

PREDUSLOVI USAVRŠAVANJA I VREDNOVANJA VEŠTINE SLUŠANJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Sažetak: U radu se razmatraju specifične karakteristike slušanja, različite podveštine i vrste koje ovaj složeni proces obuhvata i koje bi savremeni nastavnik stranog jezika morao da zna i detaljnije razmatra da bi efikasnije razvijao i vrednovao ovu vještinu unutar stranog jezika u integrisanoj i komunikativnoj nastavi stranog jezika u budućnosti.

Ključne reči: nastavnik stranog jezika, podveštine slušanja, vještina slušanja, vrednovanje stranog jezika, vrste slušanja

Uprkos činjenici da slušanje ima jednu od najznačajnijih uloga u nastavi i vrednovanju jezika jer je sastavni deo komunikativne jezičke upotrebe i kompetencije, o vrednovanju ove jezičke aktivnosti najmanje se zna, najslabije se razume i najmanje je pisano u literaturi o vrednovanju jezika¹. Nunan (1997) je slušanje nazvao Pepeljugom, implicirajući zapostavljenost u odnosu na sestre, odnosno ostale vještine učenja stranog jezika. Pre 70-ih godina XX veka slušanje se nije podučavalo u nastavi stranih jezika. Smatralo se da, ako slušaoci znaju gramatiku i vokabular, automatski će ga razumeti kad ga čuju. Nisu postojala tehnička pomagala koja bi omogućila lak prenos audio opreme i materijala, a nije bilo ni naučnih istraživanja govornog engleskog jezika, kao ni svesti o razlikama između govornog i pisanog jezika.

¹ Alderson, u Buck, 2001.

I danas se, generalno gledano, produktivnim veštinama, govoru i pisanju pridaje primarna pažnja, dok su receptivne veštine u drugom planu. Često se veruje da se ove veštine mogu prirodno, automatski savladati, da se učestnost ogleđa u čitanju i pisanju, ne u slušanju i govoru. Ovo stanje se održava uprkos činjenici da je slušanje, nakon potpunog zanemarivanja, postalo fokus u 80-im sa pojavom kasetofona.

Krashenova input hipoteza, (1981) i *Asherovo neverbalno reagovanje*² (1988) stavile su veliki akcenat na slušanje u nastavi drugog i stranog jezika. Ipak, iako učenici neretko imaju velikih problema sa slušanjem i više ga se plaše nego drugih jezičkih veština, u školama je razvijanje veštine slušanja zanemareno, ne pridaje mu se značaj koji mu pripada, osim na najnižim nivoima i kod najnižih uzrasta učenika.

Karakteristike procesa slušanja

Slušanje ima puno zajedničkog s čitanjem. I u jednom i drugom procesu dešava se recepcija novog inputa, oba procesa uključuju pamćenje, razumevanje i izvođenje zaključaka. Ni jedan ni drugi nisu jednostavni procesi dekodiranja jezika već veoma aktivni procesi konstruisanja značenja, zaključivanja na osnovu već poznatog, predviđanja i stvaranja hipoteza. Lingvisti današnjice znaju da tradicionalne podele jezičkih veština na receptivne i produktivne, pasivne i aktivne, nisu sasvim ispravne jer se tokom recepcije u mozgu slušalaca, odnosno čitalaca, dešava i određena produkcija odnosno neopipljiva komunikacija i interakcija sa piscem ili govornikom. Slušalac predviđa, očekuje, proverava, tumači, povezuje i organizuje jezik tako što stvara asocijacije i prilagođava ih svom postojećem znanju, koje obuhvata značenja, forme i razna druga znanja. *Rost* (1990) smatra da je slušalac koautor diskursa i da on konstruiše jezik svojim odgovorima na njega. Može se tvrditi i da je slušanje produktivnija veština od čitanja, koje takođe nije pasivno i čisto receptivno. Budući da je pisani tekst štampan i stalan, od čitaoca se očekuje da stupi u interakciju sa sledećom rečenicom koristeći već postojeća znanja po svom biranom tempu i redosledu. Tokom slušanja se dešava neprestana prezentacija materije i slušalac mora brže da odgovara na neposredan izraz. Zato slušanje možemo posmatrati kao interaktivniji proces, u toku kojeg slušalac intenzivnije uobličava svoje razumevanje i izražavanje na stranom jeziku nego u toku čitanja.

Da bi se došlo do razumevanja potrebno je aktiviranje raznih vrsta **jezičkog** (poznavanje fonologije, vokabulara, gramatike i strukture diskursa) i **nejezičkog** znanja (poznavanje konteksta, ko-teksta, teme, opšte i posebno

² *Total physical response.*

predžnanje i dr.). I načini procesuiranja informacija u mozgu čitalaca i slušalaca su slični, mada je među teoretičarima još uvek aktuelna debata oko toga kojim redosledom se različita znanja aktiviraju pri razumevanju i koji je vid procesuiranja dominantniji u određenim situacijama – odozdo (*Bottom up*) ili odozgo (*Top-down*). Ipak, iako se u mnogo čemu preklapa sa čitanjem, slušanje se u nekim aspektima od njega značajno razlikuje. Specifične karakteristike slušanja, koje ga čine jedinstvenim, najbolje se mogu uočiti **kroz razlike između govornog i pisanog diskursa**. One se pri određivanju konstrukta slušanja moraju razmotriti jer bitno utiču na razumevanje. Mogu se svrstati u tri kategorije³:

Način percepcije

Pri slušanju jezički input dolazi do mozga eksterno, putem zvuka, akustičnog signala, koji je često nejasan. Zato je, posebno u slušanju stranog jezika, korisno poznavati **fonološke modifikacije i prozodijske karakteristike**, koje su prisutne u normalnom i brzom govoru. Ukoliko ne posedujemo ova znanja to će se negativno odraziti na razumevanje. Mnogi učenici budu iznenađeni kada se prvi put suoče sa izvornim govornicima, jer je modifikovani govor koji se koristio u učionici veoma različit od onog koji koriste „pravi” govornici.

Glasovi se menjaju pod uticajem susednih glasova. Ove promene variraju od jezika do jezika, a stepen modifikacije zavisi od situacije do situacije⁴. U engleskom jeziku najčešće glasovne promene su asimilacija, kombinovanje glasova sa susednim na različite složene načine, elizija, nestajanje glasova, i intruzija, umetanje novog glasa među postojeće glasove. Treba imati u vidu i jače i slabije forme tzv gramatičkih reči, kada se izgovaraju izolovano i imaju akcenat, i kada su u povezanom govoru, i kada nemaju akcenat. Važno je znati da pojedine reči mogu biti sasvim razumljive u kontekstu, a teško prepoznatljive kada se izolovano izgovore. Upravo kontekst nam pomaže u identifikovanju mnogih reči i glasova.

Prozodijske osobine, akcenat i intonacija, takođe nose veliki deo informacija u komunikaciji. Način njihovog funkcionisanja varira od jezika do jezika. U nekim jezicima, npr. japanskom, svi su slogovi poednako naglašeni i poednako traju. U engleskom, slogovi u reči i rečenici su naglašeni ili nenaglašeni, pa je akcenat izrazito važan za razumevanje. Naglašeni slogovi su glasniji, obično jasnije izgovoreni, duži, i često im prethodi ili ih prati kratka pauza (*Buck*, 2001:35). Akcenat reči je u engleskom toliko bitan da uko-

³ *Buck*, 2001:4.

⁴ Dobar opis fonoloških modifikacija u engleskom kao stranom jeziku daje Roach, 2001.

liko je pogrešno primenjen u nekoj glasovno savršeno izgovorenoj reči obično dovodi do nerazumevanja. Ovo je posebno važno u dužim rečima. Za engleski je karakteristično i da je brzina govora uslovljena akcentom – vreme između naglašenih slogova ostaje relativno konstantno u bilo kojem iskazu koji sadrži te slogove pa brzina kojom se izgovaraju nenaglašeni slogovi sigurno dovodi do značajnih glasovnih promena *Van Lier*, 1995, u Buck, 2001:36).

Intonacija (varijacija u visini tona unutar nekog iskaza) je usko povezana sa strukturom rečenice i značenjem teksta i značajno može uticati na značenje. Varira od jedne jezičke grupe do druge i može se menjati tokom vremena. Silazna je generalno karakteristična za izjavne rečenice, uzlazna za pitanja. Ima mnoge važne funkcije - ukazuje na granice između klauza, upitni oblik i završetak misli, te poziva sagovornika na odgovor u interakciji. *David Crystal* (1995) navodi 6 najvažnijih funkcija intonacije:

- o Emocionalna: izražava govornikov stav, kao entuzijizam, sumnju ili prezir.
- o Gramatička: označava gramatičku strukturu rečenice, kao interpunkcija u pisanom diskursu.
- o Informativna: ukazuje na važne delove iskaza, kao rečenični akcenat. Viši tonovi označavaju važniju informaciju u iskazu.
- o Tekstualna: koristi se kao pomoć u povezivanju i kontrastiranju većih delova diskursa, kao paragrafi u pisanom jeziku.
- o Psihološka: koristi se u grupisanju informacija u jedinice sa kojima je lakše izaći na kraj, npr. kod lista reči, brojeva telefona ili kreditnih kartica, da bi se lakše zapamtile.
- o Indeksična: određene grupe ljudi koriste intonaciju kao vrstu sredstva identifikacije, npr sveštenici ili TV spikeri imaju prepoznatljivu intonaciju.

Akcent i intonacija su toliko važni u prepoznavanju reči da neki teoretičari tvrde da mogu biti važniji od samih glasova *Dirven and Oakeshott-Taylor*,1984; *Bond and Garnes*,1980; *Gimson*,1980; *Lynch*,1998, u Buck, 2001:37-38). Oni imaju ogroman komunikativni efekat pa ih slušaoci moraju razumeti da bi došli do odgovarajućih interpretacija diskursa koji čuju.

Neverbalni signali su još jedan paralingvistički element, vezan za način percepcije, koji može da razlikuje situaciju u kojoj se odigrava slušanje od one u kojoj se dešava čitanje. Neverbalna komunikacija se dešava u raznim oblicima i može biti namerna i nenamerna. Nekim slušaocima pomaže da gledaju u usta, jezik i vilicu govornika. Neki tvrde da gestikulacija i govor tela potpomažu verbalnu poruku. Slike, grafikoni, video i multimediji, takođe su vrsta neverbalne podrške. Vizuelne informacije su omiljene učenicima, ali

se ne zna pouzdano u kojoj meri one pomažu razumevanje ili povećavaju dugoročnu memoriju. Postoje naznake da vizuelna podrška pomaže učenicima stranog jezika, posebno na nižim nivoima poznavanja i sa težim tekstovima (Rubin, 1995). Lynch (1998) ukazuje da ona može povećati nivo motivacije i pažnje, i opšte razumevanje, ali da verovatno ima malo uticaja kod razumevanja detalja. Ipak, iako su različitog efekta od situacije do situacije, vizuelne informacije predstavljaju faktor koji potencijalno može značajno uticati na tumačenje teksta.

Struktura jezika

U govoru ljudi obično ne razgovaraju u rečenicama, kao u pisanom jeziku. Posebno u neformalnim situacijama, ljudi koriste fraze i klauze, tzv idejne jedinice (*idea units*) (Buck, 2001:9), koje su često kraće i međusobno povezane slabijim vezama nego rečenice, češće koherentnošću ideja nego formalnim gramatičkim odnosima. Vokabular i gramatika su kolokvijalniji i mnoge reči i izrazi koriste se samo u govoru, a nikada u pisanom obliku. Generalno je u govoru više nestandardnog, neformalnog jezika, idioma, novih izraza, slenga, kolokvijalizama i dijalekta. Govorni jezik je obično više ličan, sa više emotivne uključenosti i manje preciznosti.

Govor se odvija u realnom vremenu i ta činjenica utiče i na slušaoca i na govornika. Govornik mora brzo konstruisati tekst i kontrolisati i organizovati informacije uz malo vremena za pripremu. Zato su većina govornih tekstova samo "prva verzija" (rough first draft). U stručnoj literaturi se ona naziva neplanirani diskurs (Och, 1979, u Buch, 2001: 9), koji je spontan i proizveden bez mnogo vremena za planiranje i organizaciju. Planirani diskurs je ispolirana, razrađena verzija teksta. Razlike između ovih vrsta diskursa su značajne. Neplanirani diskurs je pun prvih reakcija, inicijalnih ideja, slabo povezanih fragmenata jezika, oklevanja, korekcija vokabulara, redefinisanja i čak gramatički neispravnih rečenica (Hatch, 1983, u Buck, 2001:9). U planiranom diskursu odnos između ideja ili propozicija se izražava uz pomoć sintakse, dok se u neplaniranom kontekst često koristi u povezivanju propozicija⁵, koje prosto stoje jedna pored druge u jukstapoziciji, i od slušaoca se očekuje da stvori odgovarajuće veze između ideja i učesnika u tekstu.

Oklevanja su veoma karakteristična za govor i služe za davanje više vremena govorniku za razmišljanje. Buck navodi 4 vrste: a) nepopunjene pauze, koje su zapravo samo periodi tišine; b) popunjene pauze (*fillers*), gde

⁵ Propozicija je kratka izjava koja govori nešto o nečemu, drugim rečima jedna jednostavna mala činjenica (Buck, 2001:10).

Sanja Josifović Elezović, Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja ...

govornik koristi kao 'um', 'er', 'um', 'ah', 'uh', 'mm', 'well', 'let me see', 'anyway'; c) ponavljanja, gde govornik ponavlja istu reč ili deo reči; i d) lažna počinjanja, gde govornik zastaje i menja prethodnu reč ili frazu nekom drugom. Istraživanja jasno pokazuju da su oklevanja redovan i normalan deo govornog engleskog jezika. U nekim slučajevima ona pomažu razumevanje (kada su prisutna u tekstu na smislenim granicama između klauza, a ne nasumice ubačena u tekst), u drugim mogu izazivati probleme (kada se oklevanja tumače kao reči ili delovi reči). Za slušaoca stranog jezika oklevanja koja usporavaju brzinu govora pomažu razumevanje, ali je važno da ih slušaoci prepoznaju kao takve.

Redundancija je odlika svakog jezika, ali je posebno prisutna u govornom, i to na različitim nivoima – akustičnom, fonološkom, morfološkom i sintaksičkom. Smatra se da redundancija, ponavljanje i parafraza, pomažu razumevanje. *Chiang i Dunkel* (1992) su otkrili i da pojačana redundancija u predavanjima bolje pomaže učenicima više sposobnosti nego onima čija je jezička sposobnost niža (Buck, 2001:43).

Dijalekt je važna varijabla u razumevanju govora. I izvorni govornici mogu imati problema kad čuju neki dijalekt po prvi put, a kod neizvornih slušalaca on može predstavljati značajan problem pri razumevanju. Pretpostavlja se da što je jači dijalekt to je slabije razumevanje (*Eisenstein i Berkowitz, 1978, Anderson-Hsieh i Koehler, 1988, u Buck, 2001:35*).

Vreme za procesuiranje je linearno i jako kratko pa automatsko procesuiranje mora biti mnogo brže nego kod čitanja. Dok čitate možete se vratiti na ranije pročitano, koristiti rečnik i sl. Nakon što nešto čujete jedino vam ostaje sećanje. Ljudi generalno brzo govore, 3 reči u sekundi je sasvim normalna brzina. To ostavlja malo vremena za razmišljanje o preciznom značenju svake reči ili strukturi svake rečenice, pa da bi se razumeo brz i normalan govor slušanje mora biti prilično automatizovano. Zato je za sve izučavaoce slušanja, posebno nematernjeg jezika, korisno i značajno razlikovati dve vrste kognitivnih procesa koje su objasnili *Schneider i Shiffrin* (1977, u *Buck, 2001:7*): kontrolisane procese, niz kognitivnih aktivnosti pod aktivnom kontrolom i na koje se mora obratiti pažnja, i automatske procese, niz kognitivnih aktivnosti koje se dešavaju automatski i za koje nije neophodna aktivna kontrola ili svesna pažnja. Što je veći stepen automatizacije to je procesuiranje tokom slušanja efikasnije i brže, i obrnuto. Kad su slušaoci izloženi stranom jeziku i brzina govora se poveća, oni počinju više pažnje da obraćaju na leksičko i gramatičko procesuiranje, manje na šire tumačenje značenja (*Lunch, 1998, u Buck, 2001: 7*), a ako se brzina govora još poveća nemaju dovoljno vremena da procesuiraju leksičke i gramatičke informacije pa počni-

nju da propuštaju delove teksta ili se, i zbog drugih faktora, procesuiranje i razumevanje potpuno prekida.

Kada se slušaoci žale na brzinu govora to je često zbog njihove neodgovarajuće automatizacije u procesuiranju informacija, ali to što govor može da se učini brzim nekom slušaocu ne znači da on to stvarno jeste. Ipak, brzina govora je varijabla koja značajno utiče na razumevanje i mnoga istraživanja ovog odnosa dokazuju zdravorazumski zaključak da što je veća brzina govora slabije je razumevanje (*Buck, 2001:38*). Tauroza i Allison su u istraživanjima radio monologa, razgovora i intervjuja za britansku populaciju i predavanja za nebritansku populaciju ustanovili da je prosečna brzina u engleskom jeziku oko 170 wpm (reči u minuti), ili oko 4 sloga u sekundi. Interaktivni govor, razgovori i intervjui, je brži (210 i 190 wpm), a monolozi malo sporiji (160wpm). Predavanja neizvornim govornicima su dosta sporija, 140 wpm, što sugeriše da predavači usporavaju svoj govor da bi pomogli razumevanje. Ovo su samo prosečne vrednosti a brzina govora varira od govornika do govornika, i može biti veća od 210 reči u minuti, 250 i više.

Podveštine slušanja

Sve pomenute razlike između govornog i pisanog teksta, lingvističke, nelingvističke i paralingvističke osobine govornog diskursa, izbor vokabulara i gramatike, stepen planiranja, vrstu konteksta između učesnika i funkciju teksta, važno je i korisno imati u vidu prilikom usavršavanja slušanja u nastavi stranog jezika i pravljenju testa slušanja (*Buck, 2001: 11*). Da bismo preciznije definisali konstrukt vrednovanja kompleksnog procesa slušanja, neophodno je detaljnije analizirati razne podprocese i komponente koje ono obuhvata. Slušanje je proces vezan za čulo sluha, ali nije pasivna sposobnost primanja zvuka već zahteva neposrednu, aktivnu analizu zvuka koji se čuje. U sličnom odnosu su čulo vida i čitanje. Dok je vid često pasivno stanje, čitanje je usredsređen proces koji traži od čitaoca volju i razumevanje. I kod čitanja i slušanja mora da postoji volja, ili želja, i razumevanje teksta da bi došlo do njegovog uspešnog prepoznavanja i analize, bilo da je u pisanoj ili usmenoj formi. U skladu sa tim slušanje zahteva najmanje dve aktivnosti: slušanje i istovremeno razumevanje onoga što čujemo, ali osim ovih glavnih, podrazumeva mnoštvo drugih, manjih aktivnosti ili podveština.

Mnogi analitičari procesa slušanja dolazili su nezavisnim istraživanjima do zaključka da su za slušanje najvažnija dva osnovna nivoa. *Rivers* (1966) ih naziva prepoznavanje i selekcija, *Carroll* (1972) razumevanje i primena, *Clark and Clark* (1977) procesima konstrukcije i utilizacije, *Oakes-*

Sanja Josifović Elezović, Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja ...

hott-Taylor (1977) mikro-razumevanjem i makro-razumevanjem⁶. I pored manjih razlika, ove podela se uglavnom razlikuju u terminologiji. Zajedničko im je da sve podrazumevaju da se na prvom nivou u procesu slušanja prepoznaju samo osnovne jezičke informacije, a na drugom se one primenjuju u širem komunikativnom kontekstu. Ovo viđenje slušanja kao dvoetapnog procesa je i danas veoma uticajno.

Pridajući više pažnje lingvističkim i sociokulturološkim elementima, *Rost* (1990) je kasnije napravio zanimljivu kategorizaciju. Po njemu su tri ključne grupe procesa kroz koje slušalac prolazi: procesuiranje zvuka /veštine percepcije, procesuiranje značenja /veštine analize, procesuiranje znanja i konteksta /veštine sinteze.

U ovom procesu kontekst se odnosi na fizičke uslove, broj govornika i slušalaca, njihove uloge i odnos između njih, a jezičko znanje podrazumeva poznavanje stranog jezika koje postoji pre datog procesa slušanja. Svaki kontekst obuhvata određene društvene okvire, stavove i teme, pa svaka kultura ima specifična pravila ponašanja prilikom govora i teme, što dalje inicira specifične asocijacije, te time i zahteva razumevanje istih. Slušanje se može nazvati igrom između jezika i mozga koja zahteva aktiviranje kontekstualnog znanja i ranijeg znanja.

Zagovornici komunikativne nastave jezika veoma su se zanimali za komponente slušanja. *Aitken* je još 1978. napravio taksonomiju koja reflektuje stanovište da je slušanje kompleksnije od jezičkog procesuiranja i da obuhvata mnoge i razne mikroveštine, npr prepoznavanje namere i stava govornika, razumevanje retoričkih sredstava i sociokulturološkog konteksta, a *Weir* je 1993. pripremio detaljniju taksonomiju komunikativnih podveština koje se mogu očekivati pri testiranju veštine slušanja.

Među detaljnim taksonomijama slušanja čuvena je *Richardsonova* (1983, u *Buck*, 2001: 55-7), koja obuhvata čitav niz mikro veština uključenih u slušanje. Richards naglašava da svrha slušanja varira i da u zavisnosti od toga variraju i mikro veštine koje slušanje uključuje. On pravi razliku između slušanja kao dela socijalne akcije (konverzacijsko slušanje), slušanja radi primanja informacija, akademskog slušanja, slušanja radi zadovoljstva i slušanja iz nekog drugog razloga. Poznate su njegove taksonomije za dve vrste slušanja: konverzacijsko (33) i akademsko slušanje (18). Po njemu, u konverzacijskom slušanju, slušalac treba da poseduje sposobnosti da:

1. zadrži veće delove jezika (chunks) različite dužine u kratkoročnoj memoriji
2. pravi razliku između karakterističnih glasova u novom, stranom jeziku

⁶ Citirano u *Buck*, 2001:74.

3. prepozna pravila naglašavanja reči
4. prepozna ritmičku strukturu engleskog jezika
5. prepozna funkcije naglasaka i intonacije u signaliziranju informacione strukture u iskazu
6. identifikuje reči u naglašenim i nenaglašenim situacijama
7. prepozna skraćene oblike reči
8. odredi granice između reči
9. prepozna tipičan red reči u stranom jeziku
10. prepozna vokabular koji se koristi u glavnim temama za razgovor
11. otkrije ključne reči, kao npr one koje se odnose na teme i ideje (propozicije)
12. pretpostavi značenje reči iz konteksta
13. prepozna vrste gramatičkih reči
14. prepozna osnovne sintaktičke šeme i sredstva
15. prepozna kohezivna sredstva u govornom diskursu. I još mnoge druge sposobnosti.

Munbijeve taksonomije jezičkih mikroveština, koje on naziva aktivirajućim veštinama (*enabling skills*), još je detaljnija, i relevantna za sve jezičke veštine, receptivne i produktivne, pisane i govorne veštine. Većina taksonomija slušanja zasniva se na teorijskim pretpostavkama, a bilo je i onih koje su proizašle iz istraživanja. Sve taksonomije treba uzimati sa dozom opreza, ali to ne znači da ih treba odbaciti. Za nastavnike su taksonomije veoma korisne, jer mogu pomoći kod dijagnostikovanja specifičnih problema pojedinih učenika u slušanju i time obezbediti pretpostavke za njihovo rešavanje.

Vrste slušanja

Za nastavnika stranog jezika je značajno da bude upoznat i sa brojnim klasifikacijama vrsta slušanja, jer ih onda može svesno primenjivati u nastavi, budući da je izloženost učenika govornom diskursu ograničena i ne odvija se slučajno i nesvesno kao u situacijama gde se jezik uči kao drugi, a ne strani. Vrste slušanja je korisno poznavati i zato što se različiti kriterijumi primenjuju pri vrednovanju različitih vrsta. Navešćemo neke najvažnije:

- slušanje iz zadovoljstva – učenici slušaju tekst kako bi se opustili ili razonodili. Cilj je uživanje u razvoju priče, reakcija na raspoloženje koje unosi autor priče.
- slušanje sa razumevanjem – učenici slušaju tekst kako bi otkrili određeni sadržaj ili poruku. Cilj je skupljanje određenih informacija, uputstava, odgovora na pitanja.

- kritičko slušanje – učenici analiziraju poruku koju čuju. Cilj je pravljenje razlike između činjenica i mišljenja učenika.
- empatično ili terapeutsko slušanje – pridaje značaj afektivnim elementima uključenim u slušanje u stvarnom životu. Učenici slušaju govornika, ali samo da bi ga podržali, ne sa ciljem prosuđivanja.

Bitne ciljane aktivnosti za proces razumevanja govora na koje nastavnik treba da obrati pažnju prilikom nastave, i izbora udžbenika i odgovarajućih materijala za nastavu, su:

- slušanje usmereno na određivanje glavne ideje teksta
- slušanje usmereno ka sasvim određenoj informaciji na nivou reči ili fraze
- slušanje usmereno ka dekodiranju grupe reči i fraza na rečeničnom nivou
- slušanje koje se sastoji u tome da učenici pokušavaju da predvide ključnu informaciju koja se nalazi u tekstu koji oni će upravo slušati
- slušanje usmereno ka određivanju onoga što govornik kaže i onoga što zapravo misli
- slušanje usmereno ka identifikovanju raspoloženja, emocije govornika
- slušanje usmereno ka određivanju stavova i mišljenja naratora
- slušanje usmereno ka otkrivanju identiteta osoba na snimku, te odnosa između njih
- slušanje prilikom kojeg učenici tragaju za određenim pokazateljima koji bi im pomogli da odrede gde se odvija konverzacija, ko su govornici i sl.

Podela na osnovu procesuiranja informacija u mozgu je često pominjana u literaturi o slušanju. Danas je prihvaćeno stanovište da su za procesuiranje informacija potrebne obe vrste te da ih je korisno imati u vidu u nastavi stranog jezika.

- Procesuiranje odozdo (*Bottom-up*) je pristup baziran na tekstu, koji pretpostavlja da je slušanje proces dekodiranja zvukova koje neki pojedinac čuje od najmanjih jezički razumljivih elemenata, fonema, do kompletnog teksta. Slušalac u mozgu direktno dešifruje zvukove, reči i gramatiku u značenja, uz pretpostavku da poznaje šifru odnosno glasove i njihove funkcije, promene i karakteristike, odnosno koristi prvenstveno svoja jezička znanja. Slušalac povezuje manje jedinice jezika da bi oblikovao veće, tako da se u ovom linearnom procesu do značenja dolazi automatski u poslednjoj fazi. Usvajanje stranog jezika se posmatra kao proces kretanja kroz nekoliko nivoa u učenju, gde izlazne informacije (*output*) postaju polazne ili osnovne informacije (*input*) za sledeći nivo. Ovde ulazne i izlazne informacije predstavljaju znanje koje učenik prenosi iz nivoa u nivo. *Buck* (2001) ovaj proces opisuje kao jednosmernu ulicu. Učenici usvajaju novi jezik tako da foneme spajaju u reči, reči spajaju zajedno u fraze, fraze zajedno u rečenice, a rečenice konačno u tekst. *Anderson i*

Lunck navode da se učenik u ovom slučaju ponaša kao kasetofonska traka, sekvencijalno sprema poruke i podatke (novo znanje) poput trake – jedan glas, jedna reč, jedna fraza, jedan izraz – rečenica. Procesuiranje odozdo primenjuje se u toku vežbanja minimalnih parova, kroz testove izgovora, slušanje radi razumevanja detalja, prepoznavanje reda reči. Neki tipični zadaci za vrednovanje procesuiranja odozdo su: prepoznavanje individualnih fonema, prepoznavanje i dekodiranje skraćenih oblika i ostataka reči, prepoznavanje veze između reči, prepoznavanje značenja na osnovu intonacije, prepoznavanje poštapalica, oklevanja, dekodiranje osobina povezanog govora.

- Procesuiranje odozgo (*Top-down*) je alternativni pristup učenju stranog jezika koji podrazumeva da učenik/slušalac aktivno konstruiše ili rekonstruiše značenje teksta koji sluša, koristeći dolazeće zvukove kao pomoć da dođe do rešenja (clues) i svoja već postojeća različita znanja, uključujući poznavanje teme, konteksta, vrste teksta, društvenih konvencija i drugo, kako bi u potpunosti razumeo smisao teksta koji sluša. Interpretiranje odozgo je opšte razumevanje i primenjuje se u vežbama kao što su slušanje radi razumevanja glavne ideje, vežbe predviđanja, očekivanja i njihove provere, donošenju zaključaka i rezimiranju kada učenici povezuju ono što već znaju sa onim što čuju kroz proces slušanja. Ima podataka da je korišćenje samo ovog pristupa dovelo do demotivacije učenika jer se njihove veštine ne razvijaju. Zato većina savremenih izučavalaca slušanja preporučuje kombinaciju vežbi slušanja. Tipične aktivnosti slušanja odozgo su: korišćenje ključnih reči da se odredi tema teksta, donošenje zaključaka o odnosu između učesnika, shvatanje nepoznatih reči na osnovu konteksta, prepoznavanje figurativnog značenja.

Podela na osnovu interakcije između slušaoca i govornika

Za nastavu je veoma relevantna podela vrsta slušanja po kriterijumu interaktivnosti, situacijama u kojima se slušalac nalazi:

Interaktivno (recipročno) slušanje (razgovori oči u oči i telefonski pozivi) je slušanje u toku kojeg se od slušaoca zahteva da ima aktivnu ulogu u interakciji, da naizmenično sluša i govori, i ima šansu da od sagovornika traži pojašnjenja, ponavljanje ili usporeno izgovaranje izrečenog jezika. U učionici se ova vrsta slušanja smatra naprednom jer je kolaborativno, implicira socijalnu interakciju u malim grupama, a to je ‘pravi test’ slušanja. U toku interaktivnog slušanja, učenici, u parovima ili grupama, primaju nove informacije i stalno ih prepoznaju. Moraju da izađu na kraj s problemom razumevanja sagovornika i formulišu odgovore na licu mesta kao u stvarnom životu. Uk-

ljučuje i razumevanje i produkciju, te direktno pospešuje veštinu govora. Uprkos greškama u gramatici i vokabularu koje mogu biti prisutne u jeziku koji se koristi na času, interakcija je na času izrazito korisna, imperativ, jer dovodi do pregovaranja o značenju, koje, po mišljenju interakcionista (*Michael, Long* i drugi), **poboljšava komunikativnu kompetenciju studenata**. Uloga nastavnika je centralna. On mora da zada sasvim određene ciljeve učenicima tako da oni mogu da vrednuju sopstveni izraz, slušaju s pažnjom da bi pružili povratne informacije učenicima vezane za njihovu upotrebu stranog jezika i razvijali interaktivne strategije. Interaktivno slušanje se, nažalost, često dešava nesvesno i prepušta slučaju. Da bi se unapredilo treba ga bolje planirati, više primenjivati i vrednovati na časovima stranog jezika.

Primeri vežbanja interaktivnog slušanja su grupne ankete, kraća predstavljanja i govori, časkanje i diskutovanje na određenu temu, razmena informacija i stavova, intervjuisanje i učestvovanje u intervjuu itd.

Neinteraktivno (necipročno) slušanje (slušanje radija, televizije, *Cdova*, filmova, predavanja, propovedi i slično) je slušanje u toku kojeg slušalac pasivno sluša neki monolog, govor ili razgovor. Naziva se i transakcionim slušanjem. U ovim situacijama obično nemamo mogućnost interakcije, odnosno priliku da tražimo pojašnjenje, glasnije ili sporije ponavljanje određenog diskursa. Mnogi metodičari i lingvisti veruju da ni ovo slušanje nije potpuno neinteraktivno već samo polu-interaktivno. I ovde se dešava kognitivna interakcija u kojoj učenik odgovara na primljeni impuls kroz proces razumevanja i stvaranja značenja. U učionici ono može lako da se pretvori u semi-recipročno ako nastavnik traži od učenika da odgovaraju, tj govore kad proverava njihovo razumevanje bilo kroz pitanja i odgovore bilo kroz diskusiju ili pojašnjavanje na času. U kontekstu škole diktat je za učenike stranog jezika neinteraktivna situacija, a često se primenjuje jer je lak za sprovođenje. Ne samo kod nas već i svuda u svetu formalno se najviše testira neinteraktivno slušanje.

Neke podveštine koje je korisno uvežbavati za ovu vrstu slušanja u kojoj je važan prenos informacija su identifikovanje ključnih reči, identifikovanje svrhe predavanja, prepoznavanje kohezivnih sredstava, razumevanje logičkog redosleda ideja u tekstu i logičkog razvoja argumenta kroz identifikovanje uzroka i posledice ili generalizacije i davanja primera, i dr.

Podela na osnovu intenziteta izloženosti

Ekstenzivno slušanje je slobodnija, otvorenija i opuštenija vrsta slušanja stranog jezika, čiji je osnovni smisao da omogući učenicima da čuju vokabular i strukturu jezika koja im je nepoznata, stavljajući ih u središte ko-

munikacije i to na njihovom nivou znanja jezika. Njime se promovise globalno razumevanje teksta kao celine, i ne traži se od učenika da razume ili sazna svaku reč iz teksta. Cilj je zadržavanje učenikove motivacije i pažnje na visokom nivou i velika izloženost govornom jeziku. Najčešće se dešava van učionice, u učenikovom domu, automobilu, autobusu, parku. Na nižim nivoima se očekuje da učenik ima problem sa organizacijom informacija pa se može zahtevati neka vrsta neverbalnog odgovora, npr slaganje slika, praćenje uputstava na karti, obeležavanje pojmova na fotografiji, popunjavanje tabele, rasporeda i sl. Na razvijenijim nivoima vežbanja mogu uključivati rekonstrukciju značenja, donošenje zaključaka, odluka, tumačenje teksta ili delova teksta, razumevanje suštine, popunjavanje praznina, biranje jednog od više ponuđenih odgovora, davanje kratkih odgovora, predviđanje nastavaka, hvatanje beležaka i sl.

Iako ima mišljenja da učestalo slušanje bilo kojeg registra stranog jezika, recimo slenga ili slabijeg kolege na času, može biti kontraproduktivno, naučno nije dokazano da izloženost neknjiževnim ili neispravnim verzijama navodi učenike da usvajaju pogrešan izgovor, gramatiku ili vokabular. Slušanje raznih registara iz raznih medija korisno je za usvajanje stranog jezika jer može da osigurava kvantitet.

Intenzivno slušanje, suprotno ekstenzivnom, više je kontrolisano, sa jednim ili više tačno određenih ciljeva/zadataka. Učenici sakupljaju ili organizuju informacije bilo da aktivno učestvuju u konverzaciji ili samo pasivno slušaju tekst odnosno konverzaciju drugih. Nakon slušanja nastavnik pruža učenicima povratnu informaciju i ponavlja snimak ako je potrebno, uz objašnjenja. Intenzivno slušanje je važno da bi se razumela jezička forma teksta jer moramo razumeti i leksiku i gramatiku da bismo oblikovali značenje. Zahteva obraćanje pažnje na pojedine delove jezika, glas, reč, frazu, gramatički oblik, pragmatičku jedinicu, akcenat, intonaciju, pauzu u iskazu, glasovnu promenu (slabljenje samoglasnika ili asimilaciju) i sl. Primeri vežbi intenzivnog slušanja su: parafraziranje, pamćenje specifičnih reči i rečenica, popunjavanje praznina rečima koje nedostaju, identifikovanje brojeva i slova, biranje određenih činjenica, razlikovanje izgovora iste foneme u različitim položajima, zamene reči, pronalaženje akcenta i granica unutar rečenice, i razne druge vežbe.

Selektivno slušanje je slušanje odabranog dela teksta, da bi se predvidele informacije i odabrali signali koji se oko tih informacija nalaze. Fokus je često na glavnim delovima diskursa, čijim uočavanjem slušalac konstruiše svoje razumevanje značenja čitavog teksta putem donošenja zaključaka (*inferring*). Slušanje se ponavlja onoliko puta koliko je potrebno da bi se proverilo razumevanje i dobila povratna informacija. Primeri su slušanje niza gla-

Sanja Josifović Elezović, Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja ...

sova, dokumentarci, mape priča, monolozi i konverzacije s prazninama i sl. Selektivno slušanje je korisno primenjivati kada se kod učenika dijagnostikuje određeni problem, npr nivo automatskog procesuiranja bude nizak, kao dopunsku meru.

Zaključak:

Za svako slušanje potreban je svestan mentalni napor. Učenici treba da su sposobni da odrede svrhu slušanja u svakoj situaciji, makar i nesvesno. Nastavnikova uloga je bitna jer on može da, koliko je moguće, osigura pažnju i koncentraciju učenika, a jedan od faktora koji na uspeh tog procesa utiče je poznavanje svrhe zadatka koji treba obaviti. Da bi jasno znao svrhu pojedinih zadataka u vrednovanju slušanja nastavnik treba da bolje poznaje prirodu i vrste slušanja, pogodne metode, tehnike i zadatke za vrednovanje različitih komponenti slušanja.

Slušanje se u nastavi stranih jezika koristi u različite svrhe, ali najčešće da bi se konsolidovala znanja u oblasti leksike, gramatike ili funkcija. To je fokus na jezičke sisteme, ne na veštine. U ovakvom pristupu se podrazumeva ili da su podveštine slušanja uvežbavane ranije, na nižim nivoima učenja jezika (što najčešće nije slučaj), ili da ih nije ni potrebno posebno uvežbavati i da je dovoljna izloženost stranom jeziku. Ozbiljnije proučavanje procesa slušanja navodi na zaključak da je slušanje stranog jezika u nastavi potrebno sistematski uvežbavati i razvijati, kao svaku veštinu. Izloženost stranom jeziku jeste neophodan uslov, ali ne i dovoljan. Nastavnik stranog jezika, kao i svaki nastavnik, treba da podučava i vodi učenike u toku nastave. U kontekstu podučavanja slušanja, to znači da **interveniše kada dođe do prekida razumevanja** i pomaže učenicima da savladaju prepreke brže i efikasnije. Zato nastavnik mora dobro poznavati i razumeti proces slušanja, mikroveštine koje on obuhvata, različite vrste slušanja i strategije koje mogu učenicima koristiti u prevazilaženju teškoća pri slušanju stranog jezika. Razvijanje pojedinih podveština je moguće i korisno dodatno planirati, i izolovano podučavati, jer se mogu uvežbavati i usavršavati, kao i gramatička ili leksička kompetencija, ali je potrebno puno vremena, pažljivog planiranja, analize i eksperimentisanja, da bismo došli do automatske primene. Razvoj podveština ne mora da bude od početka vezan za tekst. Može se primenjivati i na nivou rečenice, a kasnije na duže i zahtevnije tekstove, što daje učenicima šansu da se maksimalno koncentrišu na ono što se od njih traži. Na nivou rečenice se može uspešno uvežbavati strateška kompetencija, pitanja za razjašnjavanje, zaključivanje na osnovu konteksta itd. Raznovrsne tehnike sticanja i vrednovanja kompetenci-

je slušanja primenjene u nastavi sigurno će unaprediti razvoj ove zahtevne, a zanemarene jezičke veštine.

Da bi se uspešno vršilo vrednovanje slušanja na času stranog jezika najvažnije je što jasnije odrediti konstrukt, a to je težak zadatak. Preliminarno je dobro poznavati prirodu ovog jezičkog, kognitivnog, afektivnog i sociokulturološkog procesa, različite vrste slušanja jer upravo one mogu pomoći u definisanju odgovarajućeg konstrukta, kao i zadatke i tehnike kojima se može vrednovati određeni konstrukt. Sve njih je potrebno detaljnije razmotriti na putu ka jasnijem definisanju, i kasnijem preispitivanju i proveravanju ispravnosti, odgovora na nimalo lako pitanje: Šta tačno vrednujemo?

Izvori i literatura:

1. Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson Education.
2. Brown, H.D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. White Plains, NY: Pearson Education.
3. Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
4. Carter, R. and Nunan, D. (2000). *The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other Languages*. Cambridge: CUP.
5. Celce-Murcia, M. ed. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley: Newbury House.
6. Cohen, Andrew D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston Massachusetts: Heinle Heinle Publishers.
7. Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.
8. Davies, A., A. Brown, C. Elder et al (eds) (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: CUP.
9. Dimitrijević, Naum. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Harmer, Jeremy, (2000). *How to Teach English*. New York: Longman.
11. Hughes, Arthur, (2003). *Testing for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
12. Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Blackwell.
13. Krashen, Stephen D. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Prentice Hall International.
14. Larsen-Freeman, Diane. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
15. Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: CUP.
16. Mann, C. and J. Charteris-Black (Eds) (1998). *Language Testing*. University of Surry: Surry.

17. Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
18. Nunan, David. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*, Ed. C.N.Candlin, Prentice Hall International, Hemel Hempstead.
19. Richards, C. J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
20. Richards C. J., Renenadaya A. W., (2002). Eds. *Methodology in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
21. Rivers, W.M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, vol 50: 196-202. April 1966.
22. Rost, Michael. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
23. Scrivener, Jim. (1994). *Language Teaching- A Guidebook for English Language Teachers*, Oxford: Heinemann.

Summary: The paper examines specific characteristics of listening, different subskills and kinds involved in this complex process, which a modern foreign language teacher ought to know and seriously take into consideration in order to develop and assess this skill more efficiently within the foreign language in an integrated, communicative foreign language instruction in the future.

Key words: foreign language assessment, foreign language instructor, listening kinds, listening skill, listening subskills