



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

STRUČNI
RAD

UDK: 378.091.3

37.091.33-027.44
811.112.2'243

Primljen: 5. 10. 2023.
Prihvaćen: 20. 4. 2024.

DOI: <https://doi.org/10.22210/strjez/53-1/6>

Stručna rasprava kao nastavna metoda na poslovnome njemačkom jeziku u *online* okružju i njezina učinkovitost

Mirna Petanjek

mpetanjek1@net.efzg.hr

Ekonomski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Rasprava kao odabrana metoda u nastavi stranoga jezika struke zahtjevna je aktivnost i nastavniku i studentima. Tom se metodom razvijaju različite jezične receptivne vještine poput slušanja i čitanja s razumijevanjem te jezična produkcija, ali i brojne socijalne vještine poput vještina aktivnoga slušanja, argumentiranoga raspravljanja, suradničkoga učenja i kritičkoga razmišljanja. Nastava stranoga jezika struke u *online* okružju zahtijeva prilagodbu postojećih metodičkih i didaktičkih pristupa. U radu su prikazane faze metodičko-didaktičke obrade pripreme, provedbe i vrednovanja stručne rasprave na poslovnome njemačkome jeziku u *online* okružju uz pomoć Googleovih digitalnih alata na kolegiju Osnove poslovnoga njemačkog jezika III u akademskoj godini 2020./2021. U radu su također prikazani rezultati provedenoga istraživanja kojim se ispitala učinkovitost odabranih *online* nastavnih aktivnosti i to na temelju studentske procjene razine interaktivnosti, motivacije i samostalnosti koju te aktivnosti potiču u učenju poslovnoga njemačkog jezika. Ispitivane *online* aktivnosti bile su nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu u videosastanku *Google Meet* uz praćenje *PowerPoint* prezentacije, rad u paru na dijeljenome Googleovu dokumentu u izdvojenim prostorijama (*Breakout Rooms*) i rasprava o obrađenoj stručni temi u videosastanku. Podatci o studentskoj procjeni prikupljeni su metodom strukturiranoga pisanog intervjua pomoću *online* upitnika u obliku Googleovog obrasca i zatim su kvantitativno analizirani.

Ključne riječi: *stručna rasprava, jezična produkcija, online nastava, Googleovi digitalni alati, studentska procjena, učinkovitost*

1. UVOD

Poučavanje stranoga jezika struke izazovan je proces čija učinkovitost ovisi o mnogim čimbenicima. Iako je u svojim začetcima nastava stranoga jezika struke počivala na jednakim metodičkim i didaktičkim temeljima kao i nastava općega stranog jezika, nastava se stranoga jezika struke zbog svojih specifičnosti ne može izjednačiti s nastavom općega stranog jezika. Pojam poučavanja jezika struke (*special purpose language teaching*) u primijenjenoj je lingvistici aktivno zaživio krajem 70-ih godina 20. stoljeća (Stevens, 1977), a već je 1969. godine održan prvi simpozij koji se bavio problematikom poučavanja jezika struke (*Language for Specific Purposes – LSP*). Prvi je časopis posvećen jeziku struke *Fachsprache* počeo objavljivati radove 1979. godine, a časopis *English for Specific Purposes* koji se bavi problematikom engleskoga jezika kao stranoga jezika struke dvije godine kasnije, 1981. godine (Gunnarsson, 1997). Od tada su objavljeni mnogi teorijski i praktični radovi koji su doprinijeli razvoju nastave stranoga jezika struke, a jedan od značajnijih je Brownova sistematizacija. U toj je sistematizaciji, objavljenoj 1995. godine, Brown definirao šest temeljnih koraka procesa stvaranja kurikula nastave jezika struke počevši od analize potreba (*needs analysis*), identifikacije i definiranja ciljeva i ishoda (*goals and objectives*), vrednovanja (*assessment*), odabira i izrade nastavnih materijala (*materials selection and development*), promišljanja o metodici poučavanja (*teaching*) te je završio evaluacijom programa (*program evaluation*) (Brown, 1995). Neke od navedenih faza ovoga procesa jednake su fazama u stvaranju kurikula nastave općega stranog jezika, ali je potrebno naglasiti da se opći strani jezik i strani jezik struke razlikuju u tri bitna aspekta: u orijentaciji na potrebe onih koji uče strani jezik struke, u ulozi stručnoga znanja te specifičnosti metoda nastave jezika struke (Belcher, 2006).

Oblikovati nastavu stranoga jezika struke u *online* okružju posebno je izazovno. Kao i u kontaktnoj nastavi različite metode i aktivnosti imaju različitu učinkovitost u ostvarivanju zadanih ciljeva i ishoda učenja te se iste nastavne metode ne mogu jednakom učinkovitošću preslikati u *online* nastavu. Kako bi *online* nastava bila uspješno provedena, potrebno je ostvariti neke preduvjete. Jedan od neizostavnih preduvjeta je informatička, odnosno digitalna pismenost svih sudionika nastavnoga procesa. Informatička pismenost nije ekvivalent informacijskoj pismenosti. Pojedinci koji su naučili kako učiti, koji znaju kako je znanje organizirano, kako prepoznati informaciju koja može riješiti njihov problem, pronaći potrebnu informaciju, vrednovati informaciju, organizirati ju te se njome učinkovito

koristiti, informacijski su pismene osobe (American Library Association, 1989). Informatička pismenost pak podrazumijeva vještine uporabe informacijskih tehnologija koje pojedincu omogućuju da se koristi računalima, softverskim aplikacijama, bazama podataka i ostalim tehnologijama kako bi postigao različite akademske, profesionalne i osobne ciljeve (American Library Association, 2000). S obzirom na to da se informatička pismenost temelji na poznavanju digitalne tehnologije, podrazumijeva se da ju je potrebno kontinuirano održavati i unaprjeđivati. Danas je informatička pismenost svakako jedna od brojnih vještina koje čine skup profesionalnih kompetencija.

Rezultati istraživanja provedenoga 2015. godine o digitalnim vještinama u kojemu je sudjelovalo 1800 nastavnika i suradnika na visokoškolskim obrazovnim ustanovama Republike Hrvatske pokazuju da „se više od 70 % nastavnika i suradnika procjenjuje digitalno kompetentnim u korištenju računala i novih tehnologija“ (Müller i Aleksa Varga, 2019). Postotak je to koji se u doba prije pandemije bolesti COVID-19 mogao smatrati vrlo visokim. Međutim, nastava se na hrvatskim visokoškolskim ustanovama u vrijeme pandemije održavala u *online* okružju, pa činjenica da gotovo 30 % nastavnika nije bilo spremno za promjene u načinu radu i nove radne izazove u digitalnim uvjetima govori o tome da bi informatički pismeno trebalo biti i više od 70 % nastavnika.

Pandemija bolesti COVID-19 primorala je sve sudionike obrazovnoga procesa, pa time i cijeli obrazovni proces na preispitivanje, prilagodbu i mijenjanje metodičkih i didaktičkih osnova što je dovelo do razvoja nove metodike poučavanja koju bismo mogli nazvati *metodikom online nastave*, a sve kako bi se zadani ciljevi i ishodi učenja ostvarili i u novim uvjetima. Tijekom pandemije pokazalo se da je prilagodljivost sustava i svih sudionika ključno obilježje kvalitetnoga digitalnog obrazovnog procesa, a informacijska i informatička pismenost, prije fakultativne vještine, postale su osnovnim vještinama za rad u *online* nastavi. Spremnost na prihvaćanje novih tehnoloških rješenja, brzina njihove implementacije i prilagodbe vlastitim nastavnim potrebama, prema iskustvu, mogu izravno utjecati na uspješnost obrazovnoga procesa u *online* uvjetima.

Odabir i upotreba nastavnih oblika i metoda koje će poticati razvoj jezičnih vještina u *online* uvjetima zahtijeva ne samo digitalnu pismenost i poznavanje najnovijih tehnologija koje se koriste u *online* obrazovanju, nego i određeno metodičko i didaktičko iskustvo. Cilj je ovoga rada prikazati faze pripreme, provedbe i vrednovanja stručne studentske rasprave na njemačkome jeziku u *online* uvjetima koristeći Googleove digitalne alate

te prezentirati rezultate provedenoga istraživanja o učinkovitosti pojedinih *online* nastavnih aktivnosti na temelju odabranih kriterija (interaktivnost, motivacija, samostalnost). Detaljan prikaz faza može nastavnicima pomoći u pripremi vlastitih *online* nastavnih aktivnosti, a rezultati provedenoga istraživanja mogu biti poticaj za daljnja istraživanja koja će potvrditi ili osporiti ovdje prezentirane podatke.

2. RASPRAVA KAO ODABRANA METODA U NASTAVI STRANOGA JEZIKA STRUKE

Poznavanje stranoga jezika struke bitan je dio profesionalnih kompetencija svakoga radno sposobnoga pojedinca, pa je stoga strani jezik struke neizostavan dio kurikula velike većine visokoškolskih ustanova. U silab kolegija stranoga jezika struke, osim konačnoga ishoda razvoja jezične kompetencije, svakako se moraju uključiti i ciljevi visokoškolskoga obrazovanja poput razvoja kompetencije sagledavanja, analize, pristupa i rješavanja najsloženijih zadata (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Uzimajući u obzir navedene ciljeve te pojedine ishode kolegija stranoga jezika struke, rasprava kao jedna od metoda u učenju stranoga jezika struke vrlo je korisna aktivnost čiji je cilj govorna produkcija, a u ostvarivanju toga cilja potrebno je razviti navedene kompetencije.

Jezična produkcija ili govorenje na stranome jeziku bitna je jezična vještina, a ujedno i jedna od zahtjevnijih u procesu učenja i poučavanja stranoga jezika. Govor je kompleksan proces koji obuhvaća razne elemente poput izbora riječi, gramatičkih struktura, komunikacijske situacije i komunikacijskoga partnera (Funk i sur., 2014). S aspekta neurolingvistike proizvodnja govora prolazi tri faze, to jest, fazu konceptualizacije, fazu formulacije i fazu artikulacije (Levelt, 1989). Rasprava je u nastavi stranoga jezika dijaloška verbalna metoda (Kujundžić, 1993) koja potiče produktivni rad na novoj temi te aktivno korištenje novoga vokabulara (Stipančević, 2021, str. 128) i određenih gramatičkih struktura. To je česta metoda u nastavi stranoga jezika koja je orijentirana na komunikaciju jer od studenta zahtijeva da preuzme aktivnu ulogu u procesu učenja (Smolka, 2004, str. 65). Rasprava ili argumentirano govorenje razvija već spomenute leksičke aspekte u učenju stranoga jezika, ali također pridonosi i kognitivnom razvoju jer potiče i motivira studente na interakciju, sudjelovanje, izražavanje problema i pronalazak rješenja (Bordia, 2021) te razvija kritičko razmišljanje. U samoj bi raspravi fokus trebao biti na studentu, a ne na nastavniku. Nastavnik treba preuzeti ulogu organizatora, moderatora, pomoćnika ili savjetodavca (Stroch, 2009,

str. 335), dakle, nastavnik treba studente pripremiti za raspravu, zatim ju provesti te na kraju vrednovati i raspravu i studentsku izvedbu.

Sama rasprava može biti formalna ili neformalna. Formalna je rasprava strogo strukturirana, odvija se prema unaprijed predviđenoj rasporedu i prati postavljena pravila, a nastavnik ima ulogu voditelja grupe. U neformalnim je raspravama voditelj rasprave odabrani student te takva rasprava ne prati određenu strukturu ni pravila (Study Lecture Notes, <http://studylecturenates.com/group-discussion-teaching-strategy>). U jezično nehomogenim grupama moguće je provoditi i kombinirano vođene rasprave u kojima je uloga nastavnika prilagodljiva ovisno o studentima koji raspravljaju. U takvim je raspravama nastavnik ponekad pasivni promatrač, a ponekad preuzima aktivniju ulogu.

Stručna rasprava kao odabrana metoda poučavanja stranoga jezika struke razvija jezične vještine slušanja i čitanja s razumijevanjem te studente osposobljava za smislenu i uspješnu govornu produkciju. S obzirom na to da je riječ o raspravi o odabranoj stručnoj temi, podrazumijeva se da će se studenti koristiti naučenom stručnom terminologijom i stručnim znanjem te svoje izlaganje logički argumentirati i povezivati. Rasprava zahtijeva i ovladavanje određenim socijalnim vještinama kao što su vještine aktivnoga slušanja, argumentiranoga raspravljanja, suradničkoga rada i kritičkoga razmišljanja. Rasprava na stranome poslovnome jeziku – ovdje njemačkome – ima i interkulturalnu dimenziju s obzirom na to da se studente priprema za rasprave s budućim poslovnim partnerima na njemačkome jeziku. Naime, studenti moraju poznavati bonton i specifične načine raspravljanja na njemačkome jeziku s partnerom iz neke od zemalja njemačkoga govornog područja. Osim toga, od studenata se očekuje određena samouvjerenost, a mogući se strah od govorenja na stranome jeziku može smanjiti kvalitetnom pripremom i provedbom odgovarajućih didaktičkih koraka (Stipančević, 2021, str. 168). Atmosfera u grupi (Smolka, 2004, str. 73) te nastavnikova osobnost također uvelike utječu na motivaciju i učinkovitost nastave (Schiefele, 1996, str. 338).

Rasprava kao metoda učenja i poučavanja stranoga jezika na visokoškolskim ustanovama nadopunjuje metode predavanja i demonstracije. To je vremenski zahtjevna metoda, tako da ju nastavnik mora promišljeno i ciljano uključiti u nastavni plan. Rasprava treba biti dobro organizirana s jasno postavljenim ciljevima i aktivnostima (Stipančević, 2021, str. 167), a ako je vođena neformalno, potrebno je odabrati odgovornoga i jezično naprednoga studenta koji će namijenjenu mu ulogu moderatora odraditi na primjeren način.

Nastavniku poseban izazov predstavljaju heterogene grupe studenata s različitim predznanjem, pa ako je u grupi mnogo studenata s ispodprosječnim znanjem, potrebno je posebno razmisliti o raspodjeli članova grupe ili tima kao i o odabiru odgovarajuće stručne teme koju će i studenti slabijega predznanja moći obraditi. Motivirani nastavnik koji ima i dovoljno vremena može se posebno posvetiti studentima slabijega predznanja kako bi ih pomoću dodatne poduke osposobio i doveo do više jezične razine i tako im povećao samopouzdanje koje im je potrebno za kvalitetno i uvjerljivo sudjelovanje u raspravi. Dakle, kao i svaka druga nastavna metoda, rasprava ima i prednosti i nedostatke koje nastavnik mora uzeti u obzir pri odluci o njezinoj upotrebi.

3. STRUČNA ONLINE RASPRAVA POMOĆU GOOGLEOVIH DIGITALNIH ALATA

Okolnosti koje su u cijelome svijetu dovele do prilagodbe nastavnih metoda u učenju i poučavanju stranoga jezika, pa time i metode rasprave, već smo spomenuli. Pandemija bolesti Covid-19 promijenila je načine poučavanja i učenja te primorala nastavnike na velike promjene u planiranju i izvedbi nastave. Pitanje na koje se tada tražio odgovor bilo je kako u tim novim uvjetima nastavnik može ostvariti svoje zadatke te kreirati okružje za učenje prilagođeno 21. stoljeću u kojem je potrebno stvoriti sadržaj relevantan studentima, vanjski svijet uvesti u učionicu, a studente u stvaran svijet te istovremeno studentima omogućiti međusobnu komunikaciju, komunikaciju s nastavnicima te ostalim stručnjacima kroz autentična iskustva (*Iz- vješće Learning for the 21st Century*, 2004, str. 12.). Te je ciljeve nastavnik trebao ostvariti u digitalnome svijetu pomoću digitalnih alata koje mnogi nastavnici isprva nisu dovoljno poznavali. Također, u to doba još nisu ni postojale sve mogućnosti koje su nam sada na raspolaganju i dodatno olakšavaju nastavu u *online* okružju. Kvalitetna je stručna rasprava kao jedna od metoda u nastavi stranoga jezika struke pomoću odabranih digitalnih alata svakako i u doba pandemije mogla omogućiti ostvarivanje navedenih zadataka.

Priprema i provedba rasprave te vrednovanje rasprave i studenata u *online* okružju na prvi se pogled čini kompliciranijim nego u kontaktnoj nastavi. Međutim, ako je cijeli ovaj proces dobro planiran, a nastavnik i studenti raspolažu potrebnim digitalnim vještinama, odnosno spremni su ih naučiti, provedba rasprave u *online* okružju pomoću Googleovih digitalnih alata nudi neke prednosti pred raspravom koja se provodi u kontaktnoj nastavi.

Olakotna je okolnost što su današnji studenti takozvani *digital natives* (Prensky, 2001), odnosno digitalne su tehnologije sastavni dio njihove svakodnevnice te se može pretpostaviti da većina studenata neće imati otpor prema korištenju novih tehnologija. Istraživanja također pokazuju da novi oblici učenja koji se oslanjaju na upotrebu novih tehnologija potiču studente na sudjelovanje i aktivnost, veću samostalnost i odgovornost kao i međusobnu suradnju (Rodek, 2011). A upravo se to pokušava postići u nastavi stranoga jezika struke.

Odabir odgovarajuće digitalne tehnologije, odnosno alata koji u *online* nastavi preuzimaju posredničku ulogu i omogućuju komunikaciju svih sudionika u realnome vremenu, važan je čimbenik koji utječe na učinkovitost *online* nastave pa time i učenje stranoga jezika. Googleova platforma za obrazovanje *Google Classroom* (Google učionica) skup je *online* alata koji nastavnicima omogućuje postavljanje zadataka, studentima omogućuje slanje radova, ocjenjivanje i vraćanje ocijenjenih radova, a nastala je kako bi se eliminirao papir u nastavi i omogućilo digitalno učenje (Edwards, 2022). Prelaskom nastave u *online* okružje *Google Classroom* je razvijao i dodavao nove mogućnosti kako bi pratio potrebe korisnika. Danas se u okviru te platforme mogu bez poteškoća koristiti i drugi Googleovi alati kao što su *Google Docs* (Google dokumenti), *Google Sheets* (Google tablice), *Google Slides* (Google prezentacije), *Google Calendar* (Google kalendar), *Gmail* (Google elektronička pošta), *Google Forms* (Google obrasci) te *Google Meet* (Google *online* videosastanci i pozivi).

Platforma *Google Classroom* sa svim svojim integriranim alatima u provedenim istraživanjima pokazala se jednostavnom za upotrebu u procesu učenja stranoga jezika jer studentima omogućuje primanje i pohranjivanje zadataka, informacija ili obavijesti te slanje napravljenih zadaća, pa se smatra dobrim medijem za učenje jezika (Setiadi, 2020). Osim lagane dostupnosti putem bilo kojeg elektroničkog uređaja s mrežnim pristupom, ta je platforma medij u kojem se papir uopće ne koristi, nego se sav rad pohranjuje na Googleovom disku. S obzirom da se platformi može pristupiti s bilo kojega mjesta, nastavnici i studenti štede vrijeme, a mogućnost slanja elektroničke pošte, objavljivanja na *streamu* i slanja privatnih komentara na predane zadaće potiče komunikaciju. Nastavnici ujedno imaju kontrolu nad komunikacijom sa studentima i objavljenim materijalima. Među najkorisnijim značajkama je mogućnost davanja povratne informacije studentima, što je vrlo bitno za proces učenja stranoga jezika (Setiadi, 2020).

U nastavku se prikazuje metodičko-didaktička razrada stručne *online* rasprave kao odabrane nastavne metode na kolegiju Osnove poslovnoga

njemačkog jezika III na Ekonomskome fakultetu-Zagreb u akademskoj godini 2020./2021., odrađene pomoću Googleove platforme za obrazovanje (*Google Classroom*) i videosastanke (*Google Meet*). Za upis navedenoga kolegija od studenata se zahtijeva da imaju znanje njemačkoga jezika na razini A2 Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike, a najčešće ga upisuju studenti koji su već odslušali i položili kolegije Osnove poslovnoga njemačkog jezika I i Osnove poslovnoga njemačkog jezika II te studenti koji imaju znanje njemačkoga jezika na razini B1 i više. Silabom kolegija pretpostavlja se da će na kraju semestra studenti moći prezentirati odabrane gospodarske teme te o njima izvještavati, raspravljati o odabranim temama iz područja ekonomije (diskusije „za i protiv“), napisati i izložiti sažetak stručnoga teksta, napisati i izložiti svoj kritički osvrt na odabrane teme stručnih tekstova, koristiti se stručnom terminologijom u izlaganju i raspravi o odabranim gospodarskim temama te se ispravno koristiti stručnim terminima u pisanome izričaju.

3.1. Metodičko-didaktička razrada *online* stručne rasprave

Online nastava može biti sinkrona *online* nastava koja se pomoću informatičke tehnologije odvija u realnome vremenu, ali su sudionici nastavnoga procesa prostorno udaljeni ili asinkrona *online* nastava koju karakterizira i prostorna i vremenska udaljenost sudionika nastavnoga procesa (Popović i Litovski, 2008) ili može biti riječ o kombinaciji ova dva načina *online* nastave.

Kako bi stručna rasprava bila uspješna i u kontaktnoj i u *online* nastavi, potrebno ju je unaprijed i metodički detaljno osmisliti. Kao i uvijek, pri planiranju treba krenuti od željenih ishoda učenja (Brinitzer i sur., 2013, str. 163), a nastavu isplanirati u fazama. Tako nastavni proces u kojemu razvijamo jezičnu vještinu argumentativnoga govorenja ili raspravljanja možemo podijeliti na uvodnu fazu, fazu prezentacije, fazu semantizacije, fazu uvježbavanja i fazu produkcije (Bimmel i sur., 2011). Stručnu smo raspravu metodičko-didaktički proveli prema Bimmelovim fazama pomoću odgovarajućih Googleovih digitalnih alata te smo dodali završnu fazu vrednovanja provedene stručne *online* rasprave.

Na *online* nastavi navedenoga kolegija raspravljalo se o sljedećim temama: *Frollegen: Können Kollegen Freunde sein?, Ist mehr Personal wirklich notwendig?* i *Sollen wir Überstunden machen?* Materijali po kojima se uvođio opći poslovni i stručni vokabular priloženi su radu (PRIVITAK A do PRIVITAK E).

3.1.1. Uvodna faza

U uvodnoj se fazi odabiru aktivnosti koje će aktivirati stručno i jezično predznanje, pobuditi interes, uvesti novi opći poslovni i stručni vokabular kako bi se odabrani stručni tekst mogao bolje razumjeti, ali i kod studenata stvoriti određena očekivanja. U tome mogu pomoći asociogrami, fotografije tematski vezane uz tekst, naslovi, kartice s tematski bitnim riječima ili rečenicama iz teksta koji će se obrađivati, glazbeni ili videoisječci, (Stipančević, 2021, str. 121-123), a u nastavi poslovnoga jezika posebno su korisni i grafički ili brojevni prikazi te odabrani statistički podatci, koji se u *online* uvjetima vrlo lako mogu prezentirati studentima.

Na ovome je kolegiju poslovnoga njemačkog jezika uvodna faza odradena kao sinkrona *online* nastava u okviru platforme *Google Classroom* kao *Google Meet* videosastanak. Tako su studenti, kada se raspravljalo o temi *Frollegen: Können Kollegen Freunde sein?*, ispunjavali anonimnu anketu postavljenu u *streamu* u obliku Googleovog obrasca od šest pitanja s ponudnim odgovorima u koje je bio uključen dio stručnoga vokabulara iz teksta koji se kasnije obrađivao. S obzirom da Googleov obrazac nakon poslanih studentskih odgovora odmah daje grafički prikaz rezultata, a studenti su na ovome kolegiju već učili opisivati i komentirati takve grafičke prikaze, uvodna je faza opisom i studentskim komentarima dobivenih rezultata uspješno završena pobudivši ujedno interes za daljnji rad.

Kada se pak raspravljalo o temi *Ist mehr Personal wirklich notwendig?*, studentima je u okviru *PowerPoint* prezentacije pokazana formula izračuna potrebnoga broja zaposlenika u nekome poduzeću (PRIVITAK E), ali bez objašnjenja što se tom formulom izračunava. Matematička je formula kod studenata trebala aktivirati već ranije stečeno stručno i jezično znanje o unutarnjoj organizaciji poduzeća i njihovih odjela te ih potaknuti na razmišljanje i pobuditi daljnji interes za temu o kojoj će čitati. Studenti koji su ovu formulu već upoznali na nekome od stručnih kolegija na fakultetu brzo su ju prepoznali unatoč tome što je bila prikazana u njemačkoj inačici, a studenti koji formulu još nisu znali davali su zanimljive pretpostavke o tome što se njome izračunava. Odgovore i pretpostavke studenti su iznijeli usmeno na videosastanku ili su ih napisali u porukama unutar videosastanka (*Chat*). Tako je uvodna faza, kojoj je dodatni cilj opustiti studente i stvoriti ugodnu atmosferu, uspješno završena.

3.1.2. Faza prezentacije

Odabir stručnoga teksta koji će služiti kao stručno-jezična podloga za raspravu najbitnija je pretpostavka za kvalitetnu i uspješno provedenu stru-

čnu raspravu. Pri tome je vrlo važno da odabrani tekst bude autentičan, prilagođen jezičnom znanju studenata, da obuhvaća ciljani i relevantni stručni vokabular, da je primjerene duljine i aktualnoga sadržaja (Kereković i sur., 2023). Ako je nastavnik odabrao tekst iz udžbenika, tekst će već biti didaktički obrađen, ali ako je nastavnik sam odabrao tekst s mrežnoga ili iz nekoga drugog izvora, onda tekst treba metodički i didaktički pripremiti za rad u nastavi.

Na navedenome su kolegiju ovisno o stručnoj temi pripreme za stručnu raspravu obuhvaćale obradu odabranoga autentičnog stručnog teksta (PRIVITAK B do PRIVITAK D) ili digitaliziranoga teksta iz udžbenika *Deutsch im Beruf – Wirtschaft* (Kelz i Neuf, 1991) i to u obliku rada u paru u izdvojenim prostorijama (*Breakout Rooms*) videosastanka u kojima su studenti radili na pisanome tekstu koji je podijeljen kao Googleov dokument. Studenti su u izdvojenim prostorijama u zadanome vremenu trebali iz stručnoga teksta izlučiti argumente važne za raspravu te ih zapisati kao natuknice. Uz odabrani prilagođeni autentični tekst (PRIVITAK A) studenti su dobili i popis novoga vokabulara koji je bitan za globalno razumijevanje teksta. S obzirom da studenti cijelo vrijeme imaju pristup internetu i sami mogu tražiti značenje nepoznatih riječi, poželjno je pri izradi toga popratnog rječnika navesti prijevode ili definicije na njemačkome jeziku onih stručnih pojmova čije će značenje na internetu vrlo teško naći ili će čak biti pogrešno navedeno. Izradom i implementacijom popisa novih riječi u dokument s odabranim stručnim tekstom eliminira se potreba za detaljnom fazom semantizacije te objašnjavanje novih riječi i stručnih pojmova koje daje nastavnik i time se ne oduzima dodatno vrijeme.

Nastavnik u ovoj fazi može pratiti studentski rad povremeno ulazeći u izdvojene prostorije ili pak može ostati u glavnome pozivu te tako biti na raspolaganju svim studentima. U ovoj je fazi vrlo bitna raspodjela parova, o čemu nastavnik mora unaprijed razmisliti. Naime, nastavnik može pustiti *Google Meet* da sam odabere parove, ali nakon toga može određene studente preraspodijeliti. Ako je pak grupa iznimno heterogena, preporuka je da nastavnik odabere parove u kojima će povezati studente lošijega sa studentima boljega jezičnog predznanja kako bi bolji studenti u pripremnim zadacima pomogli lošijima. Posebno je bitno studentima naglasiti što je cilj rasprave kako se ne bi dogodilo da jezično bolji student veći dio pripremnih zadataka preuzme na sebe. Ova je faza iznimno važna za razvoj suradničkoga učenja te je imperativno jezično boljim studentima objasniti mentorski dio njihove uloge. Rezultat ovakve pripreme trebala bi biti ujednačena i uspješna rasprava.

Ova se faza završava povratkom svih studenata u glavni poziv videosastanka gdje studenti izlažu argumente koje su popisali u obliku natuknica, a nastavnik ima priliku dodatno objasniti zahtjevniji stručni i opći vokabular.

3.1.3. Faza semantizacije

Za uspješnu govornu produkciju, u ovome slučaju za raspravljanje na njemačkome poslovnom jeziku, nije dovoljno samo studentima dati veliku količinu stručnoga vokabulara, nego je potrebno pružiti i jezičnu potporu u smislu gramatičkih struktura. Nastavnik odabire i sa studentima obrađuje fraze koje se upotrebljavaju u raspravama te zavisnosložene rečenice koje se upotrebljavaju prilikom argumentiranja, a odgovaraju ciljanome jezičnom stupnju kolegija. Taj je korak u našem primjeru odrađen u realnome vremenu tijekom videosastanka, a sadržaj je studentima prezentiran i u obliku *PowerPoint* prezentacije i na Googleovoj virtualnoj ploči *Jamboardu*. U ovoj fazi sinkrone nastave nastavnik ima vodeću ulogu te je ova nastava ekvivalent nastavnoj formi predavanja u kontaktnoj nastavi u fakultetskoj predavaonici.

3.1.4. Faza uvježbavanja

Prvi dio faze uvježbavanja nastavlja se kao asinkrona *online* nastava i to u obliku domaće zadaće u kojoj studenti argumente koje su popisali na nastavi trebaju izraziti punim zavisnosloženim rečenicama uključujući i korisne fraze za raspravu. Ova aktivnost reproduktivnoga rada na tekstu u obliku domaće zadaće, osim što ima cilj da studenti dodatno uvježbaju potrebne jezične i gramatičke strukture i svojim riječima pomoću tih jezičnih struktura u pisanome obliku zapravo prepričaju tekst, također osigurava da se studenti koji nisu bili na nastavi upoznaju s obrađenim gradivom te da se pisanjem zadaće pripreme za sljedeći nastavni sat. Ako nastavnik ovu zadaću postavi kao zadatak na platformu *Google Classroom*, vrlo jednostavno može provjeriti i ispraviti predane zadaće te povratnom informacijom u obliku komentara dati svoju podršku i u ovoj fazi pripreme za raspravu.

Drugi dio faze uvježbavanja odvija se sinkrono u videosastanku, odnosno u izdvojenim prostorijama i to tako što studenti u paru usmeno obrađuju kratke igre uloga, koristeći se pri tome svojom zadaćom. S obzirom da su na fakultetskoj nastavi rijetko uvijek prisutni svi studenti, treba biti fleksibilan u raspodjeli parova. Ako se na nastavi rad u paru u izdvojenim prostorijama redovito primjenjuje, studenti znaju da će gotovo uvijek raditi s novim partnerom i morati se prilagođavati predznanju novoga partnera. Za raspravu

je ta činjenica vrlo povoljna jer unosi realnost poslovne svakodnevnice u kojoj je nemoguće u potpunosti biti pripremljen za svaku raspravu, nego je uvijek potrebna i improvizacija i prilagodba argumenata i načina raspravljanja različitim partnerima. Studentima to u nastavi predstavlja jezični izazov jer, znajući da će svaki put raditi i raspravljati s različitom osobom, moraju širiti svoje jezične kompetencije, a pokazuje se da su u slučaju potrebe spremniji improvizirati. Prije izvedbe rasprave sa svim studentima, bitno je studentima koji rade u parovima u izdvojenim prostorijama dopustiti određeno vrijeme za konačnu pripremu, čime će studenti dobiti veće samopouzdanje, a rasprava će biti kvalitetnija.

3.1.5. Faza produkcije

Nakon kratke pripreme u izdvojenim prostorijama rasprava se o stručnoj temi odvija u realnome vremenu u videosastanku s uključenim kamerama svih sudionika. Nastavnik može zadržati studentske parove iz faze uvježbavanja ili dopustiti *Google Meetu* da napravi nove parove, ali u ovome trenutku može i preraspodijeliti studente i stvoriti nove parove kako bi rasprava izgledala prirodnije, odnosno manje uvježbano i umjetno. Nastavnik to može učiniti bez straha, odnosno dopustiti *Google Meetu* da napravi druge parove ako su studenti jako dobro pripremljeni, boljšega jezičnog znanja te sposobni slobodno i spontano govoriti na njemačkome jeziku. Ako su u grupi studenti slabijega jezičnog znanja, nesigurni u govoru te osjećaju strah pri jezičnoj produkciji, nastavnik bi u raspravi trebao ostaviti iste parove iz faze uvježbavanja. Međutim, ponekad i usprkos svim naporima nastavnika i pripremi studenata sama činjenica da će raspravljati pred cijelom grupom može određenim studentima stvoriti dodatni strah, pa će bez obzira na kvalitetnu pripremu i zadržavanje istoga partnera iz faze uvježbavanja neke rasprave biti manje kvalitetne nego što su to bile pri uvježbavanju.

3.1.6. Faza vrednovanja provedene stručne online rasprave

Prije rasprave studentima je potrebno ponoviti kriterije ocjenjivanja kako bi se nakon završetka svake rasprave mogli uključiti u vrednovanje kolega i rasprave kao cjeline. U ovome se kolegiju svaka rasprava vrednovala prema unaprijed određenim kriterijima pomoću Googleovih anketa (*Polls*) koje su dio platforme *Google Meet*. Rasprave su studenti vrednovali prema učestalosti upotrebe obrađenih gramatičkih i jezičnih struktura, a procjenjivali su i studentsku uspješnost u raspravljanju, odnosno postizanju kompromisnoga dogovora ili rješenja problema. Osim tih studentskih kriterija evaluacije rasprave, studenti su upoznati i s nastavnikovim kriterijima: jezična

točnost, govorna fluentnost, logičko argumentiranje, upotreba stručnoga vokabulara, ali i timski rad jer je cilj timskoga rada da u raspravi oba partnera budu kvantitativno i kvalitativno što ujednačeniji.

Nastavnik ima mogućnost rezultate ankete, odnosno studentske ocjene rasprava, objaviti tako da su vidljivi svim studentima, što pridonosi transparentnome načinu vrednovanja. Međutim, javna objava rezultata ankete može dovesti do nerealnoga vrednovanja sljedećih rasprava jer su studenti skloni pozitivno i nekritički međusobno se vrednovati kada znaju da će njihove ocjene biti vidljive. Rasprave su na ovome kolegiju ocjenjivali i studenti i nastavnik, a za vrijeme rasprave također je bilo moguće u *Chatu* postaviti pitanje ili napisati komentar te se nakon rasprave uključiti u komentiranje podizanjem virtualne ruke. Nakon održane rasprave pročitani su komentari, nastavnik je odgovorio na pitanja te su se komentirali rezultati vrednovanja svake rasprave, pa su studenti tako odmah dobili povratnu informaciju o kvaliteti svoje izvedbe.

4. ISTRAŽIVANJE STUDENTSKE PROCJENE POJEDINIH NASTAVNIH AKTIVNOSTI PROVEDENIH POMOĆU GOOGLEOVIH DIGITLANIH ALATA I NJIHOVE UČINKOVITOSTI

4.1. Prethodna istraživanja

Bignoux i Sund su 2018. godine zaključili da se učenje u *online* uvjetima dramatično razlikuje od uobičajene nastave u učionici pogotovo kada je riječ o studentskoj motivaciji, zadovoljstvu i angažmanu (Bignoux i Sund, 2018). Posljednjih su se godina intenzivirala istraživanja koja se bave problematikom *online* nastave i čimbenika koji utječu na njezinu uspješnost i studentsko zadovoljstvo takvom vrstom nastave. Tako su She i suradnici svojim istraživanjem pokazali da postoji značajna pozitivna korelacija između interakcije studenata s nastavnicima, s drugim studentima i nastavnim materijalom te zadovoljstvom studenata *online* nastavom za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 (She i sur., 2021). Markova je ustanovila da je studentima najveći izazov u *online* nastavi bila visoka razina samostalnoga učenja (53,8 %) (Markova, 2021), a istraživanje procjene *online* nastave engleskoga jezika struke provedeno na tri fakulteta Kijevskoga nacionalnog sveučilišta pokazalo je da su studenti imali visoku razinu motivacije za učenje engleskoga jezika struke *online* te je utvrđena značajna korelacija

između studentske motivacije za *online* učenjem engleskoga jezika struke i aktivnostima provedenim na kolegiju (Avsheniuk i sur., 2021). Hrvatska Agencija za znanost i visoko obrazovanje u istraživanju objavljenom 2021. godine navodi kako 51 % studenata smatra da je razina motivacije za studentske obveze bila puno manja nego prije uvođenja *online* nastave.

4.2. Istraživačka pitanja

Po kojim će kriterijima nastavnik procijeniti učinkovitost neke nastavne metode ovisi o njemu i ishodima učenja koje tim nastavnim metodama pokušava ostvariti. S obzirom na to da je ograničenost međuljudskih interakcija jedan od nedostataka *online* okružja, a istraživanja pokazuju da je interakcija svih sudionika u *online* nastavi bitan čimbenik studentskoga zadovoljstva nastavom (Sher, 2009), logično je da razina interaktivnosti bude jedan od kriterija učinkovitosti *online* nastavne aktivnosti. Za kriterije učinkovitosti, uz razinu interaktivnosti, za ovo istraživanje odabrane su također i razina motivacije i samostalnosti koju odabrane *online* nastavne aktivnosti prema procjeni studenata omogućuju.

Istraživanjem provedenim krajem zimskoga semestra akademske godine 2020./2021. među studentima izbornoga kolegija Osnove poslovnoga njemačkog III tražili su se odgovori na sljedeća pitanja:

1. Kako studenti procjenjuju da su odabrane nastavne aktivnosti provedene pomoću Googleovih digitalnih alata poticale interaktivnost u učenju poslovnoga njemačkog jezika?
2. Kako studenti procjenjuju da su odabrane nastavne aktivnosti provedene pomoću Googleovih digitalnih alata poticale motivaciju u učenju poslovnoga njemačkog jezika?
3. Kako studenti procjenjuju da su odabrane nastavne aktivnosti provedene pomoću Googleovih digitalnih alata poticale samostalnost u učenju poslovnoga njemačkog jezika?
4. Koliko su odabrane nastavne aktivnosti provedene pomoću Googleovih digitalnih alata učinkovite temeljem analize odabranih kriterija (interaktivnost, motivacija i samostalnost)?

4.3. Metoda i instrumenti

Podatci su prikupljeni metodom strukturiranoga pisanog intervjua pomoću *online* upitnika u obliku Googleovog obrasca objavljenoga u *Google Classroomu*. Upitnik je bio anonimn, a ispunilo ga je 15 od ukupno 24 studenata koji su upisali kolegij. U ponuđenim je odgovorima primijenjena

Likertova ljestvica od 5 stupnjeva. Vrijednost 1 značila je da navedeni digitalni alat nimalo nije poticao ispitivanu značajku (razina interaktivnosti, motivacije, samostalnosti), dok je vrijednost 5 značila da je digitalni alat iznimno poticao ispitivanu značajku. Za analizu dobivenih podataka korišteni su grafički prikazi generirani u Googleovom obrascu, a dodatno je izračunata i srednja vrijednost svake promatrane značajke. Kao kriteriji za izračun učinkovitosti pojedine *online* nastavne aktivnosti uzete su studentske procjene razine interaktivnosti, motivacije i samostalnosti kako su definirane istraživačkim pitanjima.

5. REZULTATI I RASPRAVA

U ovo su istraživanje uključene *online* nastavne aktivnosti koje su se najčešće odvijale u nastavi na kolegiju Osnove poslovnog njemačkog III, a smatrali smo da je za budući rad s ovom grupom studenata bilo bitno dobiti mjerljivu povratnu informaciju. Tako su ispitanici procjenjivali sljedeće *online* nastavne aktivnosti:

1. nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu unutar platforme za videosastanke *Google Meet* uz praćenje *PowerPoint* prezentacije
2. rad u paru u izdvojenim prostorijama (*Breakout Rooms*) u okviru videosastanka na platformi *Google Meet* na dijeljenome Googleovom dokumentu i
3. studentsku raspravu o obrađenoj stručnoj temi u okviru *Google Meet* videosastanka.

Studentske procjene razine interaktivnosti navedenih aktivnosti, razine motivacije i samostalnosti koju aktivnost potiče u procesu učenja poslovnoga njemačkog jezika svedene su na srednju vrijednost kako bi se dobio jasniji uvid i olakšala usporedba.

5.1. Nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu unutar platforme za videosastanke *Google Meet* uz praćenje *PowerPoint* prezentacije

U provedenome su upitniku ispitanici procijenili koliko je nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu održano videosastankom uz praćenje *PowerPoint* prezentacije poticalo interaktivnost u učenju poslovnoga njemačkog jezika, motiviranost za učenjem te samostalnost u učenju. Kao što je vidljivo iz Tablice 1., jedanaest ispitanika smatra da nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu održano videosastankom iznimno

potiče interaktivnost, deset ispitanika smatra da takva *online* nastavna aktivnost iznimno potiče motiviranost, a sedam ispitanika smatra da iznimno potiče samostalnost. Može se vidjeti da nijedan ispitanik nije procijenio da nastava videosastankom na platformi *Google Meet* u realnome vremenu uz pratnju *PowerPoint* prezentacije nimalo ne potiče interaktivnost, motivaciju te samostalnost u učenju. Srednja vrijednosti učinkovitosti promatrane *online* nastavne aktivnosti bila je 4,42. Navedena je aktivnost u najmanjoj mjeri poticala samostalnost, što je razumljivo s obzirom na činjenicu da je takva nastava bila ekvivalent predavanju u fakultetskoj predavaonici.

Tablica 1.

Procjena nastavnikova izlaganja gradiva u realnome vremenu u *Google Meetu* videosastanku uz praćenje *PowerPoint* prezentacije

Table 1

Evaluation of teacher's content presentation in real time on Google Meet video conferencing platform accompanied by a PowerPoint presentation

	Interaktivnost	Motivacija	Samostalnost	Učinkovitost
VRIJEDNOST 5 (iznimno)	11 ispitanika	10 ispitanika	7 ispitanika	
VRIJEDNOST 4	2 ispitanika	4 ispitanika	3 ispitanika	
VRIJEDNOST 3	2 ispitanika	1 ispitanik	4 ispitanika	
VRIJEDNOST 2	0 ispitanika	0 ispitanika	1 ispitanik	
VRIJEDNOST 1 (nimalo)	0 ispitanika	0 ispitanika	0 ispitanika	
Srednja vrijednost	4,60	4,60	4,07	4,42

5.2. Rad u paru u izdvojenim prostorijama (*Breakout Rooms*) u okviru videosastanka na platformi *Google Meet* na dijeljenome *Googleovom* dokumentu

U kontaktnoj je nastavi stranoga jezike struke vrlo česta nastavna aktivnost rad u paru na tekstnome materijalu. Takav je rad vrlo lako provesti i u videosastanku na platformi *Google Meet* pomoću opcije izdvojenih prostorija. S obzirom na to da su u tome slučaju studentski parovi izolirani i međusobno i od nastavnika, jedan od načina kako nastavnik može kontrolirati rad studenata jest da studenti rade na dijeljenome *Googleovom* dokumentu (*Google Docs*) koji im je dodijeljen kao zadatak na platformi *Google Classroom*. Dakle, osim što uvijek može ulaziti u izdvojene prostorije i vidjeti kako studenti rade, nastavnik može manje primjetno nadzirati studentski rad uvidom u *Googleove* dijeljene dokumente. Ako nastavnik pogleda povijest promjena u svakome dokumentu, može vidjeti i stvarnu pisanu aktivnost svakoga studenta jer *Googleov* dijeljeni dokument pohranjuje sve napravljene unose i promjene.

S obzirom na to da se većina studenata s takvim načinom rada prvi put susrela prelaskom kontaktne nastave u *online* okružje, bilo je zanimljivo vidjeti kako su procijenili ovu digitalnu aktivnost, tj. koliko je rad u paru u izdvojenim prostorijama na dijeljenome Googleovom dokumentu u okviru videosastanka poticao interaktivnost, motivaciju i samostalnost. Tablica 2. pokazuje da je sedam ispitanika procijenilo da ova *online* aktivnost iznimno potiče interaktivnost, motivaciju i samostalnost. Po jedan ispitanik smatra da aktivnost nimalo ne potiče interaktivnost, motivaciju i samostalnost. Ova nastavna aktivnost realizirana u *online* okružju ima srednju vrijednost učinkovitosti 3,98. Iako je srednja vrijednost svakako iznadprosječna, ipak je ona u usporedbi s izračunatom učinkovitošću nastavnikova izlaganja gradiva u realnome vremenu u videosastanku uz praćenje *PowerPoint* prezentacije manje učinkovita. Mogući razlozi možda su u činjenici da studenti do tada u većini slučajeva nisu bili upoznati s takvim načinom rada, pa su se teže prilagođavali. Također je moguće da su parovi bili loše raspodijeljeni te studenti zbog nepoznavanja partnera ili pak velike razlike u predznanju nisu uspjeli ostvariti željenu razinu interaktivnosti, pa time ni motivacije niti samostalnosti. Moguće je također da je studentima u ovome obliku rada bilo teže interaktivno sudjelovati u radu ako su bili uključeni putem mobilnih uređaja ili tableta, a ne računala.

Tablica 2.

Procjena rada u paru na dijeljenome Googleovom dokumentu u izdvojenim prostorijama

Table 2

Evaluation of pair work on a shared Google document in breakout rooms

	Interaktivnost	Motivacija	Samostalnost	Učinkovitost
VRIJEDNOST 5 (iznimno)	7 ispitanika	7 ispitanika	7 ispitanika	
VRIJEDNOST 4	3 ispitanika	3 ispitanika	5 ispitanika	
VRIJEDNOST 3	3 ispitanika	2 ispitanik	2 ispitanika	
VRIJEDNOST 2	1 ispitanik	2 ispitanika	0 ispitanika	
VRIJEDNOST 1 (nimalo)	1 ispitanik	1 ispitanik	1 ispitanik	
Srednja vrijednost	3,93	3,87	4,13	3,98

5.3. Studentska rasprava o obrađenoj stručnoj temi u okviru *Google Meet* videosastanka

Nakon pripremnih aktivnosti prije provedbe studentske rasprave o stručnoj temi na njemačkome jeziku provedena je rasprava u okviru videosastanka. Tablica 3. prikazuje studentsku procjenu koliko takva rasprava

potiče interaktivnost, motivaciju i samostalnost te kakva je njezina učinkovitost. Osam je ispitanika procijenilo da rasprava o obrađenoj stručnoj temi u okviru videosastanka iznimno potiče interaktivnost i motivaciju, a njih sedam da iznimno potiče samostalnost. Po jedan je ispitanik smatrao da ta aktivnost nimalo ne potiče interaktivnost, motivaciju ni samostalnost. Učinkovitost je ove *online* nastavne metode bila 4,13.

Tablica 3.

Procjena studentske rasprave o obrađenoj stručnoj temi u okviru *Google Meet* videosastanka

Table 3

Evaluation of student discussion on a prepared specialized topic on *Google Meet* video conferencing platform

	Interaktivnost	Motivacija	Samostalnost	Učinkovitost
VRIJEDNOST 5 (iznimno)	8 ispitanika	8 ispitanika	7 ispitanika	
VRIJEDNOST 4	4 ispitanika	3 ispitanika	7 ispitanika	
VRIJEDNOST 3	1 ispitanik	1 ispitanik	0 ispitanika	
VRIJEDNOST 2	1 ispitanik	2 ispitanika	0 ispitanika	
VRIJEDNOST 1 (nimalo)	1 ispitanik	1 ispitanik	1 ispitanik	
Srednja vrijednost	4,13	4,00	4,27	4,13

Ovim su istraživanjem odabrane tri najbitnije značajke triju najčešće korištenih *online* nastavnih aktivnosti te su dobiveni usporedivi rezultati. Rezultati su pokazali da prema studentskim procjenama sve tri aktivnosti (nastavnikovo izlaganje u realnome vremenu unutar videosastanka uz praćenje *PowerPoint* prezentacije, rad u paru u izdvojenim prostorijama u okviru videosastanka na dijeljenome Googleovom dokumentu te studentska rasprava o obrađenoj stručnoj temi u okviru videosastanka) potiču interaktivnost, motivaciju i samostalnost. Usporedbom srednje vrijednosti može se zaključiti da od sve tri nastavne aktivnosti, nastavnikovo izlaganje gradiva u realnome vremenu unutar videosastanka uz praćenje prezentacije u najvećoj mjeri potiče interaktivnost (4,60) i motivaciju (4,60), dok studentska rasprava o obrađenoj stručnoj temi u okviru *Google Meet* videosastanka u najvećoj mjeri potiče samostalnost (4,27).

Najvišu srednju vrijednost (4,42) imala je *online* aktivnost nastavnikova izlaganja gradiva u realnome vremenu, a najnižu srednju vrijednost (3,98) imao je rad u paru u izdvojenim prostorijama u okviru videosastanka na dijeljenom Googleovom dokumentu. Razliku u srednjim vrijednostima moguće je objasniti činjenicom da je nastava u realnome vremenu nešto na što su studenti bili navikli jer je najviše sličila predavanjima u kontaktnoj nastavi.

vi, a rad u paru u izdvojenim prostorijama od njih je zahtijevao veću autonomiju i odgovornost u procesu učenja, što nekim studentima ne odgovara.

S obzirom na vrlo mali broj ispitanika (14 od 25 upisanih studenata, odnosno 62,5 %), rezultati ove analize ne mogu se primijeniti na sve slučajeve, ali su nastavnicima omogućili vrednovanje nastave u navedenome semestru. Iznadprosječno ocijenjene razine interaktivnosti, motivacije i samostalnost koje prema studentskoj procjeni odabrane *online* nastavne aktivnosti potiču bile su koristan pokazatelj pri daljnjem osmišljavanju i prilagodbi *online* nastave.

6. ZAKLJUČAK

Priprema, provedba i vrednovanje studentske rasprave o stručnoj temi u *online* okružju zahtjevna je i složena nastavna aktivnost. I nastavnik i studenti moraju biti spremni na veću angažiranost nego što je to slučaj kod iste nastavne metode u kontaktnoj nastavi. Svi moraju biti spremni prihvatiti nove digitalne alate, njima se koristiti te aktivno sudjelovati u svim nastavnim fazama, kako bi konačna rasprava bila uspješna, a vrednovanje konstruktivno. Kod studenata je potrebna visoka razina motivacije, samostalnosti, organiziranosti i suradničkoga učenja. Uloga nastavnika je pak u tome procesu vrlo bitna jer je njegov zadatak studente jezično osposobiti, ali i motivirati te im istovremeno omogućiti i dopustiti samostalnost i autonomiju u vrlo kontroliranome procesu. U modernoj bi nastavi nastavnik trebao napustiti ulogu „omnipotentnoga posrednika znanja“ (Huneke i Steinig, 2013) te bi se u današnje doba digitalizacije trebao koristiti novim medijima i kompetentno ih uključiti u nastavni proces, tako da svojim postojećim kompetencijama doda i medijsko-pedagoške i medijsko-didaktičke kompetencije (Kron i Sofos, 2003). Vrlo je bitno među mnogim zahtjevima naći ravnotežu i istovremeno paziti na to da studenti zadrže motivaciju i fokus te ostvare jezični napredak.

U svakoj se fazi provedbe nastavne metode rasprave nastavnik susreće s izazovima, pa mora biti svjestan i svoje kompleksne uloge i ishoda učenja i aktivnosti koje provodi kako bi te ishode ostvario. Priprema svakoga koraka mora biti detaljna te uključivati aktivnosti koje će osigurati da odsutni studenti mogu nadoknaditi propušteno i aktivno sudjelovati na sljedećemu nastavnom satu. Osim što nastavnik mora studentima prezentirati jezične strukture (leksičke i gramatičke elemente) kako bi mogli uspješno diskutirati, potrebno je i kontinuirano pratiti studente i njihov rad kako bi studenti osjetili nastavnikovu potporu te dobili ili dodatno razvili samopouzdanje

za interakciju i produkciju. Posebno je važno studentima naglašavati koji ih koraci u procesu očekuju te koja je svrha tih koraka. Kriteriji vrednovanja rasprave moraju od početka biti jasno predstavljeni, a posebno treba naglasiti važnost suradničkoga učenja i ostvarenja krajnjega cilja, a to je konstruktivna i argumentirana stručna rasprava na njemačkome jeziku.

Unatoč tome što se sve faze detaljno pripremaju, studenti trebaju biti spremni i na improvizaciju te im nastavnik mora i za takav slučaj ponuditi jezične strukture. Poželjno je da studenti sami kontroliraju svoju raspravu, dok se nastavnik u načelu ne bi trebao uključivati. Jezična improvizacija i pravilno reagiranje na nepredviđene situacije (npr. neočekivanu argumentaciju), također su dio učenja stranoga jezika struke te su takve rasprave studentima prilika da se pripreme za slične situacije u kojima će se naći u profesionalnome životu. Sve to također može doprinijeti i razvoju samopouzdanja.

Vrijeme posvećeno pripremi svakako utječe na uspješnost rasprave: ako se rasprava ne provede kvalitetno, bit će neuspješna, može izazvati frustraciju i kod studenata i nastavnika te može dovesti do demotiviranosti za daljnje učenje ili sudjelovanje u sličnim aktivnostima. Zbog toga je jako važno da nastavnik jasno postavi ishode učenja, ali i mikrociljeve jer će tako imati kontrolu nad nastavnim procesom, ali i biti potpora studentima. Naravno, da razina kontrole i specifična uloga koju nastavnik želi imati ovisi o samome nastavniku, njegovome načinu rada i njegovoj osobnosti, pa će svaki nastavnik za sebe odrediti razinu kontrole odnosno slobode koju daje studentima u njihovome radu, a koja će biti prihvatljiva i njemu i studentima te će u procesu učenja stranoga jezika dati najbolje rezultate.

Kada uspoređujemo raspravu kao odabranu nastavnu metodu u kontaktnoj nastavi i u *online* okružju pomoću Googleovih digitalnih alata, prvi je dojam da zbog potrebe za ovladavanjem novim digitalnim vještinama pripreme faze traju nešto dulje te da nastavnik ima manju kontrolu nad studentskim radom u realnome vremenu nego u kontaktnoj nastavi. Ipak, ako nastavnik iskoristi dodatne mogućnosti odabranih digitalnih alata izdvojenih prostorija, Googleovih dijeljenih dokumenata i postavlja zadatke na platformu *Google Classroom*, zapravo će imati veću kontrolu nego što bi to imao u predavaonici s 30 studenata koji glasno rade u paru i čiji rad nastavnik može tek usputno provjeriti. *Online* okružje studentima omogućuje i duže vrijeme pripreme te im pruža sigurniju okolinu za traženje nastavnikove pomoći nego što bi to bilo u predavaonici, gdje studenti ili uopće ne traže nastavnikovu pomoć ili to čine uz nelagodu pred svim ostalim studentima.

Uspješnost rasprave rezultat je aktivnoga sudjelovanja studenata u svim pripremnim fazama, a činjenica da je rasprava javna aktivnost ipak primora većinu studenata na kvalitetnu pripremu. Vrednovanje rasprave važan je dio nastavnoga procesa i trebalo bi biti što objektivnije, što se pak može postići postavljanjem jasnih kriterija i ciljeva rasprave. Hoće li i studenti, a ne samo nastavnik vrednovati raspravu, ovisi o nastavniku i njegovu nastavnom stilu. Nastavnik svakako mora znati zašto dopušta ili ne dopušta da se studenti međusobno vrednuju i kako će motivirati studente da pri vrednovanju kolega budu objektivni i konstruktivni.

Kada je riječ o socijalnoj dimenziji *online* učenja, činjenica je da je ona u tome okružju ponekad zanemarena jer je socijalnu interakciju teže postići u *online* okružju nego u kontaktnoj nastavi (Bozkaya, 2008). Zahvaljujući radu u paru u izdvojenim prostorijama socijalna se interakcija među studentima ipak može neometano odvijati, a s obzirom na to da su na svakome nastavnom satu parovi različiti, ovaj način rada može čak i potaknuti stvaranje novih socijalnih interakcija među studentima koji se u kontaktnoj nastavi možda ne bi ostvarili.

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da studenti smatraju da su odbačene *online* nastavne aktivnosti poticale interaktivnost, motivaciju i samostalnost u učenju poslovnoga njemačkog jezika, te su učinkovitost tih aktivnosti ocijenili visokim ocjenama. Budući da je istraživanje provedeno na malome uzorku, potrebna su dodatna istraživanja kojima bi se potvrdili i osnažili ovi rezultati, kojom prilikom bi se kriteriji za procjenu učinkovitosti mogli dodatno razraditi. Posebno bi zanimljivo bilo napraviti usporedbu učinkovitosti provedenih nastavnih aktivnosti u *online* uvjetima i u kontaktnoj nastavi.

Neosporna je činjenica da je pandemija bolesti COVID-19 natjerala tromi obrazovni sustav na ogromne i brze promjene u načinu poučavanja, pri čemu su glavni pokretači i izvršitelji bili nastavnici i studenti. Razvijeni su različiti digitalni alati kao podrška *online* nastavi te je tako postignut digitalni i metodički razvoj koji bi u normalnim okolnostima zasigurno trajao puno dulje. Iako se nastava u međuvremenu vratila u kontaktni oblik, ne bismo smjeli odbaciti korisne i dobre digitalne alate koji su nam olakšali svakodnevnu *online* nastavu, nego bismo i dalje trebali iskoristiti prednosti koje ti alati nude te ih prilagoditi staroj, uobičajenoj kontaktnoj nastavi.

LITERATURA

- Agencija za znanost i visoko obrazovanje. (2021, listopad) *Studenti i pandemija: Kako smo (pre)živjeli?*
https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Rezultati_istra%C5%BEivanja_Studenti_i_pandemija_-_Kako_smo_pre%C5%BEivjeli_lektorirano.pdf
- American Library Association. (1989, 10. siječnja). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Association of College & Research Libraries. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- American Library Association. (2000, 18. siječnja). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. American Library Association Institutional Repository. <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avsheniuk, N., Seminikhyna, N., Svyrydiuk, T. i Lutsenko, O. (2021). ESP Students' Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*. *Special Issue on Covid 19 Challenges April 2021*, 222-234. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.17>
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156. <https://doi.org/10.2307/40264514>
- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić N. i Pletenac V. Klarić I. (ur.) (1993). *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine.
- Bignoux, S. i Sund K. J. (2018). Tutoring executives online: what drives perceived quality?, *Behaviour & Information Technology*, 37:7, 703-713. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1474254>
- Bimmel, P., Kast, B. i Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Berlin: Langenscheidt
- Bordia, D. (2021., 15. studenog). *Importance of Group Discussion (GD) in the Classroom*. Teachmint. <https://blog.teachmint.com/importance-of-group-discussion-gd-in-the-classroom/>
- Bozkaya, M. i Erdem Aydin, I. (2008). The relationship between teacher immediacy behaviours and distant learners' social presence perceptions in videoconferencing application. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 180-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499652.pdf>
- Brinitzer, M., Hantschel, H. J., Kroemer, S., Möller-Frorath i M., Ros, L. (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston MA: Heinle & Heinle.
- Edwards, L. (2022, 4. travnja). *What is Google Classroom?* Tech & Learning. <https://www.techlearning.com/features/what-is-google-classroom>
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. i Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion 4*. München: Klett Verlag.
- Gunnarsson, B.-L. (1997). Language for Special Purposes. U: G.R. Tucker i D. Corson (ur.) *Encyclopedia of Language and Education*. (vol 4, str. 105-117). Dordrecht: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4419-3_11

- Hrvatski sabor. (2014, 24. listopada). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Informator. <https://informator.hr/podzakonski-propisi/36306-strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije>
- Huneke, H.-W. i Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kereković, S., Bošnjak Terzić, B. i Breka, O. (2023). Teaching Language Skills in LSP. U: Chateaufreynaud, M-A. i John, P. (ur.). *LSP Teacher Training Summer School: The TRAILS project*. (str. 171-190). Bruxelles: Peter Lang.
- Kron, F. W. i Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Levelt, W. M. J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press Direct. <https://direct.mit.edu/books/book/4300/SpeakingFrom-Intention-to-Articulation>
- Markova, T. (2021). Educators' and students' perceptions of online distance education before and amid COVID-19: Key concerns and challenges. *SHS Web of Conferences*, (vol. 99). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901018>
- Müller, M. i Aleksa Varga, M. (2019). Digital Competences of Teachers and Associates at Higher Educational Institutions in the Republic of Croatia. *Informatologia*, 52(1-2), 28-44. <https://doi.org/10.32914/i.52.1-2.4>
- Partnership for 21st Century Skills. (2003, lipanj). *Learning for the 21st Century. A report and MILE Guide for 21st Century Skills*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED480035>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Popović, B. i Litovski, V. (2008). Koncepti učenja na daljinu primijenjeni na nastavu elektronike. *Infoteh-Jahorine*, 7, 513-517. https://www.academia.edu/2150673/KONCEPTI_U%C4%8CENJA_NA_DALJINU_PRIMIJENJENI_NA_NASTAVU_ELEKTRONIKE_CONCEPTS_OF_DISTANCE_LEARNING_APPLIED_IN_TEACHING
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1), 9-28. <https://hrcak.srce.hr/file/123127>
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen i dr.: Hogrefe Verlag für Psychologie
- She, L., Ma, L., Jan, A., Sharif Nia, H. i Rahmatpour, P. (2021). Online Learning Satisfaction During COVID-19 Pandemic Among Chinese University Students: The Serial Mediation Model. *Frontiers in Psychology*. (vol 12). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936>
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*. 8(2). 102-120. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/8.2.1.pdf>
- Setiadi, M. A. (2020, kolovoz). *Students' Perception on the Use of Google Classroom in Language Learning*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/343575424_STUDENTS'_PERCEPTION_ON_THE_USE_OF_GOOGLE_CLASSROOM_IN_LANGUAGE_LEARNING#fullTextFileContent
- Smolka, D. (2004). *Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Stipančević, A. (2021). *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad

- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG
- Strevens, P. (1977). Special-Purpose Language Learning: A Perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145-163. <https://doi.org/10.1017/S0261444800003402>
- Study Lecture Notes. (2013, 21. studenog) *Group Discussion Teaching Strategy*. Study Lecture Notes. <http://studylecturenates.com/group-discussion-teaching-strategy>

PRIVITCI

PRIVITAK A

Prilagođeni tekstni materijal korišten u pripremi rasprave *Frollegen: Können Kollegen Freunde sein?* preuzet s <https://karrierebibel.de/frollegen/>

Frollegen: Kollegen und Freunde?

Acht Stunden täglich ist man mit diesen Leuten zusammen, teilt beruflichen Frust, regt sich über die gleichen Kunden auf, freut sich zusammen, wenn sie ein Projekt erfolgreich abschließen und braucht am Morgen einen gemeinsamen Kaffee. Gibt es die Chemie zwischen den Mitarbeitern, werden daraus häufig „Frollegen“ – eine Mischung aus Freunden und Kollegen.

Gleiche Interessen, gleiche Leidenschaften, ähnlicher Werdegang und ähnliche Ziele – wenn man sich dann noch sympathisch ist, steht einer solch intensiven Büro-Freundschaft nichts im Weg.

Warum auch nicht? Zum Einen ist der Mensch ein soziales Wesen und umgibt sich gerne mit anderen Menschen.

Zum Anderen sucht er Bestätigung und entwickelt automatisch Sympathien zu Menschen, die ihm ähnlich sind.

Freunde und Kollegen: Geht das?

Kann aus einem kollegialen Umgang eine wirkliche Freundschaft entstehen?

Eine Freundschaft im Job bringt sogar noch weitere Vorteile mit.

Weniger Stress. Mit einem Freund überstehen Sie auch die stressigsten Phasen im Beruf. Er schafft es, Sie zu beruhigen und hilft dabei, sich auf die wichtigsten Aufgaben zu fokussieren.

Mehr Produktivität. Studien zeigen: Arbeitnehmer, die mit mindestens einem guten Freund zusammenarbeiten, sind effektiver als Kollegen ohne Freunde am Arbeitsplatz. Sie motivieren und unterstützen sich gegenseitig.

Bessere Arbeitsatmosphäre: Besteht ein Team aus Einzelgängern, sinkt die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter. Wer aber mit Freunden zusammenarbeitet, ist bei der Arbeit glücklicher, zufriedener und entwickelt ein besseres Bild von seinem Arbeitgeber.

Mehr Kreativität. Allein traut man sich vielleicht nicht, etwas Neues auszuprobieren und kreativ zu sein. Der Rückhalt eines Freundes gibt den nötigen Mut.

Frollegen können im Job auch zu Problemen führen

Frollegen können auch zu Enttäuschungen, Neid und Interessenkonflikten führen. Was passiert beispielsweise, wenn plötzlich einer der beiden Freunde befördert wird? Oder wenn man sich für die gleiche Stelle im Unternehmen interessiert?

Aus Kollegen wurden Freunde und nun werden auf einmal Freunde zu Konkurrenten.

Und wenn aus dem Freund plötzlich der Vorgesetzte wird?! Wie kritisiert man den anderen für schlechte Arbeit? Ganz kompliziert wird es bei Kündigungen.

PRIVITAK B

Tekstni materijal korišten u pripremi rasprave *Sollen wir Überstunden machen?*

Kelz, H. P. i Neuf, G. (1991). *Deutsch im Beruf: Wirtschaft. Arbeitsbuch 1*. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler. (str. 66)

1 Sollen wir Überstunden machen?

S. 67

1. Bitte ordnen Sie den Dialog!

Herr Mitter kommt aus der Besprechung mit Herrn Heuberger und Herrn Spät. Jetzt geht er zur Montageabteilung und spricht mit zwei Arbeitern, Herrn Kant und Herrn Pusch.

1 Mitter: Ja, ich weiß. Aber ich sehe eine Möglichkeit. Bei der Teilefertigung gibt es einen Engpass. Aber bei der Montage gibt es ja Überstunden machen, vielleicht können wir ja Überstunden machen, dann schaffen wir es! Was meinen Sie?

6 Mitter: Nein, nur samstags. Das ist genug. Dann können wir es termingerecht schaffen. Also, reden Sie mal mit den Kollegen und geben Sie mir so schnell wie möglich Bescheid!

7 Pusch: Nur samstags oder auch sonntags?

4 Mitter: Herr Kant, Herr Pusch, ich muss mit Ihnen reden. Es gibt ein Problem: Wir haben einen wichtigen Auftrag für eine M-CC-1 von einem guten Kunden in Wien. Er braucht die Maschine sehr dringend. Der Liefertermin ist in acht Wochen.

2 Pusch: Warum nicht? Was heißt denn das genau? Wann sollen wir die Überstunden machen?

9 Mitter: Wir müssen abends länger arbeiten und natürlich am Wochenende.

5 Kant: Überstunden? Na, ich weiß nicht!

3 Kant: Aber wir haben doch zur Zeit noch sehr viele Maschinen in Arbeit. Da sind die zwei HT-10, eine PE-12/11U, eine RT-25/G-Universal und noch die fünf Abrollmaschinen.

8 Pusch: Ja, geht in Ordnung.

Lösung: 4,



2. Bitte sammeln Sie weitere Argumente und spielen Sie den folgenden Dialog!

Herr Kant und Herr Pusch diskutieren. Herr Pusch ist für Überstunden, Herr Kant ist gegen eine längere Arbeitszeit.

Pusch: Argumente für Überstunden

- will mehr Geld verdienen
- braucht das Geld: will 3 Wochen Urlaub in Kanada machen
- will Fotoapparat für Reise kaufen
- hat keine Familie
-

Kant: Argumente gegen Überstunden

- man bekommt nicht viel Geld für Überstunden
- Zeit wichtiger als Geld
- braucht Zeit für Frau und Kinder
- abends: hilft seiner Frau bei der Hausarbeit; sie hat auch einen Beruf
- samstags: treibt Sport mit Frau und Kindern oder fährt Fahrrad
-

PRIVITAK C

Tekstni materijal korišten u pripremi rasprave *Ist mehr Personal wirklich notwendig?*

Kelz, H. P. i Neuf, G. (1991). *Deutsch im Beruf: Wirtschaft. Lehrbuch 1.* Rheinbreitbach: Dürr und Kessler. (str. 96)

Personalkosten

Was sind Bruttostundenlöhne?
 Welche Industriezweige gehören zur verarbeitenden Industrie?
 In welcher Währung werden die Bruttostundenlöhne in der Tabelle angegeben?

Stellen Sie Ihrem Partner Fragen zu der Tabelle!

Wie hoch ist der Bruttostundenlohn 1970 in Deutschland gewesen?
 Der Stundenlohn hat \$ 1,70 betragen.

Wie hoch ist er 1980 in Belgien gewesen?

...

Auf wieviel ist der Bruttostundenlohn in Deutschland in der Zeit von 1970 bis 1988 gestiegen?
 Er ist von \$ 1,70 (1970) auf \$ 10,52 (1988) gestiegen.

Auf wieviel ist der Bruttostundenlohn in den USA in der Zeit von 1980 bis 1988 gestiegen?

Um wieviel ist der Stundenlohn von 1986 bis 1988 in Großbritannien gestiegen?
 Es ist um \$ 2,34 gestiegen.

...

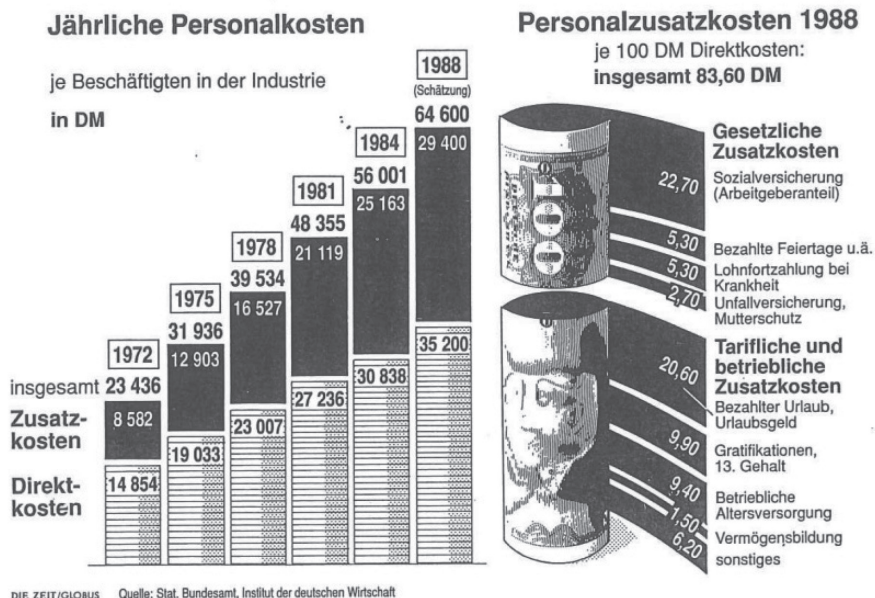
In welchen Ländern ist der Bruttostundenlohn am höchsten?
 In welchen Ländern ist er am meisten gestiegen?

Bruttostundenlöhne in der Verarbeitenden Industrie
Gross Hourly Wages in Manufacturing Industry

	1970	1975	1980	1985	1988	1989
D	1,70	3,98	7,36	5,55	10,52	10,25
F	1,07	2,78	5,26	4,29	7,07	6,84
I	1,01	2,39	4,64	4,14	7,30	7,60
GB	1,32	2,79	5,61	4,67	8,06	8,97
E	0,57	1,82	4,03	3,41	6,53	6,70
NL	1,33	3,96	7,21	5,06	9,00	8,63
B	1,33	4,02	7,70	5,05	8,47	8,24
DK	2,03	5,67	9,33	6,77	13,07	12,44
GR	0,54	2,06	2,36	2,30	3,25	3,38
P	1,46	1,06	1,93	2,00
IRL	1,02	2,44	5,10	4,44	7,47	7,22
A	0,81	2,28	4,42	3,88	7,40	7,24
CH	1,52	4,37	8,15	7,06	13,07	12,17
Ni	1,85	7,31	12,48	11,27
S	2,35	5,17	7,83	6,76	9,94	10,39
SF	1,21	3,17	5,34	5,19	9,45	10,14
USA	3,36	4,81	7,25	9,52	10,17	10,47
J	0,94	2,92	5,41	6,27	12,40	12,16
CDN	2,88	4,98	7,01	8,45	10,46	11,42

US-Dollar.
 US dollars.

PRIVITAK D



PRIVITAK E

Formulaizračunapotrebnogabrojzaposlenikaunekomepoduzećukorištena u pripremi rasprave *Ist mehr Personal wirklich notwendig?* Preuzeta s https://cdn.chimpify.net/5bd9c598a85872f8748b4585/2020/12/Formel-fuer-berechnen-Groesse-der-Personalabteilung-vs-Anzahl-Mitarbeiter-HR-MA-Verhaeltnis-HR-Employee-Verhaeltnis_page-0001.jpg



Discussion on a Specialized Topic in Business German in an Online Environment and its Efficiency

Mirna Petanjek

Discussion as a selected method in teaching a language for specific purposes (LSP) is a demanding activity for both teachers and students. It contributes to the development of the receptive language skills of listening and reading comprehension and of language production as well as numerous social skills, such as active listening, argument presenting, collaborative studying, and critical thinking. Teaching a language for specific purposes in an online environment requires the adaptation of conventional teaching methodology. This article deals with the phases of preparation, implementation, and evaluation of a discussion in German carried out online using Google digital tools in the course Fundamentals of Business German 3 in the 2020/2021 academic year. The paper also presents the results of a survey conducted to evaluate the efficiency of the selected online activities based on the student evaluation of the level of interactivity, autonomy, and motivation achieved as a result of the activities done in class. The online activities include the teacher's presentation of the content in real time on the Google Meet video conferencing platform accompanied by a PowerPoint presentation, pair work on a shared Google document in breakout rooms, and student discussion on a specialized topic in a video meeting. The research data on the student evaluation was collected through a written structured interview with the help of an online Google form questionnaire, after which a quantitative analysis was conducted.

Keywords: *specialized discussion, language production, online classes, Google digital tools, student evaluation, efficiency*

