

Stručni članak
UDK 378.147.111:811.112.2'243

Primljen 5. 11. 2007.
Prihvaćen 20. 1. 2008.

INDIVIDUALNO SAVJETOVANJE U UČENJU STRANOGA JEZIKA



*Antonela Konjevod**

Filozofski fakultet, Zagreb

U radu je riječ o problemu individualnoga savjetovanja studenata u učenju njemačkoga jezika u sklopu nastave jezičnih vježbi. U prvom dijelu autorica govori o pojmu individualnoga savjetovanja i njegove sve značajnije uloge u konstruktivističkom pristupu nastavi stranoga jezika te daje kratki opći pregled problematike vezane uz individualno savjetovanje. U drugom dijelu rada prikazuju se podatci prikupljeni anketom što je provedena za vrijeme individualnih konzultacija sa studentima germanistike. Iz tih podataka može se steći uvid kako u poteškoće studenata u učenju njemačkoga jezika, tako i u definiranju vlastitih problema u učenju. Podatci su prikupljeni od 51 studenta tijekom dvaju semestara individualnoga savjetovanja. U trećem dijelu rada navode se prijedlozi za provedbu i poboljšanje uspješnosti individualnoga savjetovanja.

Ključne riječi: individualno savjetovanje, studenti njemačkoga jezika, strukturiranje i uloga savjetovanja

1. UVOD

Kako savjetovati učenika o njegovom učenju? Što mu reći kad kaže: "Doista sam učio i nije mi jasno kako sad ne znam to što me pitate?" Zbog čega njegov trud ne urodi željenim plodom, a vidim da se trudi? Kako mu pomoći kad kaže: "Recite što radim krivo?" Kako biti savjetnik kad sam u isto vrijeme i nastavnik („odvjetnik i sudac“)? To su pitanja s kojima se kao nastavnik stranoga jezika svakodnevno susrećem. Problem individualnoga savjetovanja nešto je što trebam rješavati „usput“, pored svih ostalih nastavničkih obveza, a u većini slučajeva mi se čini da ne znam što bih rekla i kako učeniku pomogla svojim savjetom. U potrazi za odgovorima i pokušavajući pomoći sebi i svojim učenicima, provela sam ispitivanje među učenicima^{1/} nastojeći prije svega utvrditi mogu li oni točno definirati svoje poteškoće, tj. mogu li na razini metakognicije točno imenovati ono što znaju i mogu, i reći za što trebaju pomoć. Na temelju provedene ankete i uočenih poteškoća izdvojiti ću neke od prijedloga za provedbu / strukturiranje individualnoga savjetovanja.

* Antonela Konjevod, Odsjek za germanistiku, Filozofski fakultet, Zagreb; e-mail: akonjevo@ffzg.hr

2. SAVJETOVANJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA I NJEGOVA ULOGA



U suvremenoj teoriji nastave u kojoj se naglasak stavlja na individualne procese učenja nastavnikova uloga je približiti te procese učeniku, pomoći mu u procesu samostalnog izgrađivanja (konstruiranja) znanja i potaknuti ga na učenje (Gudjons, 2005:1; Niinisto, 1996 u: Razdevšek-Pučko, 2004:3). Nastavnik osim svoje tradicionalne uloge „posrednika znanja i jedinog izvora informacija“ (Razdevšek-Pučko, 2004:3) postaje savjetnikom za učenje (Day, 1999 u: Razdevšek-Pučko, 2004:3; Gudjons, 2005:1; Hoffmann, 2006:3), mentorom koji pomaže učeniku ne samo da usvaja znanje nego i da definira svoje poteškoće, postavlja pitanja o svom znanju i načinu učenja. Tako nastavnik pomaže učeniku na razini metakognicije (Gudjons, 2006:1) pokušavajući sugerirati moguća rješenja za njegove probleme. Ukratko, savjetovanje postaje sve važnija nastavnikova uloga i zadatak, dio nastavne svakodnevnice koju više ne možemo izbjeći. Savjetovanje u nastavi nije više samo posao psihologa i drugih sličnih zanimanja nego je ono sastavni dio obveza svakog nastavnika u školi (ibid.).

Individualno savjetovanje u učenju stranoga jezika smatra se danas popratnim oblikom podrške koja se daje učeniku u ostvarivanju što veće autonomije u učenju stranoga jezika (Mehlhorn/Kleppin, 2006:1), a cilj mu je poduprijeti učenike u „različitim kontekstima učenja stranog jezika, ... naučiti ih da preuzmu odgovornost za vlastite procese učenja i pronađu najučinkovitije putove za ostvarivanje krajnjeg cilja“ (Mehlhorn i Kleppin, 2006:1). Svaki je učenik u načelu svjestan „uvjeta u kojima donosi svoje odluke (ciljevi učenja, iskustva, navike, mogućnosti, sklonosti itd.), no često mu nisu jasne uzročno-posljedične veze između njih, pa mu je teško te odluke preinačiti u djela“ (Kleppin, 2006:3). Zbog toga mu nastavnik-savjetnik može i treba pomoći tako da mu:

- „ciljanim pitanjima skrene pozornost na uvjete u kojima uči, a koji bi mogli biti relevantni za njegove odluke
- svojom stručnošću i iskustvom ukaže na uzročno-posljedične veze među faktorima koji utječu na njegovo učenje
- u razgovoru skrene pozornost na prethodno donesene odluke, opažanja i potakne ga na evaluaciju tih odluka, odnosno na donošenje realnih odluka izvedivih u praksi
- pruži podršku u razvijanju sposobnosti donošenja vlastitih odluka o kojima može izvijestiti nastavnika i kod njega se obvezati da će te odluke doista i realizirati“ (Brammerts et. al., 2001:55 u: Kleppin 2006).

2.1. Načini savjetovanja

Savjetovanje se može provesti na različite načine. To su:

- a) individualno savjetovanje (*face-to-face*) koje se provodi izvan redovite nastave u točno određenim terminima i koje je pogodno za učenike koji uče posve samostalno ili pomoću vlastitih materijala^{2/} (Schulze-Lefert, 1997 u: Kleppin, 2006:3)
- b) individualno savjetovanje kao popratni oblik nastave: nastavnik stranoga jezika za određenu skupinu učenika osim tijekom redovite nastave stoji na raspolaganju i za

individualno savjetovanje^{3/}

- c) savjetovanje na daljinu (*on-line*) koje se obavlja ili neovisno o nastavi ili kao sastavni dio nastave (Kleppin, 2006:3)
- d) oblici mentorskih razgovora koji se upriličuju s vremena na vrijeme za određenu skupinu koja zajedno uči i tijekom kojih se osvrće na uspjeh vlastitog učenja tijekom proteklog perioda (Helmling, 2001 u: Kleppin, 2006)
- e) elementi savjetovanja koji su sastavni dio nastave stranoga jezika kada „nastavnik kontinuirano nastoji potaknuti svakog učenika da razmišlja o svom ponašanju tijekom učenja, da ga preispita i utvrdi je li takav način ispravan, odgovara li njegovom stilu učenja i konačno je li zadovoljavajući, tj. može li njime postići svoje ciljeve“ (Kleppin, 2006:3).



Zajedničko je svim tim oblicima savjetovanja da se njima učeniku nudi pomoć i podrška u svladavanju zacrtanih ciljeva, odnosno nakon savjetovanja s nastavnikom učenik bi trebao „biti svjestan svojih strategija učenja, svoje kompetencije za učenje stranog jezika, poznavati alternativne mogućnosti učenja i biti ih u stanju isprobati i evaluirati da bi u konačnici mogao sam upravljati svojim učenjem i optimirati ga“ (Mehlhorn i Kleppin, 2006:2).

2.2. Učinkovitost savjetovanja

Prvi problem koji utječe na učinkovitost savjetovanja je činjenica da u načelu nastavnik-savjetnik i učenik nemaju iste predodžbe o ulozi i učinkovitosti savjetovanja u učenju stranoga jezika. Nastavnici žele savjetom pomoći učeniku da utvrdi vlastite ciljeve učenja, odabere strategije, materijale, socijalne oblike rada, osvijesti vlastite motive i stavove prema učenju, evaluira postignuća (Kleppin, 2006:3), jednom riječju, da pridonese učenikovo samostalnosti u tom procesu. Učenik, s druge strane, traži savjet ne razmišljajući o vlastitoj autonomiji (Claussen i Peuschel, 2006:2). Savjetnikova je uloga da ta različita stajališta približi jedno drugome kako bi savjetovanje bilo učinkovito (*ibid.*)

Uspješnim bi se moglo smatrati ono savjetovanje koje je postiglo ciljeve navedene u poglavlju 2, odnosno uspješan je onaj savjetnik koji je uspio potaknuti učenika na „razmišljanje o njegovom učenju i ... na uspješnije korištenje vlastitih potencijala u samostalnom učenju“ (*ibid.*). Za učenika će savjetovanje proteći uspješno ako smo uspjeli riješiti njegov problem zbog kojeg nam se obratio, bilo da se radilo o konkretnom jezičnom problemu (gramatičke ili fonetske poteškoće) ili samo o traženju dodatne informacije i savjeta o tome što i koliko učiti (najčešća pitanja koja muče učenike!).

Drugi problem vezan uz učinkovitost savjetovanja je i sama činjenica da je nastavnik, koji je u isto vrijeme i savjetnik, opterećen svojom „ulogom“ koju ima u institucionaliziranoj nastavi (Hoffmann, 2006:1), odnosno niti nastavnik niti učenik se za vrijeme savjetovanja ne mogu u potpunosti osloboditi svojih „uloga“, te su često sputani tijekom savjetovanja. Nastavnik ne može u potpunosti prepustiti učeniku donošenje odluka o ciljevima i načinima učenja (*ibid.*), a učeniku je teško preuzeti odgovornost za svoje ciljeve i metode ako nastavnik vrednuje njegov uspjeh u učenju (*ibid.*).

Do sada je konkretna korisnost i učinkovitost savjetovanja bila empirijski utvrđena samo u malobrojnim slučajevima savjetovanja (Clausen i Peuschel, 2006:3) pa se u utvrđivanju učinkovitosti uvijek polazi od individualnih slučajeva za koje se utvrđuju konkretni ciljevi i pokušava utvrditi najučinkovitiji način postizanja tih ciljeva.



2.3. Individualno savjetovanje u okviru nastave jezičnih vježbi iz njemačkoga jezika

Na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u okviru nastave jezičnih vježbi studentima se nude tri oblika savjetovanja oko poteškoća i problema vezanih za učenje / studij njemačkoga jezika:

- a) Orijentacijski / uvodni sati (blok sat nastave na početku studijske godine). Tijekom uvodnih sati, koji su koncipirani kao redovita nastava, studentima se daju prije svega informacije o njihovom predznanju na temelju prijemnoga ispita iz njemačkoga jezika. Naime, veoma je važno da već na samom početku procesa učenja studenti postanu svjesni svoje jezične kompetencije kako bi bili u stanju postići iznimno zahtjevne ciljeve koje pred njih stavlja studij jezika. Osim toga, studente se savjetuje o ciljevima učenja, načinima i strategijama učenja, daje im se pregled materijala za učenje i upoznaje s mogućnostima za učenje koje im fakultet nudi. Pri tome se posebice ističe važnost njihove samoodgovornosti za izvršavanje obveza i samostalnosti u učenju.
- b) Individualna nastava ili konzultacije. Ta mogućnost savjetovanja studentima se nudi kontinuirano tijekom cijeloga semestra (tri sata tjedno). Nastavnik tijekom tih konzultacija stoji studentima na raspolaganju kako za sva pitanja vezana uz gradivo i učenje, tako i za refleksiju o vlastitom napredovanju tijekom studija.
- c) Savjetovanje sa studijskim mentorom. Svaki nastavnik Odsjeka ujedno je i mentor skupini od 5 do 10 studenata (dodijeljenih dotičnom nastavniku abecednim odabirom). Dotični nastavnik pruža tim studentima informacije o sustavu studiranja, administrativnim nedoumicama i tehničkim poteškoćama koje se javljaju tijekom studija i stoji im na raspolaganju kao prva osoba za kontakt kod eventualnih drugih poteškoća.

3. PODATCI O STUDENTSKIM POTEŠKOĆAMA U UČENJU JEZIKA PRIKUPLJENI TIJEKOM INDIVIDUALNOGA SAVJETOVANJA / KONZULTACIJA

3.1. Razlozi za (ne)traženje savjeta

Kao što i sam naslov ovog poglavlja sugerira, studenti u načelu ne traže savjet oko svog učenja. Ako zanemarim oblik savjetovanja naveden u prethodnom poglavlju (orijentacijski / uvodni sat), tijekom kojeg poneki student traži pojašnjenje oko obveza u kolegiju jezičnih vježbi, onda mogu reći da se studenti veoma rijetko odlučuju za individualan razgovor o

svojim poteškoćama i problemima u učenju njemačkoga jezika. Ako traže moj savjet, onda su to pitanja oko konkretnih jezičnih problema ili problema vezanih za organizaciju njihovoga studija. Savjet i pomoć traže češće kad su ispiti već pred vratima ili kad se više ne mogu nositi s količinom gradiva koju trebaju „svladati“. U takvim slučajevima mole da im pomognem u donošenju odluka u vezi s nastavkom ili prekidom studija, odnosno pokušavaju iz povratnih informacija koje dobiju od mene procijeniti svoje mogućnosti za nastavak studija i otkloniti svoje bojazni glede konačoga ispita.

Razlog za njihovu nevoljkost da potraže pomoć u individualnom savjetovanju može biti nelagoda da pred nastavnikom koji ga u konačnici vrednuje govore o onome što ne znaju ili što im je teško, ali i teškoće u verbaliziranju vlastitih problema s učenjem njemačkoga jezika. Polazeći od te pretpostavke, odlučila sam se za anonimno anketiranje svojih studenata kako bih s jedne strane izbjegla nelagodu da preda mnogim govore o svojim poteškoćama, a s druge se strane uvjerila koliko su u stanju verbalizirati svoje probleme.



3.2. Ispitanici i svrha ankete

U anketi je sudjelovao 51 student druge i treće godine studija njemačkoga jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Studente pratim od prvog semestra njihova studija njemačkoga jezika, imam podatke o njihovu predznanju i poznajem poteškoće koje imaju u njemačkom jeziku (konkretno, vezane uz gramatiku, vokabular, izgovor) sa satova nastave. U anketi sam zamolila studente da se osvrnu na proteklo razdoblje svojega studija i odgovore na postavljena pitanja, odnosno da pokušaju definirati svoje poteškoće (ukoliko smatraju da ih imaju!) i procijene treba li im savjetodavna pomoć u učenju tijekom njihovoga studija. Budući da je anketa bila anonimna i da su je studenti ispunjavali na dragovoljnoj osnovi, polazim od pretpostavke da su dobiveni odgovori prilično mjerodavni glede studentske kompetencije pri verbaliziranju vlastitih poteškoća.

Svrha ankete bila je s jedne strane utvrditi koliko su studenti u mogućnosti na razini metakognicije govoriti o svom učenju, tj. definirati svoje poteškoće, uočiti nedostatke u predznanju i konačno postaviti svoje ciljeve, a s druge strane pokušati utvrditi smjernice koje mogu pomoći nastavniku u njegovoj, iznimno zahtjevnoj i kompleksnoj ulozi savjetnika. Pretpostavka od koje sam polazila bila je da će učeničke / studentske izjave biti previše općenite i nejasne, tj. da će im biti teško definirati ili opisati svoje poteškoće, zbog čega im niti ja kao nastavnik ne mogu pomoći savjetom.

U anketi su postavljena sljedeća pitanja:

1. Imate li poteškoća s učenjem njemačkoga jezika?
2. Kako biste opisali svoje poteškoće s učenjem njemačkoga?
3. Smatrate li njemački teškim ili lakim jezikom? (Objasnite svoju tvrdnju!)
4. Što Vam je najteže u njemačkom? (Objasnite zašto!)
5. Smatrate li da trebate savjet u vezi s učenjem njemačkoga jezika?

Tri od pet pitanja bila su ciljano otvorenog tipa jer sam željela prikupiti što je moguće više različitih izjava o problemima koje studenti sami uočavaju, odnosno utvrditi mogu li ih sami definirati. Dva su pitanja (prvo i peto) trebala poslužiti za izvođenje statističkih podataka o tome jesu li načelno svjesni da imaju problem i je li im potrebna savjetodavna pomoć.



3.3. Rezultati ankete

Imate li poteškoća s učenjem njemačkoga jezika i smatrate li da trebate savjet u vezi s učenjem njemačkoga jezika (1. i 5. pitanje)?

Od ukupno 51 anketiranog studenta, 41 (80,39%) smatra da ima poteškoća s učenjem njemačkoga jezika, od čega 19 (46,34%) smatra da treba pomoć / savjet u rješavanju problema s učenjem, 4 studenata (9,75%) je neodlučno oko toga treba li pomoć ili ne, no skloniji su uvjerenju da svoje poteškoće mogu prevladati sami bez pomoći savjetovanjem, 3 studenata (7,31%) ne zna je li im potrebna pomoć savjetovanjem, a 15 studenata (36,58%) koji imaju probleme smatraju da im pomoć nije potrebna.

Sedmero od ukupno 51 studenta (13,72%) smatra da nema nikakvih problema s učenjem njemačkoga jezika i da ne trebaju nikakvu pomoć / savjet oko učenja njemačkog jezika.

Troje studenata (5,88%) uopće nije odgovorilo na prvo pitanje (imaju li poteškoća), ali je dvoje od njih troje smatralo da im treba pomoć / savjet u rješavanju problema s učenjem njemačkoga.

Kako biste opisali svoje poteškoće (2. pitanje)?

Od 41 studenta koji su svjesni da imaju problema s učenjem njemačkoga jezika dobila sam različite odgovore glede opisa njihovih poteškoća, što se moglo i očekivati. Jednako tako se potvrdila i pretpostavka da će studenti prilično difuzno definirati svoje poteškoće. Njihovi odgovori pokazuju širok raspon problema koji odražavaju svu složenost procesa učenja.

Studenti su pokušali verbalizirati i definirati svoje poteškoće na sljedeći način:

- „... sve radim prema osjećaju, a premalo vremena posvećujem pravom učenju...“
- „...teško mi je shvatiti neke stvari iz gramatike...“
- „...nemam dovoljno vremena da bih se posvetila studiju, jer radim...“
- „...nesigurna sam u usmenom izražavanju...“
- „...imam poteškoća u svladavanju gradiva...“
- „...teško pamtim pravila...“
- „...ne znam kako učiti...“
- „...kad sve naučim, ipak ima zadataka koje ne znam riješiti...“
- „...moj je problem loše fizičko stanje, manjak koncentracije...“
- „...poteškoća je vezana uz shvaćanje zadataka. Često ne znam što se traži od mene...“

Smatrate li njemački teškim ili lakim jezikom? (Objasnite svoju tvrdnju!) (3.pitanje)

Jednako tako neodređeni su bili studenti u definiranju svoga odnosa prema njemačkom jeziku i obrazlaganju svog stajališta: 6 studenata (11, 76%) smatra da je njemački lagan jezik, i to obrazlažu samo izjavama da su s tim jezikom u kontaktu od malena ili su odrasli u zemljama njemačkoga govornog područja. Svi ostali, njih 45 (88,23%), smatraju ga teškim jezikom. Kao obrazloženje, 15 studenata navodi samo činjenicu da je njemačka gramatika teška (bez ikakvih dodatnih konkretnih podataka), ostalih 20 smatra da je dovoljno objašnjenje ako se kaže da je teži u usporedbi s hrvatskim (materinskim) ili drugim stranim jezikom, dok njih 10 nije uopće objašnjavalo zašto smatraju da je jezik težak.



Primjeri njihovih izjava:

- „...smatram ga teškim ali se može naučiti...“
- „...smatram ga teškim otkad ga studiram...“
- „...doživljaj težine stvara profesor...“
- „...težak je kao i svaki drugi strani jezik koji se uči...“
- „...smatram ga teškim u odnosu na talijanski...“
- „...svaki strani jezik teže se uči od materinskog...“
- „...težak je jer se dosta mora učiti...“

I u ovom pitanju potvrdio se očekivan nedostatak verbalne kompetencije da na razini metakognicije izraze svoje poteškoće.

Što Vam je najteže u njemačkom? (Objasnite zašto!) (4. pitanje)

Nasuprot odgovorima na prethodno pitanje, ovdje sam dobila mnogo konkretnije odgovore jer se i radilo o manje kompleksnoj temi. Studentima je bilo lako identificirati koji im segment njemačkoga jezika pričinjava najviše teškoća, ali jednako kao i prethodna dva pitanja bilo im je iznimno teško objasniti svoju poteškoću. Sljedeće poteškoće su posebno istaknuli (studenti su navodili i više poteškoća odjednom):

- a) u skupini od 41 studenta koji su se izjasnili da imaju poteškoća s učenjem njemačkoga, 19 studenata (46,34%) smatra da je najteže govoriti na njemačkom, 21 (51,21%) učiti gramatiku, 8 (19,51%) učiti vokabular, 19 (46,34%) ima poteškoće u pismenom izražavanju, 11 (26,82%) s čitanjem i analizom tekstova, a 4 (9,75%) sa slušanjem njemačkih tekstova
- b) 10 studenata koje je smatralo da nema poteškoća s učenjem njemačkoga ipak izdvaja određene segmente koji su im teži od drugih: 4 studenata (40%) smatra da je najteže govoriti na njemačkom, 6 (60%) da je teška gramatika, 3 (30%) se teško pismeno izražava, 2 (20%) studenata je izdvojilo čitanje i analizu tekstova kao najteži aspekt njemačkoga jezika, a 2 (20%) slušanje tekstova.

Objašnjenja su ili obuhvaćala (kao i u drugom pitanju) kompleksne probleme koji nisu precizno definirani ili su izjave bile općenite poput:



- „...gramatika je teška jer je kompleksna...“
- „...teško je učiti cijeli vokabular vezan uz neku temu...“
- „...ne volim učiti napamet...“
- „...ne mogu se opustiti da bih slobodno razgovarala...“
- „...bojim se da ću pogriješiti u govoru...“

Ili su odgovorili sa „ne znam“.

Samo je nekoliko konkretno uočenih poteškoća:

- „...tekst moram pročitati više puta da ga shvatim...“
- „...ne mogu napisati složenu rečenicu bez greške...“
- „...ne znam upotrijebiti pasiv...“

3.5. Analiza rezultata

Iz rezultata ankete proizlazi nekoliko činjenica:

- Velika većina studenata svjesna je da imaju poteškoće u učenju njemačkoga jezika, a gotovo polovica onih koji su svjesni da imaju poteškoće smatraju da bi im pomoć u savjetovanju oko njihovog učenja dobro došla.
- Kada se radilo o konkretnom, manje kompleksnom pitanju definiranja nekog od segmenata njemačkoga jezika koji im čini poteškoće, davali su prilično precizne odgovore. No, svaki put kad su trebali definirati i opisati svoje poteškoće te objasniti razloge zbog čega nešto u jeziku smatraju problematičnim, studenti su davali kompleksne odgovore koji su objedinjavali nekoliko aspekata poteškoća vezanih uz učenje ili odgovora uopće nije bilo.
- Izbjegavanje odgovora na postavljena pitanja može se interpretirati nemogućnošću studenata da verbaliziraju svoje poteškoće, ali i strahom (nelagodom) da unatoč anonimnosti ankete govore o svojim poteškoćama.
- Potvrdila se pretpostavka da studenti unatoč dobi i razini obrazovanja (veoma napredni učenici stranoga jezika) ne uspijevaju precizno i točno verbalizirati svoje poteškoće u učenju.
- Na vidjelo je izišla kompleksnost njihovih poteškoća, poput manjka znanja ili lošeg predznanja iz njemačkoga jezika, nedovoljnog vladanja određenim vještinama, nesigurnost kod vlastite procjene znanja, nedostatak motivacije, neuspjeh u primjeni određenih strategija učenja i dr. Upravo zbog toga je nastavniku veoma teško izolirati problem i za njega dati konkretan savjet ili pružiti pomoć u učenju (osim u slučajevima kad je riječ o konkretnom problemu vezanom uz gramatiku, vokabular, izgovor ili neku

kulturološku nedoumicu (usp. Peuschel, 2006).

- Iz njihovih odgovora također nije jasno u kojim situacijama se javljaju njihove poteškoće, što je zapravo njihov uzrok, a miješaju se i aspekti jezičnih poteškoća s osobnim poteškoćama studenata.



4. MOGUĆA RJEŠENJA

Na kraju se nalazimo pred pitanjem koja su moguća rješenja takve situacije: imamo nastavnika i učenike koji su zainteresirani za individualno savjetovanje. Imamo nastavnika koji želi pomoći učenicima kako u ostvarivanju što boljih rezultata u učenju stranog jezika, tako i u postizanju što većeg stupnja samostalnosti u učenju. S druge strane imamo i učenike (studente) koji smatraju da trebaju individualno savjetovanje kao pomoć u postizanju tog cilja, ali ne znaju kako verbalizirati ono što ih tišti. Rješenja se nameću s obzirom na dva aspekta uočenih problema.

Prije svega treba poraditi na svladavanju straha i nelagode u komunikaciji i to ne samo kod studenata nego i kod nastavnika. Naime, dvostruka nastavnikova uloga, ona nastavnička i ona savjetnička, također može opteretiti otvorenost u komunikaciji. Nastavniku je teško odreći se svoje tradicionalne institucionalizirane uloge i „dati učeniku slobodu u donošenju odluka o vlastitim ciljevima i načinima postizanja tih ciljeva i u tome ga podupirati“, a učeniku je teško „preuzeti glavnu ulogu u procesu učenja“ (Schmelter, 2004 u: Hoffmann, 2006:1) i otkriti nastavniku svoje „slabosti“. Ovakve situacije, kao što je individualno savjetovanje, mogu im pomoći da se „iznova definiraju granice odnosa nastavnika i učenika te da se ublaži eventualan konflikt koji se javlja između uloga „nastavnika“ i „učenika“ (Hoffmann, 2006:2). Istovremeno treba naglasiti i prednost dvostruke nastavnikove uloge za učenike u procesu savjetovanja. Naime, savjetnik koji je istovremeno i učenikov nastavnik najbolje poznaje učenike, njihove „jake i slabe strane“, njihov napredak u procesu učenja. Stoga je preduvjet za uspješno individualno savjetovanje dobra atmosfera u samoj nastavi u kojoj se počinje s izgrađivanjem obostranog povjerenja i odnosa potpune otvorenosti što se nadograđuje u individualnom savjetovanju. „Ako učenik ima povjerenje u nastavnika, onda će primiti i njegov savjet“ (Hoffmann, 2006:2).

Drugi aspekt problema koji je potvrđen ovom malom anketom, tj. kompleksnost i difuznost ponuđenih odgovora o poteškoćama u učenju također traži dugoročno i sustavno rješavanje. U sekundarnoj literaturi se nudi nekoliko mogućnosti.

Prva mogućnost je kategorizacija, odnosno strukturiranje navedenih problema koji uzimaju u obzir različite aspekte učenja jezika (usp. Peuschel, 2006)^{4/}. Svrstavanjem odgovora u određene kategorije poteškoća nastavniku se daje polazište za utvrđivanje uzroka tih poteškoća i pronalaženja rješenja koje učenici traže. U nekim će slučajevima (Peuschel, 2006) svrstavanje odgovora u određenu kategoriju biti najteži dio savjetnikova posla. No, tu onda doista i dolazi do izražaja prava bit savjetovanja: da se dodatnim, ciljanim pitanjima potakne učenika na razmišljanje o vlastitoj poteškoći kako bi se njezina važnost mogla ispravno procijeniti. Učenik razmišljanjem o svojem problemu iz različitih perspektiva učenja jezika istovremeno stječe uvid i dobiva spoznaje o svom načinu učenja (ibid.). Ovaj

način bilježenja i strukturiranja individualnoga savjetovanja omogućuje nastavniku da lakše odluči je li učeniku dovoljna samo pomoć nastavnika-stručnjaka za jezik ili je potrebna pomoć / savjet drugih stručnjaka za učenje.



Druga mogućnost je provođenje projekta učenja (Langner, 2006:2 i dr.) koji objedinjuje različite faze individualnoga savjetovanja i samog učenja jezika. Projekt se sastoji od faza prikupljanja podataka o učeniku pomoću anketa i različitih oblika testova kojima se utvrđuje učenikova motivacija, predznanje, jezične vještine te iskustva u učenju i eventualne poteškoće. Ti se testovi i ankete provode i u kasnijim fazama savjetovanja i učenja kako bi se evidentirao učenikov napredak. Nakon prikupljenih informacija i samoprocjene učenika, učenika se poziva na prvo individualno savjetovanje tijekom kojeg se utvrđuje plan učenja za prva dva do tri tjedna. Učenici zajedno sa savjetnikom u tablice unose podatke o tome što će, u kojim razmacima i koliko dugo učiti, te koje su im vještine / kompetencije za to potrebne. Središnji dio ovog projekta jest ugovor o učenju u kojem se učenici obvezuju da će napraviti plan učenja, sudjelovati u najmanje tri individualna savjetovanja i voditi dnevnik učenja. Nastavnik se obvezuje da će ga podupirati savjetima i davati mu informacije potrebne za realizaciju ovog projekta učenja kao i informacije o njegovom uspjehu i dnevniku učenja. Ugovor o učenju pisani je dokaz o ozbiljnosti procesa stjecanja autonomije u učenju (ibid.). Iznimno je pogodan za sveučilišnu razinu gdje su inače mogućnosti kontrole napretka i učinka studenata male. Naime, uspjeh je vidljiv tek na konačnom ispitu i studenti se nerijetko neugodno iznenade da njihov trud nije bio dovoljan za prolazak na ispitu, a da ne govorimo o njihovim poteškoćama kod svladavanja velike količine gradiva te nemogućnosti sagledavanja konačnog cilja njihovog učenja. Studenti u načelu ne znaju zbog čega uče neko gradivo i kako im ono kasnije u obavljanju njihovog posla može pomoći, odnosno u kojim situacijama će ga moći primijeniti. Ugovorom o učenju cijeli projekt učenja dobiva strukturu (ibid.), tj. osim prvoga savjetovanja koje studenti dobivaju na uvodnim / orijentacijskim satima i tijekom individualnoga savjetovanja sa svojim mentorom, tim se načinom obvezuju dolaziti i na dodatna savjetovanja tijekom semestra, što im pruža osjećaj kontinuiteta i mogućnost sagledavanja svog uspjeha i učinka u kraćim razmacima.

Treća je mogućnost već spomenuta i u gore navedenom projektu učenja, a to je dnevnik učenja ili portfolio kojim se s jedne strane dokumentira kontinuitet i ozbiljnost jednog takvog pothvata (Langner, 2006:5), a s druge strane pruža studentu mogućnost uvida i procjene u vlastiti napredak u učenju, uloženi napor, spoznaje o vlastitom procesu učenja, uočenim poteškoćama i eventualnim otvorenim pitanjima. Prednosti portfolia su mnogostruke. Prema riječima jednog od „osnivača“ ovog pokreta, Gerda Bräuera, ova „ogledna mapa koja polarizira proces i proizvod prerasta u neku vrstu interaktivnog medija koji ne prenosi određenu poruku samo onome tko je čita nego i njezinom tvorcu. Njome se bilježe individualni procesi učenja i (...) daje uvid u rezultate, na temelju kojih se istovremeno iščitavaju potrebe i nužnosti.“ (Portfolio, 2002:4).

Polazeći od moje konkretne situacije nastavnika / lektora za njemački jezik na Filozofskom fakultetu, nameće se pitanje primjenjivosti i provedivosti ovih mogućnosti koje nudi sekundarna literatura. Mišljenja sam da se ovom problemu individualnoga savjetovanja treba pristupiti sustavno i planski. To znači, prije svega, da oblik individualnoga savjetovanja

studenta tijekom studija njemačkoga jezika (odnosno barem tijekom prvih dvaju semestara studija) treba uvesti kao institucionalizirani oblik rada sa studentima. Da bi se taj zadatak mogao provesti na zadovoljavajući način za obje strane u procesu savjetovanja, potrebno je izraditi bolje osmišljenu anketu kojom će se konkretnim pitanjima potaknuti studenta da razmišlja o svojoj poteškoći i da je pokuša verbalizirati. Anketa treba biti polazište za prvi susret individualnoga savjetovanja na kojem će se utvrditi vrste poteškoća i moguća rješenja, a one poteškoće za koje je nadležan nastavnik stranoga jezika pokušale bi se riješiti u susretima individualnoga savjetovanja.

Sljedeći korak bi bio dogovor sa studentom o redovitom dolazanju na susrete individualnoga savjetovanja tijekom kojih će se vođenjem bilješki / dnevnika utvrditi je li došlo do napretka u svladavanju dotičnih poteškoća. Polazište za ove razgovore može biti "studentska mapa" (neka vrsta portfolia) u kojoj bi studenti skupljali kako svoje pismene uratke, tako i njihove korekture. Iz takvih mapa može se steći uvid u studentovu motivaciju za studij na temelju redovitosti pisanja pismenih zadataka i njihovih ispravaka. Iz pismenih uradaka moguće je također definirati određene poteškoće. Pisanjem ispravaka i njihovim odlaganjem u mapu postižu se dva cilja: student s jedne strane promišlja o svojim pogreškama i pokušava ih samostalno ispraviti, a s druge strane iz kronološkog slijeda svojih uradaka i ispravaka vidi napretke kako u učenju, tako i u svladavanju svojih poteškoća.

5. ZAKLJUČAK

Sagledavajući izloženu problematiku, prikazane rezultate i moguća rješenja stječemo uvid u kompleksnost i težinu individualnog savjetovanja. To je dugotrajan proces koji traži izniman angažman i dugoročno planiranje i realizaciju. U suvremenoj literaturi naći ćemo mnoge poticaje i rješenja za provedbu individualnoga savjetovanja i za usmjeravanje učenika ka njihovom potpunom osamostaljivanju u procesu učenja. Nastavniku-savjetniku ostaje onaj najteži i najodgovorniji dio posla: da pokuša pronaći optimalan način za provedbu savjetovanja u konkretnoj situaciji.

LITERATURA:

- Altmayer, C. (2002): *Lernstrategien und autonomes Lernen*, Babylonia, 2, 7–13.
- Brammerts, H., Calvert, M., Kleppin, K. (2001): *Ziele und Wege bei der Individuellen Lernberatung*. U: Brammerts, H. i Kleppin, K. (ur.), *Selbstgesteuertes Sprachlernen im Tandem*. Ein Handbuch: Tübingen, Stauffenburg, 53–60.
- Clausen, T., Peuschel, K. (2006): *Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen*, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11(2), 10 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ClaussenPeuschel1.htm> (9.6.2007.)





- Day, Ch. (1999): *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London, Falmer Press.
- Gudjons, H. (2005): „*Ich bin doch kein Psychologe!*“ *Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufes*, Pädagogik – Einführung in den Themenschwerpunkt [Online], <http://www.beltz.de/paedagogik/heft200506/n-02.02.htm>. (23.6.2007.)
- Helmling, B. (2001): *Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems*. U: Brammerts, H. i Kleppin, K. (ur.), *Selbstgesteuertes Sprachlernen im Tandem. Ein Handbuch*: Tübingen, Stauffenburg, 53–60.
- Hoffmann, S. (2006): *Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit*, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11(2), 10 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hoffmann1.htm> (23.6.2007.)
- Jötten, B. (1999): *Schatzsuche statt Defizitfahndung*. U: Enders, C. et.al. (ur.), *Lebensraum, Lebenstraum, Lebenstrauma Schule*: Bonn.
- Kleppin, K. (2004): „*Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung*“, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. (9.6.2007.)
- Mehlhorn, G., Kleppin, K. (2006): *Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt*, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11(2), 12 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm> (9.6.2007.)
- Niinisto, K. (1996): *Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation*. U: Tella, S. (ur.), *Teacher education in Finland*: Helsinki, University of Helsinki, 145–150.
- Peuschel, K. (2005): *Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Schwierigkeiten in Lernberatungen*, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 6 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Peuschel1.htm> (9.6.2007.)
- Portfolio, Informationen zur Deutschdidaktik; 2002, 1. Bozen: Studien-Verl., 2002.
- Razdevšek Pučko, C. (2004): *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) škola?* *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja*, 53–74. (hrvatski prijevod:

Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?

Na: http://www.see-educoop.net/education_inf/pdf/kompetence-uciteljev-slohrv-t07.pdf
(27.6.2007.)

- Schulze-Lefert, P. (1997): *Gruppenunterricht – Selbstlernzentrum individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Lernprozesse*. U: Müller-Verweyen, M. (ur.), Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7 : München, Goethe-Institut München, 157–170.



Bilješke:

¹ Premda se u ovom članku radi o studentima druge i treće godine njemačkoga jezika, autorica se u općem dijelu ovog članka odlučila za izraz učenici kao nadređen pojam kojim se označavaju osobe koje uče, tj. koje su sudionici nastavnoga procesa.

² Ovakva vrsta individualnoga savjetovanja provodi se na fakultetima na satovima konzultacija s nastavnicima i odvija se na materinskom jeziku.

³ Ova vrsta savjetovanja provodi se kao sastavni dio nastave jezičnih vježbi na filološkim grupama predmeta na Filozofskom fakultetu.

⁴ Prema Peuschel razlikujemo opće poteškoće, nespacificirane teškoće u učenju i planiranju, semantičke / interkulturalne poteškoće, poteškoće u učenju pravila, eksplicitnih znanja, poteškoće u jezičnim vještinama i pogreške, konkretni slučajevi.

INDIVIDUAL COUNSELLING IN SLA

Summary:

The article deals with the problem of individual counselling in SLA at the university level. The first part gives a short overview of problems encountered during the process of counselling such as the determination of what the individual counselling should consist of, its significance for SLA and difficulties arising during the counselling process. The second part presents a small survey carried out among the students of German language at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The results of the survey show that the students have problems defining their learning difficulties which may be one of the reasons for avoiding counselling offered at the faculty. The third part enlists the possibilities for giving structure to counselling sessions and for improving the quality thereof.

Key words: individual counselling, university students of German language, purpose of counselling, structure of counselling sessions