kao znanstvene discipline u RH vidljivo je da gerontologija nije izdvojena znanstvena disciplina. Unatrag nekoliko godina pokrenute su inicijative za obrazovanje osoba treće životne dobi pa je tako s radom počelo i Sveučilište za treću životnu dob pri Pučkom narodnom sveučilištu.

### **Osobe treće životne dobi i njihova zastupljenost u RH**

RH, kao većina zemalja EU, u procesu je starenja društva. Prirodni je prirast negativan, raste broj emigracija mladog stanovništva RH, a povećan je i broj osoba treće životne dobi, što znači da se navedeni negativni trend ne zaustavlja. Prema podacima Hrvatskog mirovinskog zavoda, broj umirovljenika iznosi 1.147,317. S obzirom na to da su u taj broj uključene osobe s invaliditetom, prijevremenom i obiteljskom mirovinom, ne može se sa sigurnošću reći koliki je točan broj osoba treće životne dobi. Gledano u relaciji s ostatkom stanovništva, osobe treće životne dobi čine četvrtinu stanovništva RH.

Osobe treće životne dobi mogu se razlikovati po godinama života (50–65, 65–75, 75–85, 85+) ili po pripadnosti generaciji (Tiha generacija (od 1945), *Baby-boom* generacija (1946–1965), itd). Osobe koje trenutno smatramo osobama treće životne dobi ponajviše dolaze iz Tihe i *Baby-boom* generacije. Postoje različiti obrazovni interesi i uloge osoba koje nastavljaju obrazovanje: pripreme za daljnju profesionalnu izobrazbu, učenje nakon umirovljenja (nova socijalna, ekonomska ili obiteljska situacija, zadovoljavane specifičnih interesa) i nova radna uloga (honorarni rad, volonterstvo i slično) (Špan 1994, Jarvis 2009). Prema podacima ASOO-a u 2012. 82,1% osoba treće životne dobi odlučilo se za dodatno osposobljavanje, 8% za usavršavanje, 4,2% za srednju školu, 0,04% za osnovno obrazovanje i 5,1% za ostale oblike (tečajevi jezika) (ASOO, 2012.). Tečajevi jezika ostvaruju se u školama stranih jezika ili na Sveučilištu za treću životnu dob u sklopu Pučkog otvorenog učilišta u Zagrebu. Obrazovanje osoba treće životne dobi je specifično jer treba zadovoljiti dimenzije koje oni posjeduju kroz određene načine potpore. Dimenzije su: biološka/psihološka,

socijalno-psihološka i pedagoška. Svaka dimenzija ima osnovni problem koji se uz određene oblike potpore pokušava ukloniti ili minimizirati (IANUS, 2009).

## **5. Kompetencije za cjeloživotno učenje**

### **Biološke kompetencije**

Kako za učenje stranog jezika postoje određene pretpostavke, odnosno kompetencije koje čovjek mora ispuniti, tako i za cjeloživotno učenje postoje kompetencije koje čovjek mora imati kako bi adekvatno mogao učiti (ASOO, 2018).

Učenje zahtijeva psihofizički napor, vremenske i ekonomske resurse te afektivne faktore. Ljudski mozak, iako podliježe starenju, još uvijek ima dovoljno kapaciteta i snage za učenjem. Kako bi mozak odrasle osobe optimalno funkcionirao, potrebni su mu biološki preduvjeti i preduvjeti iz okoline. Govoreći o biološkim preduvjetima, riječ je o mozgu koji još uvijek ima dovoljno energije za složene kognitivne procese, a da time ne opterećuje zdravlje osobe. Osim bioloških preduvjeta važan je i utjecaj okoline na samu osobu i mozak. Bez adekvatnog inputa mozak ne dobiva relevantne i njemu odgovarajuće podražaje pa samim time ne stvara nove sinapse i ne uči. Tezi da osobe starije životne dobi i dalje mogu učiti doprinosi plastičnost mozga, tj. svojstvo mozga da apsorbira promjene iz okoline koje utječu na njega. Kako bi plastičnost došla do izražaja, važan je input iz vanjskog svijeta (Hartshorne i Germine, 2015).

### **Učenje stranog jezika u starijoj životnoj dobi**

Često se navodi da osobe starije životne dobi ne mogu naučiti strani jezik ili im treba puno više nego djeci. Starije su osobe sposobne učiti strani jezik, ali ga uče na drugačiji način. Učenjem stranog jezika kod djece struktura se jezika uklapa u postojeću fonetiku, morfologiju i sintaksu materinjeg jezika. S obzirom na to da su osobe starije životne dobi dovoljno ovladale znanjem i kompetencijama materinjeg jezika, ne čudi što strukturu svog materinjeg jezika uspoređuju sa strukturom stranoga jezika. Jezik uče na principu dva suprotstavljena sustava u mozgu. Materinski jezik na stupnju je automatizma te reprezentacija stranog jezika mora nadglasati automatizam kako bi se strani jezik naučio (Pavkov, 2013).

Istraživanje Pfenninger i Polz (Pfenninger i Polz, 2018) koje se bavilo učenjem stranog jezika u trećoj životnoj dobi trenutno je najrelevantnije istraživanje koje na tome polju postoji. U istraživanju je sudjelovalo dvanaest ispitanika, odnosno šest bilingvalnih ispitanika (njemački/slovenski) i šest ispitanika čiji je materinski jezik njemački. Istraživanje se bavilo kognitivnim i sociopsihološkim aspektima.

Istraživanje je pokazalo da učenje stranog jezika znatno poboljšava mogućnost obavljanja zadataka, ali ne poboljšava stupanj koncentracije i fokusa, iako su vidljivi blagi napredci. Istraživanje je također pokazalo da ispitanici koji uče strani jezik poboljšavaju mogućnosti obavljanja zadataka te da učenje pridonosi njihovoj lingvističkoj samostalnosti, poboljšaju komunikacijskih vještina i općoj kvaliteti života. Osobe treće životne dobi koje su pohađale tečaj stranog jezika iznimno pozitivno govore o vlastitom iskustvu i napominju da su im se kognitivne, sociopsihološke i afektivne vještine poboljšale u usporedbi s osobama treće životne dobi koje nisu pohađale tečaj stranog jezika (Pfenninger i Polz, 2018).

### **Socijalne i građanske kompetencije**

Socijalne i građanske kompetencije kod obrazovanja osoba treće životne dobi imaju značajnu ulogu. One podrazumijevaju komunikacijske vještine učitelja i učenika, a najčešće se stječu iskustvenim učenjem. Samim iskustvenim stjecanjem osobe treće životne dobi posjeduju određenu razinu socijalne i građanske kompetencije koja im ujedno olakšava učenje (Rajić, 2013).

### **Učiti kako učiti**

U vrijeme informatizacije i tehnološkog napretka važno je spomenuti sintagmu „učiti kako učiti“. Ona objedinjuje stjecanje kompetencija učenja uz pomoć medija koji nas okružuju u svakodnevnom životu. Kako živimo u vremenu kada svatko u džepu nosi „pametni“ telefon, a uz koji su informacije dostupne gotovo uvijek, takvu tehnološku prednost valja iskoristiti i u odgojno-obrazovnom sustavu, neovisno o tome što se govori i o osobama treće životne dobi. Sama tehnologija može biti neprikladna u nastavi, no isto tako može imati prednosti koje valja iskoristiti (Matijević, 2013).

## 6. Aktivno starenje

U moderno vrijeme spominje se pojam aktivnog starenja. Aktivno starenje podrazumijeva ostvarivanje prava osoba treće životne dobi, npr. prava na obrazovanje, razonodu, hobije i dr. Ono se u našem društvu tek razvija i postepeno ulazi u svijest našeg društva kao nešto potrebno. Aktivnom starenju pridonosi i osnivanje gerontoloških centara u RH i drugih oblika obrazovanja osoba treće životne dobi. Gerontološki centri brinu o dvije sfere: zdravlju i socijalnoj skrbi te duhu i obrazovanju (Špan, 2013).

Aktivno starenje ukazuje i na narušavanje dostojanstva osoba treće životne dobi, što nije rijetkost u današnjem društvu. Dva su primjera koja prema Špan (2013) zorno prikazuju diskriminaciju osoba treće životne dobi:

- Osobe treće životne dobi na pitanje „što ste po zanimanju“ odgovaraju: „umirovljenik“, čime se osobe treće životne dobi reducira samo na trenutni status u društvu, a ne na njihovo stečeno obrazovanje. U rijetkim slučajevima osobe odgovaraju na pitanje: „umirovljeni ekonomist“, „prof. engleskog jezika“ i sl.
- Osobama treće životne dobi nedostaje podrške, što društvene što obiteljske. Kada osoba treće životne dobi odluči krenuti u obrazovni program, često se čuje: „učenje nije za starije“, „ti/Vi si/ste prestari da bi/biste nešto naučili“ i slično.

Postoje i pozitivni primjeri aktivnog starenja. Sveučilište za treću životnu dob pri Pučkom otvorenom učilištu najbolji je primjer implementacije aktivnog starenja u obrazovni sustav.

### Sveučilište za treću životnu dob

Sveučilište za treću životnu dob (STŽD) nastalo je prije 28 godina u sklopu Pučkog otvorenog učilišta u suradnji s Odsjekom za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, točnije Katedrom za andragogiju. To je prvo takvo sveučilište za osobe treće životne dobi u RH i vodeća institucija za obrazovanje osoba treće životne dobi.

Sveučilište za treću životnu dob (STŽD) radi prema Zagrebačkom modelu – U3A (University of the Third Age). Zagrebački model objedinjuje strukturirane obrazovno-kulturne programe širokog interesa. Programi su podijeljeni u programske cikluse: strani jezici, informatička radionica, opća kultura (povijest, umjetnost, arheologija, etnologija,

multikulturalizam, književnost i drugo), psihofizičko zdravlje i kreativne radionice. Programi se izvode po dva sata tjedno tijekom zimskog i proljetnog semestra (Čurin, 2015).

Nastavnici na Sveučilištu za treću životnu dob imaju značajnu ulogu u obrazovanju osoba treće životne dobi. Svaki nastavnik dva puta godišnje prolazi edukaciju iz područja psihologije starijih te metodike i didaktike obrazovnog rada sa starijima. Također je važno napomenuti da su neki nastavnici i sami umirovljenici, a neki su nastavnici bili polaznici Sveučilišta za treću životnu dob.

Obrazovne skupine u STŽD imaju visok stupanj motivacije, što je vidljivo nakon nastave kada većina polaznika ostaje u prostorijama Pučkog otvorenog učilišta (POU) i razmjenjuje ili traži dodatnu literaturu, razmjenjuje nastavne materijale ili traži dodatne zadatke. Vidljivo je da osobe treće životne dobi žele strukturiranu nastavu, što proizlazi iz jasno postavljenih ciljeva osoba treće životne dobi (Čurin, 2018). Kako bi grupa funkcionirala, unutargrupna dinamika bila zadovoljavajuća, integracija novih polaznika bila neproblematična i komunikacija s nastavnikom u vezi zahtjeva, primjedba i prilagodba funkcionirala, skupina bira animatora koji o svemu tome brine (Krajnc, 2016). Skupina animatora ocjenjuje kao bitnog faktora nastavnog procesa, što potvrđuju opisi ostalih članova grupe da se radi o „dobroj vili grupe“ ili „polazniku s najvećim ugledom u grupi“ (Čurin, 2012).

Zbog medicinskih i tehnoloških postignuća životni se vijek osoba u 20. i 21. stoljeću produžuje, stoga starenje stanovništva postaje aktualna tema današnjice. Socijalna skrb, obrazovanje i dostojanstveno starenje dobivaju na značenju, a tome pridonosi i STŽD. S obzirom na to da će buduće osobe treće životne biti sve obrazovanije, potreba za programima cjeloživotnog učenja će rasti. Pritom će biti potrebno stvoriti mrežu STŽD, kao što imaju i druge zemlje, čime bi se obrazovanje osoba treće životne dobi moglo podići na višu razinu (Čurin, 2018).

### **Pozitivni učinci obrazovanja na Sveučilištu za treću životnu dob**

Pozitivni učinci STŽD-a mnogobrojni su, a navode se neki od njih. Broj polaznika koji se uključuje u obrazovne programe svake je godine sve veći te postojeći polaznici otkrivaju nove programe. Upisivanjem u programe članstvo se povećava, ali i produžuje. Osim obrazovnih aspekta pozitivan je učinak STŽD-a i niz zajedničkih druženja polaznika koji time

zadovoljavaju svoju potrebu za socijalizacijom i aktivno sudjeluju u društvu. Obrazovni programi obogaćuju se novim programima koje su osmislili polaznici, što pridonosi poboljšaju društvenih aspekata. Osmišljeni programi mogu biti tečajevi, tribine, radionice i sl. U obrazovne programe uključeni su svi sudionici obrazovnog procesa, nastavnici i polaznici, te sami kreiraju obrazovne programe, što ukazuje na želju osoba treće životne dobi za učenjem (Špan, 2013).

## **7. Istraživanje**

### **Metodologija istraživanja**

#### **Uvod**

Obrazovanje osoba treće životne dobi odvija se kroz proces cjeloživotnog učenja. Problem cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj je premala zastupljenost osoba treće životne dobi u procesu cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno učenje je širok pojam i u sebi sadrži različite sfere učenja te pokriva različite dobne skupine, od mlađih ka starijima. Zbog širine polja cjeloživotnog učenja, ono možemo raščlaniti po dobnim skupinama. Unutar paradigme cjeloživotnog učenja postoje metode i postupci poučavanja i učenja. Svaka društvena skupina ima pravo na specifične nastavne metode i postupke. U stvarnoj obrazovnoj politici to izgleda drugačije. Posebni postupci i metode nisu osmišljeni prema potrebama specifične grupe već prema potrebama najbrojnije grupe, a to su radnosposobne odrasle osobe.

Suvremeno obrazovanje zalaže se za jednakost. Svi sudionici obrazovnog procesa moraju u njemu aktivno sudjelovati i nastavni sadržaj treba biti primjeren njihovim potrebama. Kako je prije napomenuto, osobe treće životne dobi nemaju takvu privilegiju i time su zakinuti za kvalitetno obrazovanje. Ovim se istraživanjem pomoću praćenja nastave njemačkog jezika i polustrukturiranog intervjua nastoji utvrditi kako se nastava odvija, kako se razlikuje od nastave za druge dobne skupine, koji se nastavni pristup koristi i kako se vrednuje.

## **Problem i cilj istraživanja**

Predmet istraživanja je nastava njemačkog jezika za osobe treće životne dobi.

Probleme na koje se ovim istraživanjem pokušava ukazati su nastavne metode u poučavanju njemačkog jezika kod osoba treće životne dobi. U Hrvatskoj ne postoji kurikulum/plan i program njemačkog jezika za osobe treće životne dobi, pa samim time nastavnici koji poučavaju njemački jezik nemaju ni teorijski ni zakonski temelj u poučavanju njemačkog jezika. S obzirom na to da osobe treće životne dobi zahtijevaju različit pristup nastavi, problem je nastava njemačkog jezika, njen pristup i priprema.

Cilj istraživanja je otkriti kako se nastavu najbolje može prilagoditi osobama treće životne dobi, koje nastavne metode je poželjno koristiti, koji nastavni materijali najviše odgovaraju osobama treće životne dobi, na koje načine ga prilagođavaju nastavnici u obradi nastavnog gradiva, kako vrednuju i ocjenjuju njihov uspjeh, te koji pristup nastavnika daje najbolje rezultate kod osoba treće životne dobi.

Prema vrsti ovo je istraživanje kvalitativno deskriptivno.

Istraživačka pitanja na koja ovo istraživanje pokušava odgovoriti su: kako izgleda priprema nastavnika za nastavni sat, kako izgleda nastavni sat njemačkog jezika, koji se pristup koristi u nastavi njemačkog jezika i koje su specifičnosti u nastavi njemačkog jezika za osobe treće životne dobi.

## **Način provođenja istraživanja**

Istraživanje se provodilo u instituciji za obrazovanje osoba treće životne dobi (tečaj njemačkog jezika za osobe treće životne dobi) od travnja do lipnja 2019. Promatralo se 12 nastavnih sati u tom periodu. Ova metoda prikupljanja podataka odabrana zato što daje najbolji uvid u nastavni proces. Prema Mužić (1986) prednost ove metode je neposrednost i „stvarna slika“ stanja unutar nastavnog procesa. Nadalje istraživač kao promatrač vidi spontane reakcije nastavnika i polaznika, interakciju nastavnika i polaznika te polaznika međusobno. Nedostatak ove metode je prisutnost istraživača u prostoriji u kojoj se izvodi nastavni proces. Prisutnost istraživača utječe na ponašanje polaznika i nastavnika te može prikazati iskrivljenu sliku stanja nastave. Zbog prisutnosti istraživača polaznici mogu osjetiti strah ili pritisak i zbog toga manje sudjeluju u nastavnom procesu. Kako prisutnost utječe na



polaznike tako utječe i na nastavnika. Moguće je da nastavnik, zbog prisutnosti istraživača, svoju nastavu realizira na drugačiji način nego u okolnostima bez promatrača i ne daje autentičnu sliku vlastitog nastavnog procesa. Metoda polustrukturiranog intervjua „licem u lice“ otvorenog tipa odabrana je kako bi istraživač prije praćenja nastave uočio je li nastavnik svjesno prilagodio nastavu osobama treće životne dobi.

Institucija za obrazovanje osoba treće životne dobi pismeno je pristala na istraživanje kao i svi polaznici i nastavnica s kojom se proveo intervju.

## **Uzorak**

Zbog specifičnih istraživačkih ciljeva za ovo istraživanje odabran je namjerni uzorak. Uzorak se sastoji od 12 sati nastave njemačkog jezika u instituciji za obrazovanje osoba treće životne dobi. U istraživanju sudjeluje nastavnica tečaja njemačkog jezika u instituciji za obrazovanje osoba treće životne dobi. Nastavnica je dobrovoljno sudjelovala u istraživanju i ispitanicima je zajamčena anonimnost (ne spominju se njihova imena, spol, dob) te će se odgovori nastavnice bilježiti pod nazivima Nastavnica.

## **Postupci i instrumenti**

Postupci prikupljanja podataka su bilježenje elemenata nastave prema protokolu praćenja nastave na tečaju njemačkog jezika. Instrumenti koji su korišteni su: protokol praćenja nastave i polustrukturirani intervju s nastavnikom (vidi Prilog 1 i Prilog 2).

## **Protokol praćenja**

Protokol praćenja obuhvaća nastavni sat njemačkog jezika, s fokusom na korištene metode i materijale i njihov uspjeh kod polaznika treće životne dobi. U protokolu praćenja prati se reakcija polaznika na određenu nastavnu metodu, stupanj njene razumljivosti učenicima, njen efekt na polaznike (poticanje daljeg razmišljanja, izazivanje ravnodušnosti kod osoba treće životne dobi, zbunjenost prouzročena metodom, poticanje interesa, ....). Također se u protokolu pratila individualizacija nastavnog procesa za polaznike i način korekcije polaznika. Koristi se protokol praćenja nastave Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) koji je modificiran u skladu s područjem praćenja nastave.

## **Polustrukturirani intervju s predavačem/nastavnikom**

Polustrukturirani intervju s nastavnikom/predavačem obavio se prije praćenja nastave njemačkog jezika. Polustrukturiranim intervjuom ustanovili su se trenutni stavovi o postupcima poučavanja njemačkog jezika i korištenim metodama u nastavi njemačkog jezika. Nakon intervjuja ispitivač saznaje koje pristup predavač koristi, zašto predavač koristi baš taj nastavni pristup, koje metode predavač koristi i koji su ciljevi predavača u nastavi njemačkog jezika.

### **Obrada podataka**

Obrada podataka dobivenih praćenjem nastave temelji se na protokolu praćenja nastave Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) (Prilog 1). Tijekom praćenja nastave istraživač je područje opažanja naznačio s DA ili NE. Nakon praćenja nastave i praćenja područja opažanja istraživač prolazi elemente/područja opažanja prema protokolu i svojim dodatnim komentarima pojašnjava postojanje ili nepostojanje elementa.

Istraživač odgovore polustrukturiranog intervjuja izlaže deskriptivno.

### **Analiza podataka**

#### **Polustrukturirani intervju**

Polustrukturirani intervju otvorenog tipa sastojao se od devet pitanja. U ovom će se dijelu analizirati odgovori nastavnice njemačkog jezika. Odgovori nastavnice su kategorizirani u tri cjeline: postupak poučavanja, metode korištene u nastavi njemačkog jezika i prilagodba nastave.

Nastavničini odgovori upućuju da koristi pristup fokusiran na polaznika. Takav pristup se temelji na modernim pedagoškim principima i stavlja polaznika u središte nastavnog procesa. Na korištenje tog pristupa ukazuje i izrazita individualizacija nastavnog procesa i prilagodba nastavnih materijala. Nastavnica je napomenula da svaki polaznik neovisno o stupnju znanja, njegovim predispozicijama i fizičkim poteškoćama može usvojiti njemački jezik.

Nastavnica je naglasila da ne može definirati jednu korištenu metodu jer se metode poučavanja izmjenjuju. Nekada koristi gramatičko-prijevodnu metodu, nekada komunikacijsku metodu. Naglasila je da korištenje metode ovisi isključivo o sadržaju nastavnog sata. O nastavnoj metodi odlučuje unaprijed vođena iskustvom i preferencijama polaznika. Neki polaznici bolje reagiraju na klasične metode (gramatičko-prijevodna) te se onda služi njima. Napomenula je da izbjegava audiovizualnu i audiolingvalnu metodu jer prema njenom iskustvu ona nije uspješna s osobama treće životne dobi. Nadalje nastavnica koristi *Zajednički europski referentni okvir za jezike* u pripremi nastave i u nastavi, ali joj nije temeljna nit vodilja. Pomaže joj obuhvatiti sve sfere jezika (govor, slušanje, čitanje i pisanje). ZEROJ više pomaže polaznicima nego nastavnici jer su polaznici vrlo samoosviješteni i svoje znanje mjere pomoću ZEROJ skale. Uporaba metajezika je prisutna. Naglašava da su njeni polaznici visokoobrazovani te im je tako puno lakše uporabom metajezika objasniti i vizualizirati određene strukture. Tvrdi da je korištenje metajezika s takvom populacijom nužno jer na taj način može objasniti kompleksne gramatičke, morfološke i sintaktičke strukture. Nastavnica je potvrdila da životno iskustvo i znanje o svijetu oplemenjuje nastavni proces. Naglasila je da su polaznici izrazito ekstrovertirani i da rado pričaju o vlastitom iskustvu. Također je napomenula da je takva interakcija nekad temelj nastavnog sata te ih potiče takvom načinu rada.

Prema njenom mišljenju brzina učenja i usvajanja novih fenomena nije značajno drugačija nego kod odraslih osoba. Ako se nastavni sadržaj primjerenom prilagodi i već na početku nastave definira tempo učenja, nastavnica nikada nije primijetila da većina uči sporije od odraslih. Naglasila je kako u svakoj grupi polaznika ima onih koji uče brže ili sporije, ali da je većinom tempo učenja jednak tempu učenja odraslih osoba. Kako je dob polaznika o kojoj se radi specifična i dobna skupina često ima fizičke poteškoće (slabiji vid, slabiji sluh, usporene motoričke funkcije), nastavni sadržaj se u tom pogledu prilagođava. Nastavu treba prilagoditi u tom obliku da one više ne predstavljaju poteškoće npr.: izbjegavati sitna slova u prezentacijama, radnim listovima, udžbenicima, izbjegavati zvučne zapise s CD-a ili računala, produljiti vrijeme potrebno za rješavanje pisanih zadataka i vrijeme potrebno za prepisivanje.

## Protokol praćenja nastave

Protokol praćenja nastave preuzet je s mrežnih stranica Agencije za odgoj i obrazovanje i izmijenjen za potrebe praćenja nastave njemačkog jezika za osobe treće životne dobi.

### Priprema za nastavi sat

Područje se bavi nastavnikovom pripremom nastavnog sata i objedinjuje sedam elemenata opažanja. Analizirat će se postojanje i učestalost (u koliko promatranih nastavnih sati je uočen element) svakog elementa opažanja, koji su prikazani u Tablici 1., i navesti kako je ono izgledalo ili kako se u nastavnom procesu ostvarilo.

Element	Učestalost
Cilj i ishode prema Bloomovoj taksonomiji	12
Vremenski i sadržajni raspored sata (artikulaciju)	12
Metode, postupke rada	12
Plan ploče, prozirnice, powerpoint	0

Tablica 1. Elementi pripreme nastave njemačkog jezika i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Pripreme nastavnog sata u sebi su sadržavale ciljeve i ishode prema Bloomovoj taksonomiji te se tako oslanja na relevantne zakonske odredbe i akte Republike Hrvatske (*Predmetni kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (Narodne novine, 2019.)) koji nalažu da se ciljevi i ishodi navedu prema Bloomovoj taksonomiji u tri domene: kognitivno, psihomotoričko i afektivno. Naglasak je prvenstveno na kognitivnoj domeni.

Nastavni sati artikulirani su i imaju jasne segmente: uvod, glavni dio nastavnog sata i završni dio nastavnog sata. Artikulacija je fleksibilna i nastavnica može odstupati od prije postavljene vremenske artikulacije sata.

U pripremama je jasno vidljiv postupak rada nastavnika i sve korištene metode razrađeno su napisane. Također su uz postupak i metode nabrojena nastavna sredstva i pomagala koja se koriste u nastavnom satu. Može se primijetiti da se nastavna pomagala i sredstva rijetko razlikuju u pripremama za različite nastavne sate. Pripreme također sadrže društvene oblike rada i načine uključivanja polaznika u nastavni proces. U pripremama je taj segment zabilježen najviše s jednom ili dvije riječi.

Plan ploče u pripremi nije postojao kao ni powerpoint prezentacija ili prozirnice.

### **Izvođenje nastavnog sata**

Područje se bavi izvođenjem nastavnog sata i podijeljeno je u više cjelina: razredno ozračje Tablica 2., strukturiranje nastavnog sata Tablica 3., uključenost i motiviranost polaznika Tablica 4., individualizacija-diferencijacija Tablica 5., poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja Tablica 6., povratne informacije i formativno učenje Tablica 7.

### **Razredno ozračje**

<b>Element</b>	<b>Učestalost</b>
Nastavnik se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem	12
U razredu vlada opušteno radno ozračje	12
Nastavnik pohvaljuje trud polaznika i njihova postignuća	12
Nastavnik ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima	12
Nastavnik u nastavi koristi primjereni humor	8
Nastavnik spremno odgovara na pitanja polaznika	12
Nastavnik učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja polaznika (pokušaje ometanja nastave i sl.)	12

## Tablica 2. Elementi razrednog ozračja i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Nastavnica se prema svim polaznicima odnosila s poštovanjem i prihvaćanjem te je svojom pojavom i stavom već pri samom ulasku u razred stvorila ugodnu radnu atmosferu u kojoj se svaki polaznik osjećao ugodno i prihvaćeno. Tome pridonose i pohvale nastavnice koja na svaki točan odgovor polaznika reagira primjerenom pohvalom. Npr. polaznik je točno odgovorio na postavljeno pitanje kratkim i jasnim odgovorom, što nastavnica pohvaljuje s dobro (*gut*), polaznik je dao opsežniji odgovor jako dobro (*sehr gut*), polaznik je dao vrlo opsežan odgovor bez značajniji pogrešaka izvrsno (*ausgezeichnet*) prikazano u Tablici 2.

Tijekom promatranih nastavnih sati nastavnica je imala primjerenu neverbalnu komunikaciju s polaznicima. Nastavnica je imala otvoreni i prisni stav te je odavala osjećaj sigurnosti. Polaznici su na takav govor tijela reagirali dobro te je poboljšalo dinamiku i izvođenje nastavnog sata. Uporaba gestikulacije i mimike dodatno je pridonijela nastavnom iskustvu te je korištena adekvatno i umjereno.

Nastavnica je također tijekom većine nastavnih sati koristila humor kao element. Humor je bio primjeren i nitko od polaznika nije negativno reagirao na humoristične elemente u nastavi, već su i oni sami prihvatili humor i počeli su ga upotrebljavati u vlastitom odgovorima.

Nastavnica je na svako pitanje polaznika reagirala brzo i stručno. Kada bi netko od polaznika imao pitanje za nastavnicu, ona bi nakratko stala, dopustila postavljanje pitanja i odgovorila na postavljeno pitanje. U nekim je trenucima polaznike vlastitim potpitanjima navodila na točan odgovor koristeći različite tehnike odgovaranja i pojašnjavanja nepoznatih pojmova.

Kada se u razredu među polaznicima pojavio žamor, nastavnica bi rekla: „Tišina (*Ruhe!*)“, i ponovo privukla pažnju na sebe i time vratila ugodnu radno ozračje. Nastavnica je iskoristila neželjeni međusobni razgovor polaznika kao vježbu komunikacije, što je odmah pridonijelo vraćanju ugodne radne atmosfere.

## Strukturiranje nastavnog sata

Element	Učestalost
Na početku sata nastavnik jasno iznosi temu nastavnog sata	3
Nastavnik jasno navodi ciljeve nastavnog sata ( <i>ishode učenja</i> )	0
Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti	12
Nastavnik objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima	12
Na satu se izmjenjuju različite aktivnosti	10
Nastavnik upućuje polaznike na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti	12
Nastavnik prati reakcije polaznika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu	10
Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima (nema "praznog hoda")	12
Nastavnik na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu	6
Nastava je interaktivna (mnogo pitanja i odgovora)	10
Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen	10

Tablica 3. Elementi strukturiranja nastavnog sata i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Nastavnica nije svaki nastavni sat započela jasnim definiranjem teme nastavnog sata. Promatralo se više nastavnih sati i vidljivo je da samo pri početku nove nastavne cjeline nastavnica jasno razlaže temu. Ishode i ciljeve nastavnog sata nastavnica polaznicima nije napomenula ni na jednom satu.

Nastavničine upute polaznicima su jasne npr.: „Otvorite knjige! (*Öffnen Sie Ihre Bücher!*), Riješite zadatak pet! (*Lösen Sie die Aufgabe fünf!*), Tekst pročitajte u miru! (*Lesen Sie den Text in Ruhe!*)“. U slučaju da netko od polaznika nije razumio upute, nastavnica upute ponavlja na drugačiji ili jednostavniji način. Kada se upute nalaze u korištenom udžbeniku, nastavnica objašnjava upute ako primijeti da polaznici ne razumiju, što moraju učiniti. Polaznici tijekom svakog nastavnog segmenta znaju, što trebaju učiniti i što se od njih očekuje u određenom nastavnom segmentu zahvaljujući jasnim i konkretnim uputama nastavnice.

Nastavni sadržaj se ostvaruje različitim vježbama u kojima sudjeluju svi polaznici. Korištenjem više oblika socijalnog rada (individualni rad, rad u paru, rad u grupi) nastavnica nastavni sadržaj izlaže dinamično.

Ključne pojmove i glavne sadržaje nastavnica jasno naglašava i određuje. Svi ključni pojmovi nastavne cjeline ili nastavnog sata nalaze se na ploči. U toku nastavnog sata nastavnica zapisuje ključne pojmove na ploču i polaznici ih prepisuju: „Molim Vas da prepišete s ploče! (*Schreiben Sie bitte von der Tafel!*)“. Tijekom izlaganja ključnih pojmova i sadržaja nastavnica prati reakcije polaznika i reagira na moguće nejasnoće tako da pojam ili sadržaj objasni na drugi način ili dopusti polaznicima da si međusobno pomažu, što se u velikom dijelu prilika pokazalo kao primjereno i bolje rješenje. Nastavnica prema reakcijama polaznika utvrđuje trenutak prelaska s jedne aktivnosti na drugu jer je i sama artikulacija nastavnog sata u pripremi fleksibilna.

Na kraju nastavnog sata nastavnica je na polovici promatranih sati ukratko sažela nastavni sat ili je polaznike pustila da o obrađenoj temi pričaju iz vlastitog gledišta. Ne može se tvrditi da svaki nastavni sat završava sažimanjem nastavnog sadržaja obrađenog na tom nastavnom satu.

U promatranim nastavnim satima polaznicima je dopušteno postavljati pitanja i nastavnica, kako je već napomenuto, spremno odgovara na pitanja ili zamoli nekog od polaznika da odgovori na postavljeno pitanje, što nastavu čini interaktivnom. Nije uočljivo da većinu nastavnog sata govori nastavnica ni da za vrijeme nastavnog sata vlada nemir, već se radi o ugodnoj i primjerenom interakciji među polaznicima i nastavnicom.

Tijekom cijelog nastavnog sata nastavnica ostvaruje ugodno radno ozračje i potiče polaznike da slobodno iznose vlastite ideje i zapažanja. Težište je na govornoj produkciji i pismena produkcija služi kao pomoć govornoj. Nastavnica koristi isključivo ploču kao



tehničko pomagalo te je udžbenik glavni nastavni medij. Udžbenik polaznicima služi kao izvor tekstova i zadataka pomoću kojeg svladavaju nastavni sadržaj. Nastava s naprednim polaznicima većim je djelom na njemačkom jeziku, osim u trenucima objašnjavanja novih riječi i pojmova kada nastavnica koristi i materinski jezik u nastavi.

Nastavni sati koji su bili promatrani bili su dobro strukturirani i dobro pripremljeni te u izvođenju nastavnog sata nisu primijećeni nikakvi veći propusti.

### **Uključenost i motiviranost polaznika**

<b>Element</b>	<b>Učestalost</b>
Učenici su aktivno uključeni u rad	12
Učenici međusobno surađuju	12
Učenici sudjeluju sa zanimanjem	10
Učenici pomažu jedni drugima	12
Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja	11
Nastavnik potiče polaznike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče	11

*Tablica 4.* Elementi uključenosti i motiviranosti polaznika i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Polaznici su na svakom promatranom nastavnom satu bili uključeni. Za vrijeme svakog nastavnog segmenta polaznici su mogli izraziti vlastit stav, postaviti pitanje ili se uključiti u raspravu. Polaznici su međusobno obavljali zadatak bilo zbog društvenog oblika rada ili samoinicijativno. Nastavnica je poticala suradničko učenje i mijenjala društvene oblike rada kako bi polaznici međusobno mogli surađivati i dolaziti do rješenja.

Polaznike je takav princip rada izrazito motivirao te su s velikim zanimanjem sudjelovali u nastavnom procesu. Zanimanje za sudjelovanjem potaknula je i činjenica da nastavnica traži sudjelovanje u nastavi.

Tijekom nastavnih sati, kako je već i prije spomenuto, vlada velika razina nesebičnosti i želje za pomoći među polaznicima. Međusobno komuniciraju i surađuju te u trenutku kada

jedan polaznik ne zna rješenje ili je zapeo, pomoć mu pružaju drugi polaznici kao i nastavnica. Primjećuje se visok stupanj kolegijalnosti.

Polaznicima nije zabranjeno tijekom promatranih nastavnih sati postavljati pitanja niti iznositi vlastite ideje, nastavnica ih naprotiv u tome potiče npr.: „Ispričajte kako je kod Vas. (*Erzählen Sie, wie es bei Ihnen ist.*), Ima li neko primjer iz vlastitog života? (*Hat jemand ein Beispiel aus seinem Leben?*)“.

### Individualizacija-diferencijacija

Element	Učestalost
Nastavnik različitim polaznicima daje zadatke različite težine	0
Nastavnik nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad	6
Nastavnik ponovno objašnjava ako dio polaznika ne razumije ili pogrešno odgovara	8
Nastavnik daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja	12
Nastavnik uključuje polaznike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu	12
Nastavnik osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu	12

Tablica 5. Elementi individualizacije-diferencijacije i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Za vrijeme nastavnog sata svi polaznici rješavaju iste zadatke i vježbe, čitaju isti tekst ili slušaju isti zvučni zapis. Nema prilagodbe težine zadataka za različite polaznike. Bilo je uočeno da polaznici koji brže i lakše svladavaju nastavni sadržaj imaju mogućnost rješavati zadatke povezane s temom koje nastavnica nije predviđala za ostatak polaznika ili polaznike koji su brži uputi polazniku kojemu treba više vremena kako bi mu pomogao. Vrijeme

potrebno za rješavanje zadataka ovisi o polazniku kojemu je potrebno najviše vremena i njega se ne požuruje, već dopušta da zadatak izvrši do kraja.

Nekim polaznicima nastavnica daje dodatne upute za rješavanje zadataka. Vrijeme za rješavanje zadataka, kako je već spomenuto, orijentira se prema polazniku kojemu treba najviše vremena. Vidjelo se da nastavnica dobro poznaje svoju grupu polaznika te je vrijeme dobro strukturirano i svi su bili gotovi sa zadatkom približno u isto vrijeme.

U slučaju da većina polaznika nije shvatila i ne razumije nastavni sadržaj koji se obrađivao, nastavnica ponovo, ali drugačijim pristupom, objašnjava nastavni sadržaj. Isto tako ako kod provjere nastavnog sadržaja polaznici uglavnom daju netočne odgovore, nastavnica ponovo pojašnjava nastavni sadržaj, popraćeno novim primjerima kako bi ga polaznici razumjeli.

Pri usmenoj komunikaciji između polaznika i nastavnice te polaznika međusobno nastavnica svakom polazniku daje dovoljno vremena da odgovori na pitanje, postavi pitanje, iznese svoju tvrdnju ili iznese svoju ideju. Vrijeme koje nastavnica polaznicima daje je više od 30 sekundi, što polaznicima daje mogućnost i vrijeme odgovoriti na postavljeno pitanje, bez pritiska i straha.

Svi su polaznici uključeni u nastavni proces. Nastavnica je problem nejavljanja određenih polaznika riješila tako da sve polaznike proziva, tako da svatko od polaznika dođe na red. Naravno da se polaznici mogu i samostalno javiti i u tom slučaju nastavnica pazi da svatko od polaznika ima mogućnost izreći svoj odgovor ili svoju ideju. Nastavnica polaznicima daje slobodu izražavanja, ali isto tako pazi da određeni polaznici ne dominiraju u nastavi. Ako primijeti da polaznik učestalo moli za riječ, ona ga uljudno odbije govoreći da i drugi polaznici moraju izraziti mišljenje ili odgovoriti na pitanje: „Gospođo ..... vidim Vašu ruku, ali i ostali polaznici bi nešto željeli reći. (*Frau ... ich sehe Ihre Hand, aber die anderen möchten auch etwas sagen.*)“.

## Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

Element	Učestalost
Nastavnik stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova	10
Nastavnik postavlja pitanja koja potiču na razmišljanje (koja potiču kognitivne procese više razine)	10
Nastavnik potiče polaznike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči	8

Tablica 6. Elementi poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima

Za vrijeme nastavnih sati nastavnica stavlja težište na uporabu i razumijevanje struktura više nego na zapamćivanje. Svaka struktura i ključni pojam se objasni i koristi u ostatku nastavnog sata kontinuirano u različitim situacijama. Nastavnica isto tako potiče polaznike da novo usvojene strukture i pojmove već na tom nastavnom satu koriste u vlastitim iskazima, odgovorima i vlastitim idejama.

Nastavnica inzistira na induktivnoj metodi učenja jezika. Polaznici sami na temelju primjera ili više njih dolaze do zaključka. Nastavnica im u svakom trenutku pomaže i koristi metajezik kako bi polaznike navela na pravilo. Kada polaznici sami izvedu pravilo, primjenjuju ga u vježbama i zadacima.

Time nastavnica podupire polaznike da svojim riječima opišu način na koji su došli do pravila i da opišu pravilo do kojeg su samostalno ili u paru ili grupi došli.

## Povratne informacije i formativno vrednovanje

Element	Učestalost
Nastavnik postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje polaznika	11

Nastavnik pruža konkretne povratne informacije učenicima o njihovom radu	6
Nastavnik pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan	10
Nastavnik ističe napredovanje polaznika i njihov uspjeh u učenju (a ne njihove nedostatke)	0

*Tablica 7.* Elementi povratnih informacija i formativnog vrednovanja i njihova učestalost u promatranoj nastavi

Nastavnica svojim pitanjima implicitno provjerava usvojenost ključnih pojmova i sadržaja. Ona postavlja otvorena pitanja i polaznici koristeći pojmove i sadržaje odgovaraju na postavljena pitanja. Pitanja mogu biti postavljena pismeno ili usmeno, ovisno o pojmovima i sadržaju koji se na nastavnom satu obrađivao.

Nastavnica pozitivnim potkrepljenjem nagrađuje polaznika u slučaju točnog odgovora, a u slučaju netočnog odgovora pokušava polaznika navesti na točno rješenje, a da pritom sama polaznicima ne otkrije točno rješenje.

U slučaju da polaznik napravi pogrešku pri usmenoj komunikaciji nastavnica situacijski odlučuje kada će polaznika ispraviti. Nekada polaznika upozorava odmah na pogrešku, nekad pusti da polaznik dovrši rečenicu ili polazniku dopušta da završi misaonu cjelinu.

Nastavnica je isticala pozitivne strane svakog polaznika te ga/ju je ohrabivala pozitivnim potkrepljenjem. Nastavnica ni u jednom trenutku nije eksplicitno ukazivala na postignuća ili nedostatke polaznika ili eksplicitno isticala njihove greške pred drugim polaznicima.

## **Rasprava**

U prijašnjem su poglavlju podaci dobiveni polustrukturiranim intervjuom i promatranjem nastave deskriptivno analizirani i u ovom će se poglavlju o njima raspraviti. Rasprava prati elemente analize i njen redosljed kako bi se lakše pratilo raspravu.

Nastavnica je u polustrukturiranom intervjuu napomenula da ona koristi pristup u kojem je polaznik u središtu nastavnog procesa. Pristup je vidljiv i u nastavi njemačkog jezika

jer je cjelokupni nastavni proces prilagođen polaznicima. Time nastavnica prati pedagoški trend u kojem je polaznik u središtu nastavnog procesa.

Nastavnica je u polustrukturiranom intervjuu napomenula da ne može definirati samo jednu korištenu metodu u nastavnom procesu, dok je za vrijeme promatranja nastave bilo vidljivo da ih ona ne izmjenjuje već koristi dvije metode u radu s osobama treće životne dobi. Vidljivo je da prevladavaju dvije metode: gramatičko-prijevodna i komunikacijska. Obje metode imaju svoju vrijednost u nastavi njemačkog jezika za osobe treće životne dobi. Osobama treće životne dobi učenje stranog jezika u mladosti (ruski i njemački kao najčešći primjer) svodilo se na gramatičko-prijevodnu metodu te im je, zbog njihovog iskustva u obrazovanju, najpoznatija. Metoda ima prednosti u nastavi njemačkog jezika za osobe treće životne dobi. Osobe treće životne dobi dobro poznaju tu metodu jer se njihovo učenje stranih jezika u institucionalnom obrazovanju oslanjalo na gramatičko-prijevodnu metodu. Također su polaznici tečaja, koji je bio promatran, sami naglasili kako im ta metoda odgovara. Većina njih su „lažni početnici“ tj. posjeduju već neko znanje njemačkog jezika i osjećaju ugodu i pozitivnu reakciju kada su u stanju prevesti riječ ili rečenicu ili uočiti gramatičku strukturu. Polaznici također posjeduju visok stupanj obrazovanja i njima nije problem pratiti i razumjeti metajezične pojmove koji se u gramatičko-prijevodnoj metodi koriste. Druga korištena metoda je komunikacijska metoda. Metoda se koristi jer je cijeli obrazovni sustav, kako državni tako i privatni, podređen ovom pristupu. Iz tog pristupa proizlazi i *Zajednički europski referentni okvir za jezike* kao i najrecentniji zakonski akti i odredbe Republike Hrvatske. Nastavnica pristup koristi zbog sveprisutnosti u obrazovnom procesu. Polaznici na komunikacijsku metodu reagiraju jednako dobro kao i na gramatičko-prijevodnu jer je metoda prirodna. Ona potiče komunikaciju, sadrži primjere iz svakodnevnog života i polaznicima je prihvatljiva zbog količine njihovog životnog iskustva te mogućnosti iznošenja vlastitih ideja. Vodstvo nastavnice je u satovima, u kojima se koristi prvenstveno komunikacijska metoda, prikriveno, što pospješuje komunikaciji i daje polaznicima dovoljno prostora za samoizražavanje. Iako je nastavnica naglasila da izbjegava audiovizualnu i audiolingvalnu metodu u nekim dijelovima nastavnog sata postoje elementi tih metoda. Elementi tih metoda često nisu uspješni ili oduzimaju previše vremena u nastavnom procesu. Element koji je problematičan je slušanje zvučnog zapisa. Polaznici zbog svoje starosti i bioloških pretpostavki zvučni zapis čuju slabije ili ga uopće ne čuju. Primijetio sam da nije problem glasnoća, već sam audio-zapis i njegova frekvencija. Polaznicima ne odgovara frekvencija i iziskuje mnogo snage i truda kako bi tekst razumjeli. Iz tog razloga predlažem da se zvučni

zapisi ne reproduciraju preko uređaja, već da nastavnik/nastavnica zvučni zapis pročita. Na ljudski govor i frekvenciju ljudskog glasa polaznici reagiraju primjereno.

Nastavnica je napomenula da brzina usvajanja novih riječi i struktura te učenje nije značajno drugačije nego kod osoba odrasle dobi. Njen odgovor je načelno točan, ako uzmemo u obzir prilagodbu nastavnih materijala. Prilagodbom nastavnih materijala za odrasle osobe postigla je uravnotežen tempo učenja i time prividno izjednačila brzinu učenja odraslih osoba i osoba treće životne dobi. Prilagodba nastavnih materijala je vrlo važan faktor u nastavi njemačkog jezika za osobe treće životne dobi jer nastavni materijal je to sredstvo kojim nastavnica, uz vlastito poučavanje, prenosi znanje. Prilagođeni nastavni materijali su raznoliki i ima ih više vrsta. Kao što je u prethodnom odlomku napomenuto svi slušni materijali trebali bi biti prilagođeni osobama treće životne dobi ne samo materijali, već cijeli element slušanja s razumijevanjem. Slušanje s razumijevanjem predstavlja najveći izazov u nastavi njemačkog jezika za osobe treće životne dobi te sama prilagodba iziskuje i najviše pažnje. U promatranoj nastavi uočeno je da prije slušnog zapisa ne postoji rasterećenje (*Vorentlastung*), već se odmah kreće sa zvučnim zapisom, što bi se moglo promijeniti. Rasterećenjem prije slušnog zadatka ili vježbe polaznike se može upoznati s temom, ključne riječi mogu se unaprijed označiti, što bi polaznicima zadatak ili vježbu olakšalo. Također se treba izbjegavati reprodukcija zvučnog zapisa na uređaju, već bi se tekst trebao pročitati naglas jer polaznici na ljudski glas bolje reagiraju. Kako nastavnik često nije izvorni govornik njemačkog jezika, polaznici neće čuti izvornog govornika (*Musterbeispiel*), već nastavnika, pri čemu se gubi autentičnost. Nastavnik u pripremi nastavnog sata treba sam odlučiti hoće li koristiti autentični zvučni zapis ili će ga osobno pročitati. Ako se odluči za prvi pristup, rasterećenje vježbe je nužno kako bi polaznicima omogućio kvalitetno praćenje zvučnog zapisa. Također bi se zvučni zapis morao slušati nekoliko puta, kako bi nastavnik bio siguran da je većina polaznika razumjela poruku zapisa.

Važnu ulogu u kreiranju i pripremi nastave njemačkog jezika ima životno iskustvo polaznika. Nastavnica životno iskustvo polaznika i njihovo znanje o svijetu opisuje kao prednost u nastavnom procesu. Životno iskustvo oplemenjuje nastavni proces jer omogućava slobodniji pristup nastavi. Polaznici su upoznati s nastavnim procesom, izgledom nastave i učenje i poučavanje im nije nepoznato, što nastavnik može koristiti kao prednost. Polaznici poznaju strukturu nastavnog sata i prepoznaju vrste aktivnosti. Nastavnik bi trebao koristiti njihovo znanje o nastavnom procesu i svijetu i uklopiti ga u nastavni proces. Nastavnik bi trebao poticati polaznike i omogućiti im prostora za samoizražavanje i razbiti ustaljenje

strukture nastavnog sata. Razbijanjem ustaljenih struktura nastavnika bi poticao interakciju među polaznicima i njihovu reakciju bi mogao koristiti u daljnjem dijelu nastavnog sata.

Uvidjevši visok stupanj intrinzične motivacije kod polaznika i njihovu spremnost i želju za učenjem njemačkog jezika, smatram kako bi okosnica strukturiranja nastavnog sata prvenstveno trebala biti njihova motivacija. Na početku nastavnog ciklusa nastavnik može detektirati, direktno ili indirektno, razlog visokog stupnja motivacije i tako oblikovati nastavu. Nastavniku će taj podatak biti iznimno koristan u planiranju nastavnog procesa. Time će nastavnik svoju nastavu pripremiti u skladu sa željama polaznika, uzimajući u obzir njihove razloge motivacije te će kroz teme ili područja koja polaznike potiču na učenje graditi nastavni proces i nastavne cjeline.

U pripremi za nastavni sat nastavnica je težište stavila na kognitivnu domenu, što je razumljivo u poučavanju njemačkog jezika. Domena na koju se najmanje fokusirala je afektivna domena. Sve tri domene su ravnopravne i izostavljanjem, tj. smanjenim fokusom jedne domene, priprema nastave prema Bloomovoj taksonomiji nije cjelokupna. U pripremi nastavnog sata sve tri domene (kognitivna, psihomotorička i afektivna) trebale bi imati jednaki značaj. U ovom slučaju kognitivna domena, domena koja je zbog svoje funkcije najuočljivija, ostale dvije domene podređuje. Kako u afektivnoj domeni polaznike treba osvijestiti, potaknuti u njima kritičko razmišljanje o njemačkom jeziku i stvoriti međukulturalni dijalog, smatram da je domena izrazito važna i mora biti sadržana u pripremi nastavnog sata. Također je vidljivo da psihomotorička domena nema veliku ulogu u formiranju nastavnog sata. Psihomotoričku domenu se ostvaruje isključivo pisanjem, što je razumljivo jer se radi o polaznicima treće životne dobi te je time i domena ograničena.

Nastavni sat artikuliran i strukturiran je u skladu s preporukama Agencije za odgoj i obrazovanje. Podijeljen je na tri veće cjeline: uvod, glavni dio i završni dio. Artikulacija je fleksibilna, što nastavnici daje prostora za produljivanjem ili skraćivanjem dijela nastavnog sata, što je s ovakvom skupinom polaznika korisno. Kako je već prije napomenuto polaznici koriste vlastito iskustvo i znanje o svijetu u nastavi, što može dovesti do produljenja uvodnog dijela sata, što onda skraćuje ostala dva dijela. Uzevši u obzir da se nastava prvenstveno oslanja i temelji na komunikacijski pristup, mogućnost fleksibilnosti i brze reakcije nastavnika na promjene u tijeku nastavnog sata smatram važnim segmentom pripreme nastavnog sata. Nastavna pomagala koja se koriste za vrijeme nastave uvijek su ista. Postoji pet pomagala kojima se nastavnica služi: ploča, kreda, udžbenik, radna bilježnica i CD-



Player. Iako izgleda malo i nedovoljno, nastavnici je ovih pet pomagala dovoljno da stvori ugodnu radnu atmosferu i održi nastavni sat. Nastavnici je glavni medij (*Leitmedium*) tijekom nastavnog sata udžbenik. Nastavnica svoj nastavni sat temelji na udžbeniku i on je tijekom cjelokupnog tečaja nit vodilja. Nastavnica ne koristi moderne tehnologije u pripremi nastave (računalo, internet, projektor). Moderne tehnologije oplemenile bi nastavu i zbog naprednih mogućnosti tih tehnologija također olakšale nastavu. Nastavnica može projicirati sliku računala na ploču i time podešavati veličinu slova i slika, što je za osobe treće životne dobi prednost te nastavnica nije limitirana površinom ploče. Naravno da ulogu ima i tehnička opremljenost učionice u kojoj se nastava izvodi. Ako učionica nema mogućnost korištenja moderne tehnologije, nastavnik će se osloniti i koristiti materijale i sredstva koja mu stoje na raspolaganju.

Tijekom izvođenja nastavnog sata nastavnica je često pozitivno potkrijepila odgovore polaznika, što je kod polaznika izazvalo još veći stupanj želje za sudjelovanjem i učenjem. Pozitivno potkrepljenje važan je čimbenik u nastavi s osobama treće životne dobi. Oni sami imaju visok stupanj intrinzične motivacije, ali taj se stupanj i tijekom nastave treba i mora održavati na visokoj razini. Nastavnica je to postigla pozitivnim i potkrjepljujućim komentarima. Izrazito je važno polaznicima dati signale potkrepljenja. Signali mogu biti verbalni kao u slučaju promatrane nastave: dobro (*gut*), jako dobro (*sehr gut*) i izvrsno (*ausgezeichnet*). Tim verbalnim signalima nastavnica potiče polaznike da odgovaraju na njena pitanja, da se trude svaki zadatak i vježbu riješiti što je moguće točno i da ne izgube motivaciju. Također je moguće pozitivne signale slati i neverbalnom komunikacijom: klimanje glave, podizanje palca, ugodan i zadovoljan izraz lica i naposljetku osmijeh. Svi ti signali doprinose ugodnoj radnoj atmosferi, opuštaju polaznike i zadržavaju visok stupanj motivacije kod polaznika.

U nastavi s osobama treće životne dobi važno je jasno strukturiranje i određivanje bitnih elemenata koji se tijekom nastavnog procesa moraju usvojiti. Nastavnik je taj koji svojom verbalnom i neverbalnom komunikacijom polaznicima ukazuje na te elemente. Nastavnik bitne elemente mora naglasiti verbalno i neverbalno: verbalno podižući ton glasa i neverbalno gestikom i mimikom. Ovaj dio nastavnog procesa najvažniji je u pogledu svladavanja gradiva i nastavnik mora ujedno pratiti i reakcije polaznika. U slučaju da primijeti, kako polaznik nije razumio određeni nastavni element, nastavnik još jednom mora objasniti element. Ovaj segment nastavnog sata jako ovisi o nastavniku i nastavnikovom pedagoškom taktu. Nastavnik s manje iskustva u nastavnom procesu trebao bi imati spremno

više objašnjenja za ključni nastavni element, kako bi u potpunosti bio siguran da su svi polaznici shvatili taj element. Nastavnik u pripremi mora označiti element i unaprijed pripremiti više pristupa objašnjavanja tog elementa, kako bi u slučaju da jedan pristup ne funkcionira, koristio drugi pristup.

Društveni oblici rada dobra su mogućnost ostvarivanja unutargrupne komunikacije i vježbe komunikacije. Najprikladniji oblik društvenog rada za osobe treće životne dobi je rad u paru (*Tandemarbeit*). U promatranom nastavnom procesu polaznici su na taj oblik društvenog rada reagirali najbolje. Vidljivo je da su unutar grupe stvorili prijateljstva i da žele i hoće raditi s prijateljem/icom, što taj rad čini izrazito produktivnim. Društveni oblici rada su izrazito potrebni i korisni u radu s osobama treće životne dobi jer osim primarne funkcije rada u paru, postoji i latentna funkcija - socijalizacija. Ta latentna funkcija je osobama treće životne dobi izrazito važna. Kao društveno marginaliziranoj skupini (često su usamljeni) rad u paru pruža im iznimno visok stupanj socijalizacije i međuljudskih odnosa koji im najčešće u svakodnevnom životu nedostaju. Izrazito je važno u nastavi koristiti društvene oblike rada. Osobama treće životne dobi često nedostaje socijalizacije i nastava im tu potrebu može i treba zadovoljiti. Rad u grupi također pospješuje socijalizaciji osoba treće životne dobi.

Nastavnik u nastavi s osobama treće životne dobi koristi mnogo vježbi koje podrazumijevaju aktivnu komunikaciju. Tako npr. lančana vježba (*Kettenübung*) u kojoj polaznici međusobno komuniciraju tako da jedan polaznik postavi pitanje a drugi polaznik mu na pitanje odgovara. Takav tip vježbe se može koristiti u svim nastavnim segmentima: u uvodu kao vježba ponavljanja prošlog gradiva, u glavnom djelu sata kao rasterećenje (*Vorentlastung*) i u završenom djelu sata kao vježba uvježbavanja. Taj oblik zadatka također polaznicima pruža oblik socijalizacije.

Nastavni proces je orijentiran k polaznicima. Oni su u promatranom nastavi bili subjekt nastave. Nastavnica je stavila težište na interese polaznika i njihove potrebe, time postala pasivni sudionik u nastavnom procesu. Važno je napomenuti da je takav pristup moguć u naprednijim grupama (grupe s većim stupnjem znanja jezika).

Pitanje individualizacije i diferencijacije prije i tijekom nastavnog procesa vrlo je važno. Nastavnica je napomenula da ona ne individualizira vježbe, zadatke i nastavni sadržaj za svakog polaznika posebno, već ih individualizira za cijelu grupu. Takav pristup je moguć u grupi polaznika koja zahtjeva slične metode i stupnjeve prilagodbe. Iako se na promatranom

nastavi vidjelo da nije bilo potrebe individualizirati nastavni sadržaj, vježbe i zadatke svakom polazniku posebno, također je vidljiv različit tempo rješavanja i usvajanja nastavnih sadržaja, rješavanja zadataka i sudjelovanja u vježbama. Nastava bi se zbog toga morala prilagoditi svakom polazniku posebno jer svaki polaznik u nastavni proces donosi vlastite poteškoće (slabiji vid, slabiji sluh, slabije ili ograničene motoričke funkcije). Kako bi svaki polaznik mogao pratiti nastavu i usvojiti sadržaj, nastavnik bi trebao za svaki oblik poteškoće pripremiti dodatne materijale ili provesti individualizaciju za vrijeme nastavnog procesa. Mogućnosti individualizacije mogu biti višestruke: za osobe slabijeg vida tekst pripremiti s većim slovima i većim proredom, za osobe slabijeg sluha slušni tekst unaprijed pripremiti kao pisani tekst i omogućiti polaznicima da pomoću teksta prate zvučni zapis i za osobe slabijih motoričkih funkcija izbjegavati nepotrebno i prekomjerno pisanje i materijale, plan ploče i PPT uručiti u tiskanom obliku.

Mogućnost slobodnog izražavanja tijekom nastavnog procesa je također bitan faktor za održavanje ugodne radne atmosfere i poticajne okoline. Održavanje takve radne atmosfere potiče polaznike kreativnom razmišljanju i aktivnom sudjelovanju u nastavnom procesu. Nastavnik u takvom ozračju mora pripaziti da se i dalje poštuju dogovorena pravila ponašanja i autoritet nastavnika. Nastavnik ne smije dopustiti da nekolicina polaznika u takvom radnom okružju dominira i ostale polaznike sprječava da iznose svoje misli. Važan je pedagoški takt nastavnika u takvim trenucima. Iako se radi o osobama koje nastavnika, neovisno o dobi smatraju autoritetom, one mogu ometati nastavnika u izvođenju nastavnog procesa, ako nastavnik ne postavi jasna pravila ponašanja. Svaki polaznik mora dobiti prostora za samoizražavanje. Nastavnik to može postići ravnomjernim prozivanjem polaznika ili jasno definiranim redoslijedom odgovaranja na pitanja. Nastavnik mora u svakom trenutku biti spreman reagirati na nepoželjno i ometajuće ponašanje polaznika. Najbolje rješenje za smirivanje situacije je neverbalnim i verbalnim putem, bez podizanja tona glasa.

Nastavnica u svome radu koristi dva pristupa poučavanja jezičnih struktura, ovisno o jezičnom stupnju grupe u kojoj poučava. Vidljivo je da u grupama s višim stupnjem jezičnog znanja prevladava induktivni pristup. Njima se deduktivnim pristupom može objasniti određena jezična struktura, ali kako bi se ta jezična struktura odmah mogla primijeniti u komunikacijskom okviru, nastavnica koristi induktivan pristup, što kod polaznika pokazuje visoke rezultate. Također je važno spomenuti korisnost korištenja metajezika u nastavi. Kako su u promatranom slučaju polaznici osobe s visokim stupnjem akademskog obrazovanja, ne predstavlja im problem komunicirati na metajezičnoj razini. Tako nastavnica koristi termine

poput: subjekt, predikat, nominativ, dativ, infinitiv i dr. Polaznicima uporaba metajezika olakšava shvaćanje jezičnih struktura i bolje se snalaze u novim jezičnim strukturama, ako su one objašnjene koristeći metajezik. U slučaju da polaznici nisu visoko obrazovani, korištenje metajezika nije preporučljivo. Korištenje metajezika u nastavi s osobama koje na materinskom jeziku teže razumiju metajezik dovodi do zbunjenosti i suprotnog efekta. Nastavnik je taj koji poznaje sastav grupe i prema sastavu odlučuje hoće li koristiti metajezik u nastavi.

Povratne informacije nastavnice u promatranoj nastavi su isključivo usmene i najčešće potkrepljujuće, kako bi se održao visok stupanj motivacije. Ako nastavnica reagira na netočan odgovor ona polaznika ispravi ili direktno ili navodi polaznika da sam dođe do ispravnog odgovora. Nastavnica polaznike situacijski ispravlja i navodi da je polaznik napravio pogrešku. Ovisno o vrsti aktivnosti nastavnica ispravljanjem reagira odmah nakon napravljene pogreške, nakon završene rečenice ili nakon završene misaone cjeline. Najbolji način, koliko se moglo uočiti, bila je reakcija nakon završene rečenice. Tako se nije prekinuo tok misli polaznika i nije se prekinulo njegovo izlaganje vlastitih misli, već se dopustilo polazniku da završi svoju misao ili rečenicu i onda bi nastavnica krenula u proces ispravljanja pogreške. Kako je napomenuto nastavnica je pokušavala da polaznici sami pronađu pogrešku ili ih je pitanjima navodila na pogrešku i dalje k točnom i ispravnom odgovoru.

Sumativno vrednovanje znanja polaznika ne postoji, već se nastavnica oslanja prvenstveno na formativno vrednovanje. Polaznici na nastavi primaju komentare nastavnice i provjera se vrši implicitno. Provjeru vrši nastavnica koja svojim pitanjima provjerava usvojenost jezičnih struktura, a polaznici primaju nastavničin komentar. Još jedan način provjere usvojenog znanja je provjera domaće zadaće. Zadaća se provjerava na početku nastavnog sata i svrha je jednaka svrsi implicitnog nastavničinog provjeravanja. Nedostatak formativnog vrednovanja može se nadomjestiti samovrednovanjem polaznika. Polaznici mjere svoje znanje koristeći Zajednički europski referentni okvir za jezike, ali polaznici ne primaju komentar nastavnice o njihovom realnom stupnju znanja. Iako samovrednovanje kod osoba treće životne dobi ima prednosti jer zadovoljavaju bitne predispozicije za kvalitetno samovrednovanje, oni ne posjeduju dovoljnu jezičnu kompetenciju stranog jezika i ne posjeduju dovoljnu diferencijaciju određenih elemenata unutar ZEROJ skale. Samovrednovanje se može upotpuniti i nastavničinim vrednovanjem, formativnim i sumativnim. Kako ne postoji sumativno vrednovanje napretka polaznika, važno je osmisliti i uvesti način sumativnog vrednovanja napretka polaznika. Sumativno vrednovanje može biti

projekt na kraju obrazovnog ciklusa kojim će polaznici pokazati vlastiti napredak. Također projekt sadrži socijalnu komponentu, što taj oblik sumativnog vrednovanja čini odličnim načinom utvrđivanja napretka. Testovi, ispiti i provjere također mogu biti pokazatelj napretka polaznika, ali u nastavi za specifičnu društvenu skupinu moguće je sumativno vrednovanje provesti na polaznicima ugodniji, prihvatljiviji i njihovim potrebama zadovoljavajući način.

## 8. Zaključak

Obrazovanje mora biti dostupno svim osobama nekog društva, neovisno o njihovom spolu, rodu, vjeroispovijesti, nacionalnosti i dobi. Obrazovanje kao temeljno pravo svake osobe. Svakoj osobi omogućiti kvalitetno obrazovanje trebao bi biti cilj svakog društva. Nažalost u današnje vrijeme nemaju svi privilegiju uživati u njima dostatnom obrazovanju. Osobe treće životne dobi pripadaju društvenoj skupini koja, iako brojna, nema priliku kvalitetnog obrazovanja. Stoga bi pristup obrazovanju trebao biti dostupan i kvalitetan osobama treće životne dobi. Demografski trendovi u svijetu, Europskoj Uniji i Republici Hrvatskoj ukazuju na stalno starenje stanovništva. Broj osoba treće životne dobi povećava se, a pristup obrazovnim sadržajima nije adekvatan. Tijekom novije povijesti obrazovanje osoba starije životne dobi promatralo se kroz obrazovanje za odrasle. Počevši od prekvalifikacija za radna mjesta, do tečaja na pučkim otvorenim učilištima za vrijeme SFRJ. U to vrijeme počeo je i veći interes za obrazovanjem osoba treće životne dobi i stoga su se na fakultetima (Filozofski fakultet u Zagrebu pri odsjeku za Pedagogiju, Filozofski fakultet u Rijeci pri odsjeku za Pedagogiju) osnovale katedre za andragogiju i gerontologiju. Raspadom SFRJ se i obrazovanje osoba životne dobi postepeno marginaliziralo, sve do osnutka Sveučilišta za treću životnu dob pri Pučkom otvorenom učilištu Zagreb. STŽD je nastao kao reakcija na sve manju mogućnost obrazovanja osoba treće životne dobi. Tako je STŽD postalo obrazovno okupljalište za osobe treće životne dobi. Pojavom paradigme cjeloživotnog učenja obrazovanje odraslih kao i osoba treće životne dobi ponovo je dobilo na značaju. Nažalost fokus je bio i još uvijek je na obrazovanju odraslih, ne na obrazovanju osoba treće životne dobi. Problem obrazovanja osoba treće životne dobi je nedostatak teorijski utemeljenih pristupa u nastavi s osobama treće životne dobi i manjak odredba i akata obrazovne politike koji bi strukturirali i usmjerili nastavni i obrazovni proces za osobe treće životne dobi. Bez specifične teorijske podloge i jasne obrazovne politike nastavnik je prepušten vlastitom iskustvu i vlastitom znanju. Tako se nastava temelji na: postojećim pristupima u nastavi njemačkog jezika (gramatičko-prijevodna i komunikacijska metoda), *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike i Predmetnom kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. Ni jedan od ovih spomenutih temelja nastave ne fokusira se isključivo na osobe treće životne dobi. Već i prije početka njihovog obrazovnog ciklusa zakinuti su za kvalitetno i njihovim potrebama definirano obrazovanje.

Ovaj se rad bavi nastavom njemačkog jezika za osobe treće životne dobi. Provedenim istraživanjem nastojalo se utvrditi kako izgleda nastava njemačkog jezika za osobe treće životne

dobi, kako izgleda priprema nastavnog sata, koji je pristup korišten u nastavi njemačkog jezika, koje metode se koriste i koji su načini prilagodbe. Istraživanje je pokazalo da se nastava za osobe treće životne dobi razlikuje od nastave za ostale dobne skupine. Vidljivo je da je nastava za osobe treće životne dobi najbližnja nastavi za odrasle, iako i među njima postoje značajne razlike. Priprema nastavnog sata se temelji na Bloomovoj taksonomiji i struktura nastavnog sata prati ishode i ciljeve. Nastava se sastoji od tri cjeline: uvodni dio sata, glavni dio sata i završni dio sata. Nastava se prvenstveno temelji na visokoj intrinzičnoj motivaciji polaznika i motivacija je okosnica pripreme i izvođenja nastavnog procesa. U nastavi su vidljive dvije metode: gramatičko-prijevodna i komunikacijska. Ovisno o vrsti nastave i nastavnog gradiva nastavnik bira prihvatljivu metodu poučavanja i nju koristi u nastavi. Gramatičko-prijevodna metoda, iako zastarjela u modernom pristupu, osobama treće životne dobi pruža izrazito velike rezultate jer su upoznati tom metodom. Gramatičko-prijevodna metoda se koristi najčešće na satovima uvježbavanja ili kod poučavanja složenih gramatičkih struktura. Metoda se koristi češće u grupi s višim stupnjem znanja njemačkog jezika jer mogu samostalno raditi, bez strogog vodstva nastavnice. Komunikacijska metoda se koristi češće i primjenjuje se u svim dijelovima nastavnog procesa i nastave. Tako se različitim vježbama i zadacima u uvodnom, glavnom i završnom dijelu sata ostvaruje komunikacija među polaznicima. Audiolingvalna i audiovizualna metoda se u većem djelu nastave i nastavnog procesa izbjegava. To se može povezati sa slušnim problemima i poteškoćama kod polaznika. Potrebno je te metode prilagoditi na najbolji mogući način, kako polaznicima ne bi predstavljalo problem pratiti nastavni sadržaj. Koriste se induktivni pristupi poučavanja jezičnih struktura. Najučestaliji oblik društvenog rada je rad u paru (*Tandemarbeit*) zato što osobama treće životne dobi latentna uloga rada u paru ima izrazito važan utjecaj. Vrednovanje je samo formativno tijekom nastave, a sumativno na kraju završenog obrazovnog ciklusa ne postoji.

Iako je ovo istraživanje provedeno na malom uzorku i pokazuje trenutno stanje u grupi u kojoj se istraživanje provodilo, njegovi rezultati mogu poslužiti svima koji se bave nastavom stranog jezika za osobe treće životne dobi. Cijeli ovaj rad može biti poticaj za daljnje bavljenje temom nastave za osobe treće životne dobi koje će zbog stalnog povećanja udjela osoba treće životne dobi u društvu biti sve aktualnija. Buduća istraživanja na ovu temu trebala bi obuhvaćati više grupa, kao i praćenje jednog cijelog obrazovnog ciklusa kako bi se dobio još opširniji i potpuniji uvid u nastavni proces.

## Literatura

Apeltauer, E., 2007. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt, Berlin.

ASOO, 2018. *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb.

Čurin, J., 2015. *Sveučilište za treću životnu dob - 24 godine kontinuiteta u obrazovanju seniora*. Knjiga sažetaka 23. godišnje konferencije hrvatskih psihologa, Psihologija starenja - pogled u budućnost, Šibenik, Hrvatsko psihološko društvo.

Čurin, J., 2012. *U zemlji znanja seniori doista žele učiti*. *Andragoški glasnik* 16 (2); 143-153

Council of the European Union, 2008. *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Brussels.

Gardner, H., 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: BasicBooks.

Grein, M., 2016. *Lernen aus neurobiologischer Perspektive. Die Rolle der Lernbiografie und der Lernstile – die Zielgruppe im Visier*. In *KDV INFO*, 25, Br, 48/49, 2016, Zagreb.

Hartshorne, J. K., Germine, L. T., 2015. *When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span*. *Psychol Sci*. 2015 Apr; 26(4): 433–443.

Heyd, G., 1990. *Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg. 25-46.

<https://vodnikova.hr/upoznajte-nas> (posljednje pogledano 20. rujna 2020.)

Jarvis, P., 1989. *Content, purpose, and practice*. U: C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Jarvis, P., 2009. *Learning to be a person in society*. London and New York: Routledge.



Koepfel, R., 2016. *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag, 3. überarb. unterweit. Aufl. 387-400.

Kowalski, T. J., 1988. *The Organization and Planning of Adult Education*. Albany: State University of New York Press.

Krajnc, A., 2016. *Starejši se učimo – izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.

Mašić, M., 2016. *Andragoške kompetencije nastavnika u europskom kontekstu*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 3. i 4. listopada 2013, Vodice, Hrvatska. Hrvatsko andragoško društvo, str. 163-177.

Matijević, M., 2013. *Didaktičke strategije za stjecanje nekih ključnih kompetencija u obrazovanju odraslih*. U: Matijević, M. i Žiljak, T., ur. Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih.

Matijević, M., 2018. *Prilog za povijest obrazovanja odraslih u Hrvatskoj (309-324)*. U *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište u Zagrebu.

Mužić, V., 1986. *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Müller, W., Weigmann, 2000. *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.

Narodne novine, 2019. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: 7/2019.

Neuner, G., Hunfeld, H., 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.

Oxford, R., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle&Heinle; 1990.

Pastuović, N., 1985. *Andragoški ciklus*. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac, M. Špan (ur.) *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga; 1985.

Pavkov, M., 2013. *Sposobnost i kompetencija cjeloživotnog učenja s gledišta*. U: Matijević, M. i Žiljak, T., ur. *Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih*.

Petrović, E., 2004. *Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva*. *Život i škola*, br. 12, Pedagoški fakultet Osijek.

Pfenninger, S. E., & Polz, S., 2018. *Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilinguals of the learner*. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 1–13.

Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. *Metodika*. 2006; 11(20).

Samolovčev, B., 1963. *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje  
Szagun, G., 2008. *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 2. Izdanje, Belt Verlag, Weineim i Basel.

Škarić, I., 1971. *Kako postajati jezikom? (Audiovizuelna-globalnostrukturalna metoda)*. *Govor*, 3 (1), str. 29-34.

Špan, M., 1994. *Treća životna dob: obrazovanje starijih ljudi*. Zagreb. Otvoreno učilište.

## **Sažetak**

Osobe treće životne dobi čine četvrtinu stanovništva Republike Hrvatske. Kao i svaka dobna skupina posjeduju pravo na obrazovanje. Obrazovanje osoba treće životne dobi uključeno je u paradigmu cjeloživotnog učenja, ali nije dovoljno diferencirano u Republici Hrvatskoj. Ovaj rad se bavi nastavom njemačkog jezika za osobe treće životne dobi. Budući da je obrazovanje osoba treće životne dobi sve aktualniji problem današnjeg društva, ne smije se zaboraviti njegov utjecaj na tu društvenu skupinu. Nastava njemačkog jezika za osobe treće životne dobi treba biti prilagođena njihovim potrebama, postupci i metode poučavanja trebaju također biti prilagođene njima te im ta prilagodba omogućava da uspješno koriste njemački jezik. U tome najvažniju ulogu ima nastavnik kao kreator nastavnog procesa. U ovom istraživanju sudjelovala je jedna grupa polaznika tečaja njemačkog jezika u instituciji za obrazovanje osoba treće životne i njihova nastavnica, a rezultati su pokazali moguće načine prilagodbe nastave njemačkog jezika, ukazali na probleme u poučavanju njemačkog jezika kod osoba treće životne dobi i pokazali važnost obrazovanja osoba treće životne dobi u cjelokupnom obrazovnom procesu.

Ključne riječi: osobe treće životne dobi, nastava njemačkog jezika, obrazovanje osoba treće životne dobi

## **Zusammenfassung**

Menschen im dritten Lebensalter bilden ein Viertel der Bevölkerung der Republik Kroatien. Wie jede Altersgruppe besitzen sie ein Recht auf Bildung. Die Bildung von Menschen im dritten Lebensalter ist in dem Terminus „lebenslang Lernen“ inbegriffen, aber in der Republik Kroatien nicht genau differenziert. Diese Diplomarbeit befasst sich mit dem Deutschunterricht für Menschen im dritten Lebensalter. Da die Bildung von Menschen im dritten Lebensalter ein immer aktuelleres Problem der heutigen Gesellschaft darstellt, kann man den Einfluss der Bildung auf diese Altersgruppe nicht vernachlässigen. Der Deutschunterricht für Menschen im dritten Lebensalter muss auf ihre Bedürfnisse angepasst werden, Anpassungsmaßnahmen und Lehrmethoden eingesetzt werden, damit sie erfolgreich Deutsch sprechen und benutzen können. Die wichtigste Rolle bei der Gestaltung des Unterrichtsprozesses hat der Lehrer. An der Untersuchung hat eine Kursgruppe einer Institution für Bildung von Menschen im dritten Lebensalter und ihre Deutschlehrerin

teilgenommen. Die Resultate haben verschiedene Möglichkeiten der Anpassung des Unterrichts gezeigt, sie haben auch auf Probleme des Deutschunterrichts für Menschen im dritten Lebensalter hingewiesen und die Wichtigkeit für Bildung für Menschen im dritten Lebensalter aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe: Menschen im dritten Lebensalter, Deutschunterricht, Bildung von Menschen im dritten Lebensalter

## Popis priloga

### Prilog 1: Protokol praćenja nastave

#### PRAĆENJE NASTAVE (prema Bezinović, AZOO 2012.)

Područje / element opažanja	
<b>1. PRIPREMA za nastavni sat</b> Nastavnikova priprema sadrži:	
1.1. Cilj i ishode prema Bloomovoj taksonomiji	
1.2. Vremenski i sadržajni raspored sata (artikulaciju)	
1.3. Metode, postupke rada	
1.4. Sredstva i pomagala	
1.5. Način uključivanja polaznika	
1.6. Plan ploče, prozirnice, powerpoint,	
1.7. Zadaće za polaznike	
<b>2. IZVOĐENJE NASTAVNOG SATA</b>	
<b>2.1. RAZREDNO OZRAČJE</b> Opažaju se specifična ponašanja učitelja i polaznika koja su važna za stvaranje poticajnog razrednog ozračja:	
2.1.1. Nastavnik se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem	
2.1.2. U razredu vlada opušteno radno ozračje	

2.1.3. Nastavnik pohvaljuje trud polaznika i njihova postignuća	
2.1.4. Nastavnik ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima	
2.1.5. Nastavnik u nastavi koristi primjereni humor	
2.1.6. Nastavnik spremno odgovara na pitanja polaznika	
2.1.7. Učenici poštuju pravila ponašanja na satu	
2.1.8. Nastavnik učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja polaznika (pokušaje ometanja nastave i sl.)	
<b>2.2. STRUKTUIRANJE NASTAVNOG SATA</b> Opaža se organizacija nastavnog sata i struktura poučavanja:	Procjena: a) prednost b) dobro c) treba dodatno poraditi
2.2.1. Na početku sata nastavnik jasno iznosi temu nastavnog sata	Napomene:
2.2.2. Nastavnik jasno navodi ciljeve nastavnog sata ( <i>ishode učenja</i> )	
<b>Područje / element opažanja</b>	<b>(PR)OCJENA PODRUČJA / NAPOMENA</b>
<b>2.2. STRUKTUIRANJE NASTAVNOG SATA</b> 2.2.1. Nastavnik daje jasne upute i postavlja jasna pitanja	
2.2.2. Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti	
2.2.3. Nastavnik objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima	
2.2.4. Na satu se izmjenjuju različite aktivnosti	
2.2.5. Nastavnik upućuje polaznika na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti	
2.2.6. Nastavnik prati reakcije polaznika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu	
2.2.7. Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima (nema "praznog hoda")	

2.2.8. Nastavnik na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu	
2.2.9. Nastava je interaktivna (mnogo pitanja i odgovora)	
2.2.10. Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen	
<b>2.3. UKLJUČENOST I MOTIVIRANOST POLAZNIKA</b> Opaža se razina uključenosti polaznika i njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi:	<b>Procjena:</b> a) prednost b) dobro c) treba dodatno poraditi
2.3.1. Učenici su aktivno uključeni u rad	<b>Napomene:</b>
2.3.2. Učenici međusobno surađuju	
2.3.3. Učenici sudjeluju sa zanimanjem	
2.3.4. Učenici pomažu jedni drugima	
2.3.5. Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja	
2.3.6. Nastavnik potiče polaznike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče	
<b>2.4. INDIVIDUALIZACIJA-DIFERENCIJACIJA</b> Opaža se koliko je poučavanje prilagođeno individualnim razlikama u sposobnostima i predznanjima polaznika:	<b>Procjena:</b> a) prednost b) dobro c) treba dodatno poraditi
2.4.1. Nastavnik različitim polaznicima daje zadatke različite težine	<b>Napomene:</b>
2.4.2. Nastavnik nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad	
2.4.3. Nastavnik ponovno objašnjava ako dio polaznika ne razumije ili pogrešno odgovara	
2.4.4. Nastavnik daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja	

2.4.6. Nastavnik uključuje polaznike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu	
2.4.7. Nastavnik osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu	
<b>Područje / element opažanja</b>	<b>(PR)OCJENA PODRUČJA / NAPOMENA</b>
<b>2.5. POUČAVANJE METAKOGNITIVNIH VJEŠTINA I STRATEGIJA UČENJA</b>  Procjenjuje se koliko poučavanje olakšava razvoj viših kognitivnih procesa, kritičkog mišljenja te razumijevanja i unapređivanja vlastitog učenja	Procjena: a) prednost  b) dobro  c) treba dodatno poraditi
2.5.1. Nastavnik stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova	<b>Napomene:</b>
2.5.2. Nastavnik postavlja pitanja koja potiču na razmišljanje (koja potiču kognitivne procese više razine)	
2.5.3. Nastavnik potiče polaznike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči	
<b>2.6. POVRATNE INFORMACIJE I FORMATIVNO VRJEDNOVANJE</b>  Opaža se kako se i koliko u procesu poučavanja koriste metode postavljanja pitanja, provjeravanja naučenog i pružanja povratnih informacija koje olakšavaju razumijevanje i usvajanje sadržaja učenja:	Procjena: a) prednost  b) dobro  c) treba dodatno poraditi
2.6.1. Nastavnik postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje polaznika	<b>Napomene:</b>
2.6.2. Nastavnik pruža konkretne povratne informacije učenicima o njihovom radu	
2.6.3. Nastavnik pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan	
2.6.4. Nastavnik ističe napredovanje polaznika i njihov uspjeh u učenju (a ne njihove nedostatke)	



## **Prilog 2: Polustrukturirani intervju**

1. Postoji li razlika u pristupu osobama treće životne dobi s obzirom na ostale uzraste?
2. Koji je pristup Vaše nastave? Zašto baš taj pristup?
3. Oslanjate li se u nastavi na ZEROJ (Zajednički europski referentni okvir za jezike)?
4. Upotrebljavate li metajezik?
5. S obzirom na dob polaznika, kolika je brzina usvajanja novih struktura, sadržaja i samog učenja?
6. Jesu li fizičke poteškoće smetnje u nastavi?
7. Oplemenjuje li životno iskustvo i znanje o svijetu nastavu?
8. Koje su posebnosti u radu s osobama treće životne dobi?
9. Koje su preporuke u radu s osobama treće životne dobi?

## Popis tablica

1. <i>Tablica 1.</i> Elementi pripreme nastave njemačkog jezika i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima .....	23
2. <i>Tablica 2.</i> Elementi razrednog ozračja i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima .....	25
3. <i>Tablica 3.</i> Elementi strukturiranja nastavnog sata i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima .....	26
4. <i>Tablica 4.</i> Elementi uključenosti i motiviranosti polaznika i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima .....	28
5. <i>Tablica 5.</i> Elementi individualizacije-diferencijacije i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima .....	29
6. <i>Tablica 6.</i> Elementi poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja i njihova učestalost u promatranim nastavnim satima.....	31
7. <i>Tablica 7.</i> Elementi povratnih informacija i formativnog vrednovanja i njihova učestalost u promatranoj nastavi .....	32