

Motivacija in učne strategije starejših pri tečajih francoščine kot tujega jezika

Meta Lah in Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Povzetek

Pri starejših odraslih je eden glavnih razlogov za učenje tujega jezika osvežitev znanja, ki so ga že pridobili v času svojega šolanja. Kar se tiče motivacije, študenti po navadi navajajo tudi željo po novem znanju, spoznavanje kulture ciljne dežele in potrebo po druženju. Metode poučevanja tujih jezikov so se od časov njihovega šolanja zelo spremenile. Pri tečajih francoščine kot tujega jezika na Modri fakulteti smo ugotovili, da bi sodobne učne metode, ki temeljijo na akcijskem pristopu, lahko predstavljale izziv za to vrsto slušateljev. V tem prispevku nas bo zato zanimalo tudi, kakšne učne strategije uporabljajo tečajniki v tem obdobju, da bi razumeli, kako se učijo, in temu prilagodili metode poučevanja. V članku bodo predstavljeni rezultati raziskave, izvedene med starejšimi učenci dveh tečajev francoščine na Modri fakulteti. V prvem delu analize se osredotočamo na motivacijo, v drugem pa na učne strategije, ki jih uporabljajo starejši odrasli.

Ključne besede: učenje tujega jezika, starejši odrasli, motivacija, učne strategije

Motivation and learning strategies of older adults in French as a foreign language courses

Abstract

For older adults, one of the main reasons for learning a foreign language is to refresh knowledge they had previously acquired during their schooling. In terms of motivation, learners often mention a desire for new knowledge, an interest in the culture of the target country, and the need for social interaction. However, the methods of teaching foreign languages have changed significantly since the time of their formal education. In the French as a foreign language courses held at the Faculty of Active Wisdom (Modra fakulteta) at the University of Ljubljana, we observed that modern teaching methods based on the action-oriented approach may pose a challenge for this group of learners. Therefore, this paper also explores the learning strategies used by participants at this stage of life, in order to better understand how they learn and to adapt our teaching methods accordingly. The article presents the results of a study conducted among older learners attending

two French courses at the Faculty of Active Wisdom. The first part of the analysis focuses on motivation, while the second part examines the learning strategies employed by older adults.

Keywords: foreign language learning, older adults, motivation, learning strategies

1 Uvod

Izobraževanje starejših odraslih predstavlja del koncepta vseživljenjskega učenja, vendar so, kot sta leta 2009 ugotavljali Kump in Jelenc Krašovec (2009, str. 7), konceptualne opredelitve ter razlage pojma vseživljenjsko učenje dolgo ostajale neenotne. Čeprav so morda definicije starosti še vedno različne glede na posameznega avtorja in njegov fokus, se v zadnjih letih tudi v slovenskem merilu področju posveča več pozornosti, o čemer poleg del prej omenjenih avtoric pričajo tudi dela drugih raziskovalcev (med drugim Kranjc, 2016, ter monografiji *Homo senescens*, 2022, in *Homo senescens II*, 2023).

Izobraževanje starejših, ki ga imenujemo z različnimi imeni: izobraževanje v starejših letih, izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju, izobraževanje starejših odraslih (Ličen in Mezgec, 2022, str. 5), se izvaja na več načinov in v različnih oblikah. Tuji jeziki so na tem področju prisotni od začetkov organiziranega izobraževanja za to starostno skupino. Kot pišejo Kapler, Hudournik in Bratož (2022, str. 161), segajo »začetki poučevanja tujih jezikov v Sloveniji za starejše v leto 1984, ko so na Centru za tuje jezike začeli s prvo skupino za francoščino. Vajo so bili vključeni štirje študenti, učno skupino pa je vodila Dušana Findeisen.« Igra naključij je, da je bila tudi na Modri fakulteti prva skupina prav Francoščina I in da je bilo enako tudi število vključenih slušateljev – štirje. V tem poglavju bosta predstavljeni dve izobraževalni skupini za francoski jezik, ki sta sodelovali v raziskavi.

Namen našega prispevka je predstaviti dva vidika učenja tujega jezika pri starejših odraslih; motivacijo za učenje in rabo učnih strategij. Zanimalo nas bo, zakaj se starejši odrasli odločajo za tečaj francoščine kot tujega jezika in kako se učenja lotevajo. Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika, pripravljenega prek portala 1ka (glej priložo), ki smo ga poslali študentom dveh skupin, Francoščine V in Francoščine VII. Predpostavljali smo, da bo pri odločitvi za tečaj glavna notranja motivacija, saj na izbiro v tem starostnem obdobju ne vplivajo več zunanji dejavniki. Pri učnih strategijah pa smo predvidevali, da bodo prevladovale tiste, ki so jih uporabljali pri učenju tujih jezikov v zgodnejših obdobjih življenja. V prvem delu poglavja je predstavljena motivacija, v drugem delu so opisane strategije učenja pri starejših odraslih, ki so bili vključeni v raziskavo.

2 Kako in zakaj se tujih jezikov učijo starejši odrasli

Kot piše Kranjc (2016, str. 59), so v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja šele začeli odkrivati motivacijo starejših za izobraževanje: »Na veliko začudenje raziskovalcev je prevladala vedoželjnost starejših in njihova sla po znanju. Po podatkih jo je mogoče primerjati z najbolj vedoželjno skupino znanstvenikov, umetnikov in najvišjih vodilnih v njihovi generaciji, ko so bili ti še v srednji starosti.« Kranjc (prav tam, str. 68) nadaljuje, da so starejši študenti ambiciozni, imajo jasne učne cilje in želijo dobro zastavljen program. Imajo svoje predloge, izražajo želje ter, kar je zlasti pomembno, sprašujejo se, kako jim bo znanje koristilo.

Za učenje tujih jezikov se starejši odrasli odločajo iz različnih razlogov. Miklič (2018, str. 60) omenja Berndt (2003), ki navaja naslednje razloge za učenje: po upokojitvi je na voljo več časa za ljubezen do tujih jezikov, želja po stalnih stikih z vrstniki, ki jih zanimajo podobne stvari, mobilnost omogoča uporabo tujega jezika v tujini, težnja po nadaljevanju pred leti prekinjenega učenja in želja po samostojnem učenju zunaj pouka. Naštetim razlogom, ki se dotikajo prav učenja tujega jezika, bi dodali še zanimanje za kulturo tujega jezika. Tem se pridružujejo še drugi, splošnejši razlogi, na primer želja po druženju in ohranjanju socialnih stikov, želja po ohranjanju mentalne kondicije, želja po spoznavanju novega. Zavrl in Radovan (2016, str. 13) omenjata še dodatne razloge, kot so aktivno preživljanje prostega časa, spoznavanje kulture dežele, v kateri se določeni jezik govori, ter lažje branje različnih besedil in lažje spremljanje TV programov.

Kot ugotavlja Radovan (2012, str. 6), se odrasli učijo z delovanjem, se navezujejo na svoje življenje in izkušnje, ki jih osmišljajo ter presojujejo. Središče učenja so sami, njihovo učenje pa je socialno, pri čemer je pomembna vloga učitelja, ki v taki skupini deluje kot enak med enakimi in ima predvsem vlogo posrednika, mentorja in usmerjevalca učenja. Tudi Kranjc (2016, str. 68) poudarja vlogo mentorja. Po njenem mnenju si starejši študenti pri učenju lahko privoščijo stranpoti, če se pri mentorju počutijo varne. Študenti nikoli niso bolj motivirani kot prav v tretjem življenjskem obdobju, kar je za mentorje posebna nagrada.

3 Motivacija za izbiro jezikovnega tečaja

Motivacija za izbiro kateregakoli tečaja je bistvenega pomena za delo s skupino in je ni mogoče opazovati neposredno, o njej pa lahko sklepamo z opazovanjem vedenja posameznika, prek napora, ki ga kaže, opravljenih nalog in pričevanj (Kobal Grum idr., 2013, str. 115). Pričakovati je, da bo pri starejših odraslih prevladovala notranja, intrinzična motivacija, ki se nanaša na izvajanje dejavnosti, ki posameznika zanima ali mu prinaša zadovoljstvo (prav tam, str. 117). Avtorice

v nadaljevanju navajajo, da nekateri avtorji intrinzično motivacijo dojemajo kot enoten konstrukt, drugi pa znotraj te motivacije razlikujejo še med bolj specifičnimi motivi: motiv po védenju, motiv po dosežkih in motiv po občutenju stimulacije. Motiv po védenju se nanaša na to, »da posameznik izvaja določeno aktivnost zaradi užitka in zadovoljstva, ki ga doživlja med učenjem, raziskovanjem ali prizadevanjem, da bi razumel nekaj novega. Motiv po dosežkih posameznika pripravi do tega, da se v določene aktivnosti vključi zaradi užitka in zadovoljstva, ki ga doživlja, medtem ko poskuša nekaj doseči ali ustvariti. Ta motiv je bolj usmerjen v proces kot v rezultat. Motiv po občutenju stimulacije pa se pokaže, ko se posameznik vključi z namenom doživljanja občutij, kot so senzorni občutki, estetska doživetja, zabava, vznemirjenje in podobno« (prav tam, str. 117).

Odgovore na vprašanje, zakaj so se odločili za izbiro tečaja francoščine, bi lahko razdelili v več sklopov:

- Želja po obnovitvi in nadgradnji znanja. Tako je odgovorilo dvanajst študentov od triindvajsetih (vzorec je podrobneje predstavljen v nadaljevanju), torej več od polovice sodelujočih. Odgovor se je pojavljal v precej enotni obliki: *»Obuditi / da osvežim gimnazijsko znanje«*, *»Za obnovitev in širjenje znanja«*, *»Da osvežim znanje in ga tudi vsaj delno nadgradim«*.
- Zanimanje za tuje jezike in posebej za francoščino je prav tako izraženo v veliki meri (sedem odgovorov) in na različne načine, od bolj entuziastičnih (*»Francoščina je zame najlepši svetovni jezik«*, *»Navdušenje nad francoskim jezikom«*) do bolj umirjenih (*»Ker mi je všeč francoščina«*, *»Rada imam tuje jezike«*, *»Interes«*).
- Zanimanje za francosko kulturo (trije odgovori): *»Zaradi francoske kulture, odkrivanja francoskih pokrajin ...«*, *»Ker sem želela brati v francoščini«*; *»Branje književnosti, potovanja«*.
- Družabnost, socialni stiki (dva odgovora): *»Druženje z vrstniki«*, *»Družabnost«*.
- Sorodstvene povezave (dva odgovora): *»Da bi lahko komunicirala z domačimi«*, *»Sorodniki so v francosko govoreči državi«*.

Naštete kategorije odgovorov so bile pričakovane. Učenje tujih jezikov v starosti temelji na notranji motivaciji posameznika, saj študentov pri izbiri tečaja ne motivirajo zunanji dejavniki (na primer delo ali pritisk okolice). To potrjujeta tudi Zavrl in Radovan (2016, str. 9), ki pravita, da je za učenje v poznejši odraslosti in starosti značilno, da ni osnovano na zunanji motivaciji, pač pa na notranji motivaciji posameznika, ki se uči tistega, kar želi vedeti, znati, razumeti ali uporabiti.

Kot se pri vprašanjih o učenju francoščine pogosto zgodi, sta v odgovorih poudarjeni ljubezen do francoščine in lepota jezika. Preseneča, da pri študentih, ki omenjajo kulturo, nihče ni omenil frankofonske kulture in so se vsi odgovori nanašali na Francijo. Morda to lahko razložimo z njihovimi preteklimi učnimi

izkušnjami, saj so bili učbeniki, ki so jih uporabljali v mlajši dobi, izrazito naravnan na Francijo (pogosto celo samo na Pariz).

Eden od odgovorov je izstopal in si ga nismo znali razložiti: »Vsega je kriv *Santiago de Compostela*«. Po opravljeni anketi smo v skupini prosili za razlago. Avtor odgovora je pojasnil, da je med romanjem v Santiago de Compostela srečal Francoza, ki je tako slabo govoril angleško, da pogovor z njim, čeprav sta bila zanj zainteresirana oba, ni bil mogoč. Študent se je zato odločil, da nadgradi svoje znanje francoščine.

4 Učne strategije pri učenju tujega jezika

Najpopolnejši pregled učnih strategij pri poučevanju tujih jezikov je v slovenskem merilu pripravila Šifrar Kalan (2007). Kot opozarja (prav tam, str. 33–35), pri sami definiciji strategij naletimo na nejasnosti in različne opredelitve. Čok strategije pojmuje kot »organizacijo določenih učnih metod in tehnik, ki spremljajo temeljno usmeritev ali so njen sestavni del«, za Marentič Požarnik pa so strategije »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Strategije lahko delimo na spoznavne (kako si snov zapomniti, strukturirati) in materialne (kako delati izpiske, zapiske) (oboje citirano v Šifrar Kalan, 2007, str. 34). Med tujimi avtorji Šifrar Kalan izpostavlja definiciji Rubin (1987): »/Učne strategije vsebujejo nize ravnanj, korakov, načrtov, postopkov, ki jih učenec uporabi, da si s tem olajša pridobitev, skladiščenje, priklic in rabo informacij,« in Oxford (1990), ki učne strategije razume kot korake, ki jih naredi učenec, da izboljša svoje učenje ter ga tudi pospeši, olajša, samouravnava in naredi prijetnejše (prav tam, 2007, str. 34–35).

Šifrar Kalan je na podlagi del različnih avtorjev strnila tudi splošne zaključke o tem, kakšen naj bi bil uspešen učenec tujega jezika, ki jih na kratko povzemamo, saj so pomembne za naš kontekst. Tak učenec

- ima razlog in motivacijo za učenje tujega jezika,
- ima pozitiven odnos do ciljnega jezika in kulture,
- verjame, da se je jezika sposoben naučiti,
- izkoristi vse možnosti za rabo ciljnega jezika,
- je pripravljen tvegati, čeprav ve, da se bo morda osmešil,
- je pripravljen veliko ugibati in je v tem uspešen,
- skuša čimveč komunicirati v ciljnem jeziku in se iz komunikacije čimveč naučiti, pri čemer daje prednost sporočilnosti pred obliko oziroma tekočnosti pred pravilnostjo,
- se poleg osredotočenja na sporočilnost zna osredotočiti tudi na obliko in išče vzorce in strukture v jeziku,
- veliko vadi,

- nadzira svoj govor in govor drugih,
- ima dovolj analitičnih sposobnosti, da lahko sprejme, klasificira in skladišči značilnosti ciljnega jezika in se uči iz svojih napak (Šifrar Kalan, 2007, str. 37).

Večina navedenih značilnosti se v večji ali manjši meri nanaša na motivacijo in rabo različnih učnih strategij, kot jih navajamo v nadaljevanju. Med njimi jih je nekaj, ki bi za naše slušatelje lahko bile problematične, če izhajamo iz njihovih preteklih učnih izkušenj. Večinoma so se tujih jezikov učili po bolj tradicionalnih učnih metodah, ki so dajale prednost obliki in pravilnosti pred tekočnostjo oz. sporočilnostjo, prav tako se v preteklosti pri učenju nasploh, ne le pri tujih jezikih, ni pogosto spodbujalo ugibanje, še zlasti pa ne tveganje (»je pripravljen tvegati, čeprav ve, da se bo morda osmešil«).

Za preverjanje rabe učnih strategij smo izdelali vprašalnik (v dodatku), naslonili smo se na taksonomijo učnih strategij po Oxford (1990). Prevodi so povzeti po Šifrar Kalan (2007, str. 46–47).

Preglednica 1. Taksonomija učnih strategij

Neposredne strategije	Spominske strategije	Ustvarjanje miselnih povezav Uporaba slikovnih in zvočnih podob Ponavljanje Uporaba dejavnosti (telesni odziv ali zaznava, mehanske tehnike)
	Kognitivne strategije	Urjenje Sprejemanje in oddajanje sporočil Razčlenjevanje in sklepanje Ustvarjanje struktur za vnos in uporabo
	Kompenzacijske strategije	Inteligentno ugibanje Premostitev ovir pri govoru in pisanju
Posredne strategije	Metakognitivne strategije	Osredinjanje učenja Načrtovanje učenja Vrednotenje svojega učenja
	Čustvene strategije	Manjšanje tesnobe Spodbujanje sebe Merjenje čustvene temperature
	Družbene strategije	Spraševanje Sodelovanje z drugimi Vživljanje v druge

Vir: Rebecca Oxford (1990, str. 18–21) in Šifrar Kalan (2007, str. 46)

4.1 Vprašalnik

Vprašalnik je bil sestavljen iz šestih delov in petdesetih trditev, ki so jih morali anketiranci oceniti od 1 do 5 – ob trditvi je posameznik navedel, v kolikšni meri trditev zanj velja. Posamezne ocene pomenijo: 1 – zame sploh ne velja, 2 – zame ne velja, 3 – zame nekoliko velja, 4 – zame velja, 5 – zame povsem velja.

Po uvodnih in osebnih vprašanjih o spolu, starosti in razlogu za izbiro tečaja so bile izjave razvrščene v naslednje kategorije: (1) spominske strategije, (2) kognitivne strategije, (3) kompenzacijske strategije, (4) metakognitivne strategije, (5) čustvene strategije, (6) družbene strategije. Anketirancem so bile postavljene trditve v šestih sklopih, ki so pokrili vse naštetе kategorije strategij.

Na vprašalnik je odgovorilo 24 študentov, dobili smo 23 veljavnih odgovorov. Vzorec sestavlja 21 žensk in dva moška, v starosti od 56 do 77 let (en odgovor je bil podan kot 70+). Študentje so obiskovali dva tečaja na Modri fakulteti, Francoščino V in Francoščino VII. Pri Francoščini V so imeli slušatelji za sabo približno 100 šolskih ur pouka in je njihova jezikovna raven nekje med A1 ter A2. Pri Francoščini VII jezikovno raven težko določimo, saj je skupina zelo heterogena; od študentov, ki so se francoščine začeli učiti na Modri fakulteti (in so v danem trenutku imeli za sabo 140 ur učenja), do tistih, ki so se vključili z veliko boljšim predznanjem. Nekateri od študentov so celo študirali francoščino ali živeli v francosko govorečem okolju.

4.2 Analiza odgovorov

Pri prvem delu vprašalnika, v katerem smo spraševali po strategijah pomnjenja, je najvišje povprečje dosegel odgovor 1, »*Razmišljam o povezavah med tem, kar že znam, in novimi stvarmi, ki se jih učim v francoščini*« (povprečna vrednost 4,3). Prav tako visoko ocenjen je bil odgovor, ki se nanaša na uporabo slovarčka (postavka 6, povprečje 4,0). V približno enaki meri so bili vrednoteni odgovori, ki se nanašajo na razmislek o situaciji, v kateri bi se beseda lahko uporabila (povprečje 3,7), povezovanje slušne in vizualne podobe besede (povprečje 3,6) ter pregledovanje oz. ponavljanje snovi z učnih ur francoščine (povprečje 3,5), in odgovor 2, ki se nanaša na uporabo novih besed v stavkih (povprečje 3,4). Slabše vrednoteni so bili odgovori 9, 5 in 7. Prvi se nanaša na položaj besede ali besedne zveze v knjigi ali na tabli (povprečje 3,0), drugi na uporabo rim (povprečje 2,1), najslabše vrednoten je bil odgovor »*Nove francoske besede fizično odigram*« (povprečje 1,9).

Študenti torej najpogosteje uporabljajo klasične in bolj strukturirane strategije pomnjenja (povezovanje nove snovi z že usvojeno, uporaba slovarčkov in uporaba novih besed v konkretnih situacijah). Manj pogoste so strategije, povezane s telesno aktivnostjo (»besede fizično odigram«), ali bolj kreativne strategije, kot je uporaba rim za pomnjenje.

Med kognitivnimi strategijami ima najvišje povprečje trditev 10, »*Večkrat povem oz. izgovorim ali napišem nove francoske besede*« (4,1), sledi ji trditev 11, ki se nanaša na pogosto vajo v izgovorjavi (povprečje 3,8). Tema dvema sledijo strategije, ki imajo povprečne vrednosti med 3,3 in 3,7: »*Gledam televizijske oddaje ali filme v francoskem jeziku*«, »*Francoski odlomek najprej preberem na hitro, nato se vrnem in ga preberem pozorno*«, »*Poskušam najti vzorce v francoskem jeziku*«, »*Poskušam se izogniti prevajanju besede za besedo*«, »*Francoske besede, ki jih poznam, skušam uporabljati na različne načine*«, »*Za užitek berem v francoščini*«. Najredkeje izbirana strategija je »*Pišem zapiske, sporočila ali pisma v francoščini*« (povprečje 2,7). V tej kategoriji so odgovori pri nekaterih postavkah bolj razpršeni.

Najpogostejše izbirane kognitivne strategije temeljijo na govoru, izgovorjavi in poslušanju, nekoliko manj so slušatelji izbirali strategije, ki se nanašajo na branje in tehnike branja, najmanj pa tisto, ki omenja pisanje. Kar se tiče pedagoških priporočil za delo s to skupino, bi bilo smiselno spodbujati pisno sporočanje (na primer pisanje sporočil ali pisem) in bolj ozaveščati o uporabi analitičnih pristopov, na primer iskanju vzorcev, razčlenjevanju besed. V tej kategoriji so opazni visoki standardni odkloni pri nekaterih kategorijah (na primer pri vprašanju, ki se nanaša na iskanje vzorcev), kar nakazuje različne sloge učenja; nekateri študenti se raje učijo bolj analitično, drugi bolj intuitivno.

Med kompenzacijskimi strategijami je najpogostejša uporaba dvojezičnega slovarja (povprečje 4,0), nekoliko redkejša so uporaba sinonimov (3,8) ter uporaba gest namesto besed (3,5) in bralna strategija, »*Berem v francoščini, ne da bi poiskal_a vsako novo besedo*« (3,5). Študenti so manj izbirali kreativnejšo strategijo, »*Če ne poznam pravih besed, si izmislim nove*«, prav tako pa tudi strategijo, ki se nanaša na predvidevanje, »*Poskušam uganiti, kaj bo sogovorec rekel v nadaljevanju*«.

Med metakognitivnimi strategijami so študenti najvišje ovrednotili strategijo 31, »*Pozoren sem, ko nekdo govori francosko*« (4,0), le nekoliko manj pa dve strategiji, ki se nanašata na samorefleksijo, »*Poskušam ugotoviti, kako se lahko bolje učim*« ter »*Opazujem svoje napake in informacije uporabljam, da bi se izboljšal*« (3,9). Dokaj visoko so študenti ovrednotili tudi strategijo, ki opisuje razmislek o napredku pri učenju (3,7), in postavko 35, ki govori o tem, da iščejo priložnosti, da čim več berejo v francoščini (3,6). Redkeje so izbirali strategije, ki se tičejo načrtovanja učenja, zastavljanja ciljev in iskanja sogovornikov, s katerimi bi lahko govorili francosko. Zadnje je bilo pričakovano, saj imajo starejši odrasli manj potencialnih stikov s tujimi govorniki kot mlajši študentje.

Glede na dane odgovore imajo študenti dobro razvite strategije opazovanja in refleksije – poslušanje/opazovanje govorcev v francoščini ter razmislek o lastnih napakah in načinu učenja so najpogostejše imenovane strategije. Smiselno bi bilo razvijati strategije, ki vključujejo načrtovanje učenja in zastavljanje ciljev.

Zelo zanimivi so bili odgovori študentov v petem delu ankete, ki se nanaša na čustvene strategije. Le ena od navedenih strategij ima visoko povprečje, »*Spodbujam se, da govorim francosko, tudi če se bojim, da bom naredil napako*« (4,1). Veliko manj višje ovrednotenih odgovorov imajo druge našete strategije, sproščanje v primeru strahu pred govorjenjem, opažanje napetosti med učenjem/uporabo jezika ali pogovor z drugimi o čustvih, ki jih opažajo med učenjem francoščine. Odgovori bi lahko kazali na to, da manj pogosto prepoznajo svoja čustva. Glede na našo prejšnjo raziskavo (Lah, 2025), v kateri se je pokazalo, da strah pred napakami v eni od obeh skupin ni pogosto prisoten, pa menimo, da so ti študentje samozavestnejši od mlajših učencev, se učijo na lastno pobudo in bolj z veseljem ter se z negativnimi čustvi pri učenju ne soočajo pogosto. Glede na odgovore je smiselno študente spodbujati, da še naprej ohranjajo pozitiven odnos do napak, ki je v tej skupini že močno prisoten.

Med družbenimi oz. socialnimi strategijami je bila najvišje ovrednotena »*Odgovor poiščem drugje, na primer v spletnem prevajalniku*« (povprečje 4,0). Nekoliko slabše so bile ovrednotene strategije, ki se nanašajo na postavljanje vprašanj učiteljici ali na pomoč sošolcev (»*Postavim vprašanje*« – 3,8, »*Prosim učiteljico, naj upočasni ali ponovi*« – 3,3 ali »*Prosim sošolce za pomoč*« – 3,0). Še redkeje so bile uporabljene strategije, ki zahtevajo več osebnega pristopa ali komunikacije po uri, na primer »*Učiteljico neposredno prekinem*« (2,9), »*Učiteljico vprašam individualno po pouku*« (2,2) ali »*Učiteljici pošljem elektronsko sporočilo*« (1,9). Najmanj ovrednotena strategija je bila »*Ne odzovem se*« (1,6).

Študenti so torej pri iskanju pomoči samoiniciativni, kar opazimo tudi pri pouku. Med urami opazimo, da iščejo po telefonu. Ker to ni generacija, ki bi bila sicer med poukom vajena brskati po telefonu, je zelo verjetno, da si v primeru nerazumevanja res pomagajo s spletnimi stranmi. Med uro se občasno zgodi, da učiteljico prekinijo z vprašanjem; vseeno pa bi veljalo te strategije še spodbujati, prav tako zastavljanje vprašanj zunaj pouka, po uri ali po elektronski pošti.

4.3 Povzetek in interpretacija

Na podlagi podatkov iz vprašalnika, v katerem je sodelovalo 23 starejših študentov Modre fakultete, smo analizirali šest sklopov strategij učenja: strategije pomnjenja ter kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, čustvene in družbene strategije.

Najvišje ocenjene so bile metakognitivne strategije (povprečje vseh 3,62). Udeleženci pogosto razmišljajo o svojem napredku ter ugotavljajo, kako se lahko učijo in spremljajo lastne napake, kar kaže na visoko stopnjo zavedanja in pripravljenosti za samoregulacijo učenja. Za to skupino študentov so taki rezultati pričakovani, saj imajo bogate izkušnje z učenjem, prav tako večinoma tudi z učenjem tujih jezikov.

Prav tako so pogosto uporabljane kognitivne (3,39) in kompenzacijske strategije (3,29). Le nekoliko manj študentje uporabljajo strategije pomnjenja (3,28). Pogosto povezujejo novo znanje z že znanim, prav tako jim ni tuja uporaba spletnih slovarjev. Med temi strategijami redkeje uporabljajo tiste, povezane s telesnim odzivom, na primer rabo gest. Med družbenimi strategijami (3,05) prevladujeta postavljanje vprašanj med poukom in iskanje odgovorov v slovarjih ali na spletu. Redkeje je izbirana komunikacija z učiteljico po pouku. Najmanj izražene so čustvene strategije (2,76). Čustveni vidiki, sproščanje, nagrajevanje in razmislek o napetosti/strahu pred govorjenjem, so najmanj prisotni, kar je pravzaprav dober znak, saj nakazuje, da se študenti med urami dobro počutijo.

Kar zadeva priporočila za pouk s to starostno skupino, je iz analize uporabljanih strategij mogoče potegniti nekaj zaključkov. Čeprav so že visoko ovrednotene, bi veljalo še spodbujati nekatere metakognitivne strategije, kar bi morda lahko dosegli s pogovorom o individualnih ciljih in navajanju na samoocenjevanje (morda v obliki dnevnika učenja). Med poukom opažamo, da so študenti do svojega znanja precej kritični in bi jim taki pogovori lahko pomagali uzavestiti realne cilje. Prav tako bi bilo s pogovorom o občutkih pri učenju dobro razviti čustveno dimenzijo učenja. Študente moramo še naprej spodbujati, da ohranjajo pozitiven odnos do napak, ki ga že izkazujejo.

Pri delu s to starostno skupino velja spodbujati strategije, ki se ne nanašajo na takojšnjo uporabo slovarja, še zlasti ne dvojezičnega. Veljalo bi študente opolnomočiti za rabo sopomenk (in tudi druge kompenzacijske strategije, na primer rabo protipomenk, opis neznane besede, vprašanje, postavljeno sogovorniku, kadar besede ne najdemo), pa tudi strategije, ki vključujejo predvidevanje ter ugibanje, tako pri branju in poslušanju kot pri komunikaciji s sogovornikom. Čeprav za pomnjenje starejši odrasli večinoma niso vajeni uporabe gest, rim, asociacij in podobnega, bi jih kazalo k temu spodbujati, saj bi vsaj določenim študentom tak način učenja pomagal pri pomnjenju struktur in besedišča.

Zelo pomembno je tudi spodbujanje družbenih strategij, saj je prav interakcija z drugimi v tem starostnem obdobju ključnega pomena. Študenti pogosto navajajo, da se tečajev udeležujejo tudi zaradi druženja, ne le zaradi tega, da bi se naučili česa novega.

5 Zaključek

Kot smo pričakovali, odgovori na prvi del vprašalnika kažejo, da se starejši odrasli za tečaje francoščine odločajo zaradi intrinzične, notranje motivacije. Vpisujejo se, ker želijo obuditi v prejšnjih življenjskih obdobjih pridobljeno znanje in ga nadgraditi, zanima jih vse, kar je povezano s kulturo ciljnega jezika. Pogosto

navajajo tudi uresničevanje potrebe po druženju. V odgovorih na anketno vprašanje je očitna osredotočenost študentov na Francijo, zato bi bilo v poučevanje priporočljivo vnašati več vsebin, povezanih s frankofonijo in drugimi deželami, kjer se govori francosko. To bi študentom brez dvoma razširilo obzorje in jih morda še bolj motiviralo za pouk.

Analiza uporabljenih učnih strategij je pokazala prevlado metakognitivnih strategij. To kaže na visoko raven zavesti o lastnem učenju. Prav tako starejši odrasli pogosto uporabljajo kognitivne in kompenzacijske strategije, v nekoliko manjši meri pa čustvene in družbene. Študenti se torej v teh skupinah zanašajo na ustaljene in premišljene pristope k učenju, obstajajo pa možnosti za dodaten razvoj določenih strategij, ki bi jim lahko učenje olajšale ali jih še bolj motivirale.

Kar zadeva didaktična priporočila za poučevanje tujega jezika v tem obdobju, je smiselno še razvijati metakognitivno razsežnost učenja, z uvajanjem refleksije, samoocenjevanja in postavljanja osebnih ciljev. Koristno bi bilo tudi več pozornosti nameniti čustvenim vidikom učenja ter morda uvesti pogovore o strahovih in izzivih, ki jih prinaša učenje tujega jezika v poznejših obdobjih. Med urami namreč pogosto slišimo pripombe o pozabljanju in stresu, ki ga to prinaša.

Zelo pomembno je tudi spodbujanje družbenih strategij, saj je povezovanje z drugimi za starejše odrasle ključnega pomena. Povezovanje skupine in navezovanje stikov lahko dosežemo z različnimi metodami. Čeprav se zdi ne navadno, je tudi skupina starejših odraslih naklonjena uporabi iger (Hudournik idr., 2023; Šifrar Kalan idr., 2023). Igre omogočajo sproščeno učno okolje, spodbujajo sodelovanje in (če so primerno izbrane, ne pretirano) tekmovalnost ter povečujejo motivacijo.

V nasprotju s pričakovanji, ki se nanašajo na pretekle učne izkušnje, starejši odrasli novejši didaktične pristope sprejemajo z radovednostjo in brez predsodkov. Pripravljeni so preizkušati različne načine učenja, kar odpira priložnost za vključevanje inovativnih metod v jezikovno izobraževanje te generacije. Če učne pristope primerno predstavimo in jih uvajamo postopno, jih starejši z veseljem sprejmejo, kar je opazno tudi pri uporabi digitalnih orodij ter igrifikaciji.

Ugotovimo torej lahko, da številne značilnosti, ki jih Šifrar Kalan (2007) navede kot značilnosti uspešnega učenca tujega jezika – notranja motivacija, pozitiven odnos do jezika, odprtost do napak in pripravljenost tvegati, uporaba različnih strategij, pripravljenost za komunikacijo – lahko pripišemo tudi anketiranim študentom. Kljub drugačnim izkušnjam od mlajših učencev so starejši odrasli pri učenju francoščine samostojni in zelo predani, zato brez dvoma lahko rečemo, da so uspešni predstavniki vseživljenjskega učenja.

Literatura

- Hudournik, K., Ličen, N. in Šifrar Kalan, M. (2023). Igrifikacija pri poučevanju španskega jezika v skupinah starejših odraslih. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senecens II* (str. 217–232). Založba Univerze na Primorskem.
- Kapler, U., Hudournik, K. in Bratož, S. (2022). Razvoj učbenikov za starejše na področju poučevanja tujega jezika. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje odraslih* (str. 159–172). Založba Univerze.
- Kobal Grum, D., Kolenc, J. in Seničar, M. (2013). Povezanost med motivacijo za izobraževanje, tekmovalnostjo in različnimi vrstami samopodobe pri študentih. V M. Puklek Levpušček in K. Šterman Ivančič (ur.), *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih* (str. 115–146). Pedagoški inštitut.
- Kranjc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2009). *Vseživljenjsko učenje – izobraževanje starejših odraslih*. Pedagoški inštitut.
- Lah, M. (2025). Attitudes toward errors in learning French as a foreign language. The case of Slovenian learners from different age groups. *XLinguae*, 18(1), 48–62.
- Ličen, N. in Mezgec, M. (2022). Uvod. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje odraslih* (str. 5–7). Založba Univerze.
- Miklič, T. (2018). Vidiki učenja tujih jezikov na univerzi za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 57–75.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Radovan, M. (2012). Kako se odrasli učijo. *Andragoška spoznanja*, 18(1), 5–7.
- Šifrar Kalan, M. (2007). Učne strategije pri učenju tujega jezika. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 30–50). Tangram.
- Šifrar Kalan, M., Hudournik, K. in Ličen, N. (2023). Gamificación en los cursos de español para los adultos mayores. *Vestnik za tuje jezike* 15(1), 311–327.
- Zavrl, K. in Radovan, M. (2016). Tečaji španščine za starejše odrasle na Univerzi za tretje življenjsko obdobje in v dnevni centrih aktivnosti za starejše. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 7–20.

Priloga: Vprašalnik

1. del: strategije pomnjenja

1. Razmišljam o povezavah med tem, kar že znam, in novimi stvarmi, ki se jih učim v francoščini.
2. Nove francoske besede uporabljam v stavku, da si jih lahko zapomnim.
3. Povezujem zvok nove francoske besede in sliko ali podobo besede, da si jo lažje zapomnim.
4. Novo francosko besedo si zapomnim tako, da si v mislih predstavljam situacijo, v kateri se beseda lahko uporabi.
5. Nove francoske besede si zapomnim tako, da uporabljam rime.
6. Nove francoske besede si zapomnim tako, da uporabljam zapiske v obliki slovarčka.
7. Nove francoske besede fizično odigram.
8. Pogosto pregledujem oz. ponavljam snov z učnih ur francoščine.
9. Nove francoske besede ali besedne zveze si zapomnim tako, da si zapomnim, kje so zapisane v knjigi ali na tabli.

2. del: kognitivne strategije

10. Večkrat povem oz. izgovorim ali napišem nove francoske besede.
11. Vadim glasove oz. izgovorjavo francoskega jezika.
12. Francoske besede, ki jih poznam, uporabljam na različne načine.
13. Gledam televizijske oddaje ali filme v francoskem jeziku.
14. Za užitek berem v francoščini.
15. Pišem zapiske, sporočila ali pisma v francoščini.
16. Francoski odlomek najprej preberem na hitro, nato se vrnem in ga preberem pozorno.
17. V svojem jeziku poiščem besede, ki so podobne novim besedam v francoščini.
18. Poskušam najti vzorce v francoskem jeziku.
19. Pomen francoske besede poiščem tako, da jo razdelim na dele, ki jih razumem.
20. Poskušam se izogniti prevajanju besede za besedo.
21. Naredim si povzetek informacij, ki jih slišim ali preberem v francoščini.

3. del: strategije kompenzacije

22. Da bi razumel/-a neznane francoske besede, ugibam.
23. Kadar se med pogovorom v francoščini ne morem spomniti besede, uporabim geste.
24. Če v francoščini ne poznam pravih besed, si izmislim nove.

25. Berem v francoščini, ne da bi poiskal/-a vsako novo besedo.
26. Poskušam uganiti, kaj bo sogovorec v francoščini rekel v nadaljevanju.
27. Če se ne morem spomniti francoske besede, uporabim besedo ali besedno zvezo, ki pomeni isto stvar.
28. Spletni ali fizični dvojezični slovar je bistvenega pomena za moje učenje francoščine.

4. del: metakognitivne strategije

29. Trudim se najti čim več načinov za uporabo francoskega jezika.
30. Opazujem svoje napake v francoščini in te informacije uporabljam, da bi se izboljšal/-a.
31. Pozoren/pozorna sem, ko nekdo govori francosko.
32. Poskušam ugotoviti, kako se lahko bolje učim francoščine.
33. Svoj urnik načrtujem tako, da bom imel/-a dovolj časa za učenje francoščine.
34. Iščem ljudi, s katerimi se lahko pogovarjam v francoščini.
35. Iščem priložnosti, da čim več berem v francoščini.
36. Imam jasne cilje za izboljšanje svojega znanja francoščine.
37. Razmišljam o svojem napredku pri učenju francoščine.

5. del: čustvene strategije

38. Kadar me je strah uporabljati francoščino, se poskušam sprostiti.
39. Spodbujam se, da govorim francosko, tudi če se bojim, da bom naredil/-a napako.
40. Ko mi gre pri francoščini dobro, si privoščim nagrado ali priboljšek.
41. Opazim, če sem med učenjem ali uporabo francoščine napet/-a ali živčen/živčna.
42. Z drugimi se pogovarjam o tem, kako se počutim, ko se učim francoščino.

6. del: socialne strategije

Če nečesa v francoščini ne razumem med poukom, ...

43. ... učiteljico neposredno prekinem.
44. ... prosim učiteljico, naj upočasni ali ponovi.
45. ... postavim vprašanje.
46. ... učiteljico vprašam individualno po pouku.
47. ... učiteljici pošljem elektronsko sporočilo.
48. ... prosim sošolce za pomoč.
49. ... odgovor poiščem drugje (na primer na internetu, v knjigah, v slovarju).
50. Ne odzovem se.
51. Drugo: ...