

Pregledni članak

UDK 81'243:371.333

Patekar, J. (2013). Strategije slušanja u nastavi stranoga jezika, *Strani jezici* 42(3), 293 – 306.

STRATEGIJE SLUŠANJA U NASTAVI STRANOGA JEZIKA

Jakob Patekar*

Osnovna škola Pećine, Rijeka

U ovome se radu problematiziraju strategije slušanja u nastavi stranoga jezika. U prvome se dijelu daje kratak pregled povijesti slušanja kao vještine, a proces slušanja opisuje se na temelju kognitivnoga okvira razumijevanja pri slušanju. Pregled istraživanja donosi znanstvene radove koji ukazuju na probleme i zahtjevnost slušanja na stranome jeziku te radove koji istražuju bit razlika pri služenju strategijama slušanja. Slijedom toga pronalaze se neke odlike uspješnih slušatelja u stranome jeziku. U drugome se dijelu rada razmatra poučavanje strategija slušanja na nastavi stranoga jezika.

Ključne riječi: strategije slušanja, slušanje na nastavi stranoga jezika, poučavanje slušanja.

*Jakob Patekar, Osnovna škola Pećine, Rijeka, jakob2911@gmail.com

0. UVOD

Od četiriju osnovnih vještina koje ističemo u poučavanju jezika, slušanje je vještina koju prvu počinjemo razvijati. Prema novijim saznanjima usvajanje jezika započinje u prenatalnome razdoblju slušanjem govora majke (Kovačević, 1996). Iako dijete prve riječi kazuje potkraj prve godine života, razvoj vještine govorenja započinje prije. Čitanje i pisanje mogu pričekati i do djetetova polaska u školu. S obzirom na *prirodnost* stjecanja vještine slušanja, ne čudi da su ju metodičari i glotodidaktičari dugo zanemarivali u učenju prvoga, drugoga ili stranoga jezika.

Slušanje je u nastavi stranoga jezika u 20. stoljeću doživjelo promjene, od statusa svojevrsne Pepeljuge među vještinama preko pomodne vještine pod utjecajem audiolingvalne metode ili Asherova TPR-a (1982), do aktivne vještine koja stoji uz bok govorenju, čitanju i pisanju (Nunan, 1999). Najveći doprinos razvoju prihvaćanja slušanja kao aktivne vještine dala je Krashenova hipoteza razumljiva unosa (1982). Naime, slušanje na nastavi stranoga jezika vrlo je važno jer je učenicima izvor razumljiva unosa, prihvatom kojega oni internaliziraju jezične pravilnosti (Nunan, 1999).

Posljednjih petnaestak godina teoretičari su složni oko toga da slušanje kao vještinu treba poučavati. Praktičarima je problem kako to i činiti. Vandergrift (2004) primjećuje da je slušanje kao najmanje eksplicitnu vještinu i najteže naučiti. No, Vandergrift ukazuje i na bitnu promjenu koja se događa, a to je pomak od *slušanja kako bi se naučilo* do *učenja kako se sluša*, pri čemu žarište poučavanja uz rezultate sada obuhvaća i proces slušanja. Taj su proces u kontekstu poučavanja stranoga jezika najbolje istražili znanstvenici koji se bave strategijama slušanja. Strategije slušanja dio su strategija učenja. Prema Oxford (1990:8),

strategije učenja su „konkretni postupci kojima učenik čini učenje lakšim, bržim, zabavnijim i učinkovitijim, pri čemu postaje samostalniji te sposobniji stečeno znanje prenijeti na nove situacije”.

U prvome će se dijelu rada dati pregled istraživanja koja ukazuju na probleme i zahtjevnost slušanja na stranome jeziku te istraživanja u kojima se razmatra bit razlika pri slušanju strategijama slušanja. Slijedom toga prikazat će se odlike uspješnoga slušatelja stranoga jezika. U drugome će se dijelu rada razmotriti poučavanje strategija slušanja na nastavi stranoga jezika.

1. PREGLED ISTRAŽIVANJA

Slušanje je složena aktivnost koja uključuje fiziološke i kognitivne procese na različitim razinama (Field, 2002; Lynch, 2002; Rost 2002). Josipović Smojver (2007) govori o fonološkoj, leksičkoj, sintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj razini, na svakoj od kojih može doći do problema koji otežavaju proces razumijevanja. Usto, slušanje obilježava prolaznost te obrada zvučnoga unosa u radnome pamćenju ograničena kapaciteta (Rost, 1994; Graesser i Britton, 1996). Ti su izazovi utoliko veći kada je riječ o slušanju na stranome jeziku.

Istraživanje Christine Goh (2000), *Kognitivan pogled na učenikove probleme razumijevanja pri slušanju* (autorov prijevod), ukazuje na česte poteškoće s kojima se susreću učenici kada slušaju jezik koji nije materinski (u ovome slučaju engleski kao drugi jezik). Uz to, istraživanje se temelji na Andersonovu kognitivnom okviru razumijevanja (1995) koji u ovome trenutku vrijedi izložiti kako bi se stekao uvid u sâm proces slušanja.

Prema spomenutom okviru razumijevanje pri slušanju odvija se u tri fazama: 1) **zamjećivanje**, 2) **rašćlanjivanje** te 3) **korištenje** (engl. *perception, parsing, utilisation*). Zamjedbena obrada uključuje kodiranje zvučne poruke tako da slušatelj razdjeljuje, odnosno zamjećuje foneme. Tijekom raščlanjivanja riječi se pretvaraju u mentalne slike ukupnoga značenja tih riječi. U posljednjoj se fazi te mentalne slike povezuju s prijašnjim znanjem i pohranjuju u dugoročnome pamćenju. Slušatelj tada može donijeti zaključke koji pomažu pri tumačenju cjelokupne poruke. Važno je istaknuti da se tri faze stalno ponavljaju te da se, iako slijede jedna drugu, mogu odvijati u isto vrijeme. Primjerice, dok slušatelj donosi zaključke o prethodnoj rečenici, istovremeno zamjećuje foneme na početku nove rečenice.

Goh je podatke prikupila pregledavajući dnevnik slušanja 40 mladih osoba iz Kine koje su engleski učile kao drugi jezik. U dnevnicima je uočila pravilnosti na temelju kojih je predložila deset problema razumijevanja pri slušanju. Probleme je povezala s navedenim kognitivnim okvirom te je tako došla do sljedećih rezultata: pet problema pojavljivalo se u fazi zamjećivanja, tri pri raščlanjivanju te dva pri korištenju. Ovdje je bitno ukazati na tri problema koja su se javila u više od polovice ispitanika, svaki od kojih pripada jednoj od triju Andersonovih faza. Najviše je ispitanika (26) istaknulo da **brzo zaboravljaju što su čuli**, a to je problem raščlanjivanja koji ukazuje na ograničenost radnoga pamćenja. Nešto manje ispitanika (22) zapisalo je da **ne prepoznaju riječi koje znaju**. Riječ je o zanimljivu problemu zamjećivanja koji ukazuje na potrebu pamćenja riječi u pisanome i zvučnome obliku. Ispitanici su, naime, neke riječi učili samo u pisanome obliku, pri čemu nisu pohranili fonološka svojstva tih riječi. Jasno je da u engleskome jeziku taj problem posebno dolazi do izražaja te ujedno ukazuje na važnost vještine slušanja u nastavi engleskoga kao stranoga jezika. Konačno, 21 ispitanik naveo je da **razumije riječi, ali ne i poruku**, što ukazuje na problem da u posljednjoj fazi korištenja ispitanici nisu stvorili smislene veze s prijašnjim

znanjem. Zanimljivo je još istaknuti da su se navedeni problemi javljali i kod sposobnijih i manje sposobnih ispitanika.

Goh je u svome istraživanju unutar Andersenova kognitivnoga okvira ukazala na konkretne probleme razumijevanja pri slušanju s kojima se suočavaju učenici engleskoga kao drugoga jezika. S druge strane, Brown i Yule (1983) predlažu četiri skupine čimbenika koji utječu na zahtjevnost slušanja. Riječ je o a) **govornicima** (identitet i broj te brzina govora), b) **slušateljima** (uloga i motivacija), c) **sadržaju poruke** (sintaktička i leksička zahtjevnost te prijašnje znanje) te d) **potpori** (vizualna pomagala). S obzirom na značajan broj varijabla, ne čudi prije iznesena tvrdnja da je slušanje kao vještinu najteže naučiti. Očito je da je takvu vještinu potrebno smisleno razvijati.

Koraci u smjeru kvalitetnoga razvijanja vještine slušanja jesu 1) uočavanje kojim se strategijama i na koji način koriste sposobniji učenici drugoga jezika te 2) pronalazak primjerena oblika poučavanja tih strategija i načina njihove primjene. Ovdje će se dati prikaz istraživanja čiji autor teži ostvarenju dvaju navedenih ciljeva. Riječ je o radu Larryja Vandergrifta (2003), *Upravljanje strategijama: prema modelu vještoga slušatelja drugoga jezika* (autorov prijevod).

Vandergrift je istraživanje proveo na uzorku od 46 učenika francuskoga kao drugoga jezika koji su imali između 12 i 13 godina. Podaci su prikupljeni metodom glasnoga navođenja misli (engl. *think-aloud procedure*), a potom su analizirani unutar taksonomije strategija slušanja koju je Vandergrift načinio na temelju vlastitoga prijašnjeg rada te rada istraživača O'Malleya i Chamot te Oxford. U svome radu donosi popis metakognitivnih i kognitivnih strategija, dok društveno-afektivne strategije u istraživanju nisu uočene, što je i

razumljivo s obzirom na korišteni instrument. Kako navodi Vandergrift, taksonomija se i u ovome istraživanju pokazala korisnom za opisivanje uporabe strategija.

Kvantitativnom analizom podataka autor dolazi do sljedećih rezultata. Učenici su najviše primjenjivali kognitivne strategije, ponajprije a) **sažimanje**, b) **proširivanje na temelju iskustvenoga znanja**, c) **zaključivanje na temelju poznatih riječi** te d) **proširivanje propitivanjem**. Ispitanici su se mnogo manje služili metakognitivnim strategijama, a korištenje procjene uopće nije zabilježeno. Zanimljive su razlike u služenju strategijama između sposobnijih i manje sposobnih slušatelja. Tako su sposobniji slušatelji više primjenjivali metakognitivne strategije provjere razumijevanja i selektivne pažnje negoli manje sposobni. Što se tiče razlika u primjeni kognitivnih strategija, sposobniji su se slušatelji dvostruko više od manje sposobnih služili strategijom proširivanja propitivanjem. Moguće je, smatra Vandergrift, da se sposobniji slušatelji služe pristupom propitivanja unosa i primjenjivanja iskustvenoga znanja kako bi došli do logičnih mogućnosti prije negoli odaberu konceptualni okvir koji potvrđuje njihova predviđanja te prihvaća daljnje informacije. Strategija kojom su se više služili manje sposobni negoli sposobniji slušatelji jest prevođenje.

Obje skupine učenika primjenjivale su raznovrsne strategije, s tim da su sposobniji slušatelji preuzimali veću kontrolu nad procesom slušanja provjeravajući razumijevanje te propitkujući ono što čuju. Čini se da se manje sposobni slušatelji najviše oslanjaju na analitičko-sintetički pristup (engl. *bottom-up* approach) koji ometa stvaranje konceptualnoga okvira te sukladno tomu i stvaranje značenja. Analitičko-sintetički pristup obradi zvučnoga unosa temelji se na linearnome dekodiranju zvukova, pri čemu slušatelj razdjeljuje govor na razumljive dijelove (foneme, riječi, rečenice). Nasuprot tomu, shematski je pristup (engl. *top-*

down approach) aktivna rekonstrukcija značenja na temelju mentalnih okvira (shema), odnosno prijašnjega znanja (Nunan, 1999; Pinter, 2006).

Budući da su prijašnja istraživanja (Goh, 2002; Graham *et al.*, 2008) ukazala na to da je važnije proučiti *kako* se učenici služe strategijama negoli jednostavno nabrojiti *koje* se strategije primjenjuju i *u kojoj mjeri*, bitno je i u ovome istraživanju istaknuti rezultate koji rasvjetljavaju način uporabe strategija. Kvalitativnom analizom, odnosno detaljnom usporedbom prijepisa sposobnije i manje sposobne slušateljice, Vandergrift uočava razlike koje su se pojavile i u kvantitativnoj analizi. Manje sposobna slušateljica često se služila strategijom prevođenja, što odgovara analitičko-sintetičkome pristupu. Rezultat je takva pristupa površinsko *upuštanje* u govorni tekst, a u skladu s time i rijetka rekonstrukcija značenja. Budući da je na unos rijetko reagirala aktiviranjem shematskoga pristupa, slušateljica nije stvorila konceptualni okvir, zbog čega je njezino razumijevanje do kraja ostalo nepotpuno. Sposobnija se slušateljica uspješno služila i analitičko-sintetičkim i shematskim pristupom. Pratila je razumijevanje, propitkivala kako bi proširila značenje, predviđala sljedeće dijelove te planirala uporabu strategija poput selektivne pažnje, prepoznavanja problema i samoregulacije.

Na temelju koraka koje je sposobnija slušateljica poduzimala pri slušanju Vandergrift stvara sliku vještoga slušatelja u drugome jeziku. Takav slušatelj kontrolira proces slušanja, planira, prati razumijevanje, uspoređuje unos s prijašnjim znanjem te stvara mentalne slike kako bi došao do konačnoga razumijevanja govornoga teksta. Istraživači (Swaffar i Bacon, 1993; Anderson, 2002) su takav interaktivni pristup nazvali *upravljanje strategijama*. Prema takvu viđenju metakognitivne strategije nadgledaju proces i upravljaju uporabom primjerenih

kognitivnih strategija, a s ciljem interakcije slušatelja i unosa koja dovodi do konačnoga razumijevanja.

Iz svega navedenog proizlazi da je slušanje dinamičan proces koji zahtijeva vještu primjenu raznovrsnih strategija kako bi zadatak bio uspješno izvršen. Graham (2008) je pokazala da se manje sposobna slušateljica u njezinu istraživanju služila strategijama koje se inače povezuju sa sposobnijim slušateljima (selektivna pažnja i predviđanje), no nije ih primjenjivala *na pravi način*. Dakle, da bi strategija bila od pomoći, učenici se njome moraju znati primjereno služiti (Vann i Abraham, 1990). Takvo saznanje otvara novi vid poučavanja strategija koje se ne smije temeljiti na poučavanju izoliranih strategija bez sagledavanja interakcija među strategijama (Goh, 2002) ili individualnih razlika u načinu njihova korištenja (Graham, 2008). U drugome dijelu ovoga rada razmotrit će se pitanja zašto i kako poučavati strategije slušanja.

2. POUČAVANJE STRATEGIJA SLUŠANJA

Zašto uopće poučavati strategije? Oxford (1990) smatra da su strategije posebno važne za učenje jezika. Naime, one su učenikovi alati za aktivno i samostalno sudjelovanje bez kojega će teško doći do razvoja komunikacijske kompetencije. Usto, korištenje primjerenih strategija učenja jezika dovodi do boljega postignuća te većega samopouzdanja. Međutim, tvrdnje Rebecce Oxford o korisnosti strategija nisu dovoljne kako bi se njihovo poučavanje opravdalo. Naime, ne postoje nepobitni dokazi o izravnoj koristi poučavanja strategija (Chamot u Goh, 2002; Hadwin i Winne u Dörnyei, 2005). Unatoč tomu, McDonough (u Dörnyei, 2005) smatra da, iako poučavanje strategija nije uvijek uspješno, na temelju novijih

istraživanja možemo zaključiti da integrirano poučavanje strategija (kroz aktivnosti na redovnoj nastavi stranoga jezika) može dovesti do uspjeha.

Što se tiče slušanja, iz prvoga se dijela ovoga rada može iščitati da je riječ o veoma zahtjevnoj vještini koja je velik izazov u ovladavanju inim jezikom. Dapače, u istraživanju Suzanne Graham (2006) većina od 595 učenika (16 – 18 godina) francuskoga kao stranoga jezika navela je slušanje kao područje u kojemu ima najmanje uspjeha. Iz razgovora s učenicima rane školske dobi koji uče engleski kao strani jezik, zaključujemo da slušanje zvučnih zapisa izvornih govornika, bilo da je riječ o pjesmicama, dijalozima ili pričama, doista jest velik izazov, ponajviše stoga što je riječ o jednosmjernoj komunikaciji u kojoj se ne može, bez većeg ometanja, tražiti pojašnjenje ili povratak na prethodnu informaciju. Usto, učenicima je teško odrediti što je bitno u određenome zvučnom zapisu, a ako ne razumiju velik broj riječi ili uopće kontekst, može se dogoditi da učenici usred aktivnosti, obeshrabreni, jednostavno odustanu od slušanja. Upravo je tu ključna uloga učitelja koji proces slušanja treba voditi, a ne stihijski ga prepustiti *urođenoj sposobnosti*. Kako onda pomoći učenicima da (bolje) slušaju na stranome jeziku? Goh (2000) kao prvi korak predlaže prepoznavanje problema u razumijevanju pri slušanju. Na taj se način razumno koristi dragocjeno vrijeme nastavnih sati kako bi se konkretnim postupcima prevladali točno određeni problemi u razumijevanju. Primjerice, uočeni problemi koji proizlaze iz obrade unosa isključivo analitičko-sintetičkim pristupom mogli bi se prevladati pružanjem širega konteksta ili potrebnoga znanja prije slušanja. Razmišljajući o široj slici, učenici bi možda mogli izbjeći pretjerano (i *štetno*) usredotočivanje na riječi ili dijelove koje ne razumiju. U ranome učenju engleskoga jezika to je vrlo važno s obzirom na to da djeca posjeduju ograničen vokabular te svoje razumijevanje moraju temeljiti na nekoliko ključnih riječi. Na nužnost strukturiranja slušanja ukazuju i metodički priručnici (Nunan, 1999; Pinter, 2006). Uz to, kako bi se zadatak

slušanja olakšao, treba postaviti **jasne ciljeve** (što se sluša i zašto), dati **mogućnost ponovnoga slušanja**, sadržaj učiniti što **osobnijim** (približiti ga slušateljima) te se koristiti **vizualnim pomagalicama** (ibidem). Strukturiranje aktivnosti slušanja na nastavi engleskoga jezika u nižim razredima osnovne škole pokazalo se kao prvi korak k izgradnji strategija slušanja. Naime, učenicima rane školske dobi moguće je tako ukazati na to da se slušati može na različite načine te da postoje izvori kojima se mogu služiti kako bi si olakšali razumijevanje odslušanoga, primjerice gledajući popratne slike ili pažljivo slušajući upute učitelja. Na taj je način kod učenika moguće razviti svijest o slušanju kao procesu koji se može kontrolirati i vještini koju se može razvijati.

Goh (2000) donosi i popis konkretnih vježba za poboljšanje razumijevanja pri slušanju (vidjeti Tablice 1., 2. i 3.) koji vježbe zamjećivanja te kognitivne i metakognitivne taktike povezuje sa spomenutim Andersonovim kognitivnim okvirom. Predlaže, primjerice, prepoznavanje intonacije i njezine komunikacijske vrijednosti kao vježbu zamjećivanja u prvim dvjema fazama (*zamjećivanje* i *rašćlanjivanje*). Primjer kognitivne taktike u trećoj fazi (*korištenje*) jest korištenje prijašnjega znanja s ciljem proširivanja ili nadopunjavanja tumačenja. Metakognitivna taktika koja pomaže u svim trima fazama jest selektivno slušanje prema svrsi. Kao što je već spomenuto, poučavanje strategija mora prije svega biti razumno da bi bilo učinkovito. Trideset i tri vježbe, koliko predlaže Goh, neće trebati svim učenicima. Učenici bi se trebali služiti vježbama koje će njihovu vještinu slušanja poboljšati u onoj fazi u kojoj su uočene poteškoće u razumijevanju. Naime, besmisleno je vježbati strategije ili taktike koje pomažu fazi korištenja ako je riječ o učeniku koji, kao i mnogi manje sposobni slušatelji, rijetko kada prođe fazu zamjećivanja.

Tablica 1. Popis vježba za poboljšavanje razumijevanja pri slušanju prema Goh: **Vježbe zamjećivanja.**

	zamjećivanje	rašćlanjivanje	korištenje
<i>a) Slušati izgovor novih riječi.</i>	*		
<i>b) Slušati i pratiti pisani tekst.</i>	*		
<i>c) Zapisivati važne riječi iz kratkih odlomaka.</i>	*		
<i>d) Prepoznati najistaknutije riječi u izrazu.</i>	*	*	
<i>e) Prepoznati značenjske skupine u rečenicama različitih dužina.</i>	*	*	
<i>f) Prepoznavati intonaciju i njezine komunikativne vrijednosti.</i>	*	*	
<i>g) Prepoznavati uobičajena vezna sredstva i njihove uloge.</i>	*	*	
<i>h) Prepoznavati uobičajene glagole s prilogom i njihova značenja.</i>	*	*	

Tablica 2. Popis vježba za poboljšavanje razumijevanja pri slušanju prema Goh: Vježbe strategija slušanja – **kognitivne taktike.**

	zamjećivanje	rašćlanjivanje	korištenje
<i>a) Doći do značenja nepoznate riječi ili riječi koja nedostaje na temelju konteksta ili prijašnjega znanja.</i>	*		*
<i>b) Predvidjeti sadržaj prije slušanja na temelju konteksta ili prijašnjega znanja.</i>	*		*
<i>c) Predvidjeti kraj nedovršenih izraza na temelju konteksta ili prijašnjega znanja.</i>	*		*
<i>d) Koristiti se prijašnjim znanjem za proširivanje ili nadopunjavanje tumačenja.</i>			*
<i>e) Zabilježiti važne riječi.</i>		*	*
<i>f) Povezati ograničeno tumačenje sa širim društvenim ili jezičnim kontekstom.</i>			*
<i>g) Povezati jedan dio teksta s drugim.</i>			*
<i>h) Predočiti prizore, predmete, događaje koji se opisuju.</i>		*	*
<i>i) Rekonstruirati značenje na temelju riječi koje je osoba čula.</i>		*	*

Tablica 3. Popis vježba za poboljšavanje razumijevanja pri slušanju prema Goh: Vježbe strategija slušanja – **metakognitivne taktike.**

	zamjećivanje	rašćlanjivanje	korištenje
<i>a) Pregledati sadržaj u različitim oblicima.</i>	*		
<i>b) Vježbati izgovor potencijalno važnih riječi.</i>	*		

<i>c) Ustvrditi svrhu slušanja.</i>	*		*
<i>d) Selektivno slušati prema svrsi slušanja.</i>	*	*	*
<i>e) Obratiti pažnju na vezna sredstva.</i>		*	*
<i>f) Obratiti pažnju na vizualna pomagala i govor tijela.</i>	*		*
<i>g) Obratiti pozornost na intonaciju i stanke.</i>	*	*	
<i>h) Pratiti razumijevanje na temelju konteksta i prijašnjega znanja.</i>			*
<i>i) Procijeniti razumijevanje na temelju konteksta, prijašnjega znanja ili vanjskih resursa.</i>			*
<i>j) Nastaviti slušati s ciljem pojašnjavanja unatoč problemima.</i>	*		
<i>k) Procijeniti važnost problematičnih dijelova te odlučiti ignorirati ih ili zatražiti pojašnjenje.</i>	*		
<i>l) Odrediti moguću vrijednost sljedećih dijelova te u skladu s tim prilagoditi pažnju.</i>	*		

Simbol * označava fazu razumijevanja kojoj odabrana vježba pomaže.

(Autorov prijevod. Izvorno: Goh, 2000: 72)

Vandergrift (2003) ukazuje na važnost razvijanja metakognitivnih strategija slušanja. Naime, moguće je da upravo uporaba tih strategija razlikuju sposobnije od manje sposobnih slušatelja. Doista, kako bi učenik mogao vladati slušanjem, što je bitna odlika uspješnih slušatelja, mora primjenjivati i kognitivne i metakognitivne strategije. Naglasak, prije svega, treba staviti na proces, a ne na rezultat slušanja. Odnosno, kod učenika treba osvijestiti slušanje kao proces. Nadalje, tek kada učenici znaju što im u zadacima slušanja predstavlja problem (Goh, 2000), ili kako općenito vide sebe kao slušatelje (Graham, 2006), mogu početi razmišljati o korištenju primjerenih strategija. Prema Vandergriftu, metakognitivno se znanje može primijeniti za uspješno slušanje kada učenici znaju kako a) analizirati zahtjeve zadatka, b) aktivirati primjerene procese slušanja, c) predviđati, d) pratiti razumijevanje, te e) procijeniti uspjeh svoga pristupa. Vandergrift predlaže i tri koraka kojima bi se kod učenika razvila kompetencija za slušanje na stranome jeziku. Prvo, učenici planiraju kako uspješno obaviti zadatak slušanja, a učitelji ih u ovoj kritičnoj fazi slušanja pripremaju za ono što će čuti te što u vezi toga moraju učiniti. Nadalje, učitelji kod učenika trebaju osvijestiti znanje

koje već posjeduju o temi i vrsti teksta. Znajući **što slušaju** te što se od njih očekuje, odnosno **zašto slušaju**, učenici mogu predviđati ili očekivati ono što će čuti. U drugome koraku, učenici provjeravaju razumijevanje tijekom slušanja. Učenici moraju neprestano uspoređivati ono što čuju s onime što su predvidjeli (očekivali) te s onime što su od teksta već čuli. Uloga je učitelja ovdje veoma ograničena, odnosno svodi se na pružanje mogućnosti opetovanoga slušanja. Konačno, u trećem koraku učenici procjenjuju pristup kojim su se koristili, odluke koje su donijeli te ishode zadatka slušanja. Učitelji trebaju potaknuti učenike da promisle o učinkovitosti upotrijebljenih strategija, čime razvijaju i općenito poželjnu samoprocjenu. U spomenuta se tri koraka razvija korištenje triju ključnih metakognitivnih strategija slušanja (planiranje, praćenje i procjena) kojima se koriste uspješni slušatelji stranoga jezika.

3. ZAKLJUČAK

U radu je višeput naglašeno da je slušanje složena vještina koja je izazov učenicima stranoga jezika. Tu će činjenicu kod svakog učitelja, možda bolje od bilo kojega istraživanja, osvijestiti pokušaj da sluša i nastoji razumjeti strani jezik koji je prethodno kratko učio. Nijedan pisani rad ne može dočarati osjećaje isključenosti, tjeskobe i nemoći koji se mogu javiti ako osoba ne razumije, a iz nekoga bi razloga trebala, ono što se govori. Čovjek traži smisao u svemu, a pogotovo u jeziku. Stoga je razumljivo da kod učenika od samoga početka učenja stranoga jezika taj proces potrage za smislom putem slušanja treba što više olakšati. To se može učiniti strukturiranjem aktivnosti, no kako bi učenici mogli slušati i u prirodnim, a ne samo didaktičkim sredinama, treba ih poučiti strategijama slušanja od kojih mogu imati dugoročnu i praktičnu korist. Pri tome ne treba zaboraviti da izolirano poučavanje strategija nije urodilo plodom. Potrebno je, naime, u obzir uzeti interakciju među strategijama te individualne razlike u njihovu primjenjivanju. Dakako da poučavanje tako složene vještine ne

može biti jednostavno, stoga istraživači koji se bave strategijama slušanja ukazuju na potrebu daljnjih istraživanja. Primjerice, strategije interaktivnoga slušanja, koje obilježava komunikaciju u prirodnoj sredini, slabije su istražene negoli strategije jednosmjernoga slušanja, koje je tipično za komunikaciju u didaktičkoj sredini (Vandergrift, 1997). Bez obzira na vrstu slušanja, jedino prepoznavanjem problema razumijevanja, osvješćivanjem slušanja kao procesa te sustavnim i razumnim poučavanjem strategija možemo doprinijeti razvoju vještine koja je u osoba uredna sluha temelj uspješne komunikacije.

LITERATURA

Anderson, J. R. (1995): *Cognitive Psychology and its Implications*, 4th edition. New York, Freeman.

Anderson, N. J. (2002): *Using telescopes, microscopes, and kaleidoscopes to put metacognition into perspective*, TESOL Matters, 12(4), 1–2.

Asher, J. (1982): *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, Sky Oaks.

Brow, G., Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Field, J. (2002): *The changing face of listening*. In: Richards, J., Renandya, W. (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*: Cambridge, Cambridge University Press, 242–247.

Goh, C. C. M. (2000): *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*, System 28, 55–75.

Goh, C. C. M. (2002): *Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns*, System 30(2), 185–206.

Graesser, A. C., Britton, B. K. (1996): *Five metaphors for text understanding*. In: Britton, B. K., Graesser, A. C. (eds.), *Models of Understanding Text*: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 341–352.

- Graham, S. (2006): *Listening comprehension: the learners' perspective*, System 34, 165–182.
- Graham, S., Santos, D., Vanderplank, R. (2008): *Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration*, System 36, 52-68.
- Josipović Smojver, V. (2007): *Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika*, Metodika 8(1), 127–136.
- Kovačević, M. (1996): *Pomaknute granice ranoga jezičnoga razvoja: okvir za novu psiholingvističku teoriju*, Suvremena lingvistička 41-42(1-2), 309–318.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Lynch, T. (2002): *Listening: Questions of level*. In: Kaplan, R. B. (ed.), Oxford handbook of applied linguistics: Oxford, Oxford University Press, 39–48.
- Nunan, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Pinter, A. (2006): *Teaching young language learners*. Oxford, Oxford University Press.
- Rost, M. (1994): *On-line summaries as representations of lecture understanding*. In: Flowerdew, J. (ed.), Academic Listening: Research Perspectives: Cambridge, Cambridge University Press, 93–127.
- Rost, M. (2002): *Teaching and researching listening*. London, Longman.
- Swaffar, J. K., Bacon, S. M. (1993): *Reading and listening comprehension: Perspectives on research and implications for practice*. In: Omaggio, A. H. (ed.), Research in language learning: Principles, processes, and prospects: Lincolnwood, National Textbook, 124–155.
- Vandergrift, L. (1997): *The Cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive listening*, The Modern Language Journal 81(4), 494–505.
- Vandergrift, L. (2003): *Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener*, Language Learning 53(3), 463–496.
- Vandergrift, L. (2004): *Listening to learn or learning to listen?*, Annual Review of Applied Linguistics 24, 3–25.

Vann, R. J., Abraham, R. G. (1990): *Strategies of unsuccessful language learners*, TESOL Quarterly, 24(2), 177–198.

LISTENING STRATEGIES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The aim of this paper is to examine listening strategies in the foreign language classroom. The first part of the paper provides a short historical overview of the status of the listening skill and it offers a look at the listening process within a cognitive framework of comprehension. A literature review points to research dealing with the problems and difficulties that listeners face when listening in a foreign language, as well as research that explores the essence of the differences in strategy use. Based on this, some characteristics of the skilled second language listener are identified. The second part of the paper explores suggestions for teaching listening strategies in the foreign language classroom.

Keywords: listening strategies, listening in the foreign language classroom, teaching listening strategies.