

SLUŠANJE S RAZUMIJEVANJEM I HRVATSKI UČENICI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Višnja Josipović Smojver

Filozofski fakultet u Zagrebu

***Sažetak** - Ovim radom, koji je nastao u okviru projekta "Engleski jezik u Hrvatskoj", određuje se mjesto slušanja engleskoga s razumijevanjem u ukupnoj kompetenciji. Utvrđuje se da su u osnovnoj školi učenice nešto bolje od učenika u ovoj komponenti, dok u srednjim školama u tom pogledu nema razlika. Intenzitet učenja engleskoga u osnovnoj školi povezan je s uspješnošću u razumijevanju slušanoga, ali nije u tome presudan. Za srednje škole nije utvrđena povezanost intenziteta učenja i uspjeha u ovoj komponenti testa. Duljina učenja također se pokazala neznatno povezanom s uspjehom u slušanju s razumijevanjem. Gradski učenici pokazali su se boljima od seoskih u promatranoj komponenti testa. Autorica u diskusiji posebno ističe ulogu izloženosti engleskome jeziku u Hrvatskoj kao važnome faktoru koji vjerojatno utječe na razvoj ove jezične vještine.*

***Gljučne riječi:** CEFR, engleski, kompetencija, slušanje s razumijevanjem*

Iako je slušanje s razumijevanjem najčešće korištena jezična vještina, koja ima ključnu ulogu u komunikaciji i smatra se potrebnim temeljem za razvoj ostalih jezičnih vještina, zanimljivo je da je dugo vremena bila relativno zapostavljena u glotodidaktičkim razmatranjima. Smatralo se, naime, da se toj vještini ne treba poučavati jer svi učenici znaju slušati na temelju iskustva slušanja u svojem prvome jeziku. Suvremena su istraživanja (npr., Anderson 1985, Rubin 1994; Field 2000), međutim, upozorila da je riječ o vrlo kompleksnoj jezičnoj vještini te da pristup njezinu poučavanju treba počivati na razumijevanju procesa slušanja s razumijevanjem.

Kao i kod druge receptivne vještine (čitanje), u temeljima slušanja nalaze se vrlo složeni procesi razumijevanja. Slušanje u stranome jeziku često je mnogo zahtjevnija jezična djelatnost od slušanja u prvome jeziku i mnogi ga smatraju kvalitativno drukčijim procesom: zbog svog ograničenog jezičnog znanja učenik

stranoga jezika, naime, treba svjesno posvetiti pozornost jezičnim i komunikacijskim informacijama na svim relevantnim razinama. U suvremenoj literaturi danas se često polazi od Andersenova (1985) trodjelnog modela obrade i razumijevanja informacija: prema tome modelu do razumijevanja se dolazi pomoću triju linearno povezanih koraka (percepcija-gramatička analiza-uporaba). Drugi (npr., Lynch 2002), međutim, smatraju da je prihvatljivije stajalište po kojemu je riječ o paralelno distribuiranom procesiranju. Treći (npr., Barsalou, 1999) upozoravaju na nedostatke ovih pristupa i slušanju pristupaju s evolucijskog stajališta, smatrajući da svrha razumijevanja nije pohrana informacije nego priprema za stvarnu jezičnu djelatnost. Slušatelj tijekom složenog procesa razumijevanja treba obraditi *input* kojemu je izložen na fonološko-fonetskoj, leksičkoj, sintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj razini. Na svakoj od tih razina mogući su problemi koji proces razumijevanja mogu uvelike otežati, a među njima su svakako i interferencije s materskim jezikom i kulturom.

Istraživanje samoga procesa slušanja s razumijevanjem iznimno je zahtjevan posao jer je riječ o mentalnom procesu koji se ne može izravno promatrati. Metode istraživanja, stoga, uglavnom se oslanjaju na samoizvješća. Dosad provedene studije (npr., Goh, 1997; Ros, 1997) upozoravaju da su strategije procesiranja tijekom slušanja povezane sa stupnjem jezične kompetencije.

Postoji niz faktora koji utječu na proces obrade informacija tijekom slušanja, a smatra se da su oni važni za slušanje i na prvome i na stranome jeziku. U literaturi se najčešće navode sljedeći: tekst, govornik, zadatak, slušatelj, proces. Lynch (1991) je upozorio na važnost unutarnje kognitivne zahtjevnosti teksta koji se sluša za razumijevanje u stranome jeziku. Autori koji istražuju faktor slušatelja (npr. Jensen i Hansesn, 1995) ističu da je, pored sposobnosti fonološkog dekodiranja, iznimno važno slušateljevo poznavanje teme.

Razmatranja o slušanju s razumijevanjem bavila su se i pitanjem o tome da li je riječ o monolitnoj ili složenoj sposobnosti. Danas je uglavnom prihvaćeno stajalište Rosta (1990) koji slušanje određuje kao tri hijerarhijski organizirane skupine podvještina (npr. dekodiranje, zaključivanje, interpretacija) povezane s percepcijom, interpretacijom i izvršenjem (engl. *enacting*). Velika se pozornost u istraživanjima slušanja posvećuje i strategijama slušanja. Uglavnom se izdvajaju metakognitivne strategije slušanja (slušatelj planira i regulira proces slušanja), kognitivne strategije kojima se izravno olakšava proces (slušatelj, npr., zaključuje o sadržaju dijela poruke na temelju konteksta) te društveno-afektivne strategije kojima slušatelj sebi pokušava olakšati obradu oslanjajući se na pomoć drugih ili time što se sam ohrabruje na različite načine. Niz istraživanja tijekom druge polovice devedesetih godina doveo je do vrlo važnih novih spoznaja. Tako je Goh (1997) utvrdila povezanost uspjeha u slušanju sa svjesnom i efikasnom uporabom strategija slušanja, a Vandergrift (1997) je pokazao da s porastom jezične kompetencije raste i uporaba metakognitivnih strategija. Testiranje slušanja s razumijevanjem također je tema kojom se bavi niz istraživača. Kako je riječ o vrlo složenoj

jezičnoj vještini, teško je odrediti koje sve varijable treba kontrolirati kako bi se dobio uvid ‘samo’ u vještinu slušanja. S druge strane, pozamašan je i broj faktora koji mogu utjecati na učenikovu performansu u testu slušanja. Brindley (1998a) daje izvrstan pregled tih faktora. Posebno važnima smatraju se sljedeći: karakteristike *inputa* (npr., brzina govora, količina redundancije), zadatka (npr., jasnoća uputa, kontekstualiziranost) i učenika (npr., motiviranost, predznanje). Na temelju rezultata na testu slušanja i učeničke retrospekcije Wu (1998) je utvrdio da je jezična obrada temeljna za učenike stranoga jezika jer omogućuje aktiviranje i nejezične obrade. Tsui i Fullilove (1998) došli su do zaključka, istražujući učenike stranog jezika različite uspješnosti u slušanju, da se učenici razlikuju po tome koliko se koriste pristupima ‘odozdo prema gore’ (engl. *bottom-up*) ili ‘odozgo prema dolje’ (engl. *top-down*). Zahvaljujući navedenim istraživanjima, kao i mnogim drugima, danas se uglavnom vjeruje da je za uspješno razumijevanje važnija obrada na jezičnoj razini od strategijskog ponašanja slušatelja. Ono što nitko više ne dovodi u pitanje, međutim, jest to da je slušanje s razumijevanjem na stranome jeziku vrlo složena mnogodimenzionalna jezična vještina i djelatnost. Očekuje se da će se daljnjim razvojem novih tehnologija uvelike unaprijediti metodologija istraživanja slušanja s razumijevanjem na stranome jeziku.

Cilj i metodologija istraživanja

Istraživanjem¹ koje ćemo opisati željela se, ponajprije, utvrditi ovladanost jezičnom vještinom slušanja s razumijevanjem kod hrvatskih učenika engleskoga kao stranog jezika na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja te odrediti mjesto ove jezične vještine u njihovoj ukupnoj kompetenciji. Kako bi se ovladanost vještinom slušanja mogla što sveobuhvatnije razumjeti i opisati, željeli smo utvrditi i s kojim je relevantnim drugim varijablama povezana. Posebno nas je zanimao odnos uspješnosti u slušanju i spola učenika, duljine i intenziteta učenja engleskoga jezika, učenja drugih stranih jezika, upotrebe interneta te mjesta stanovanja (selo-grad).

U istraživanju je sudjelovalo 1414 učenika osmoga razreda osnovne škole i 656 učenika četvrtoga razreda srednje škole. Broj ispitanika u pojedinim analizama varira ovisno o tome koliko ih je sudjelovalo u pojedinim etapama testiranja.

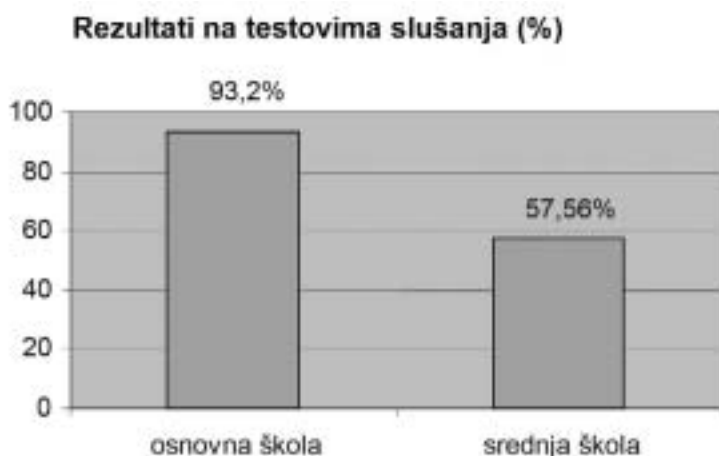
Osnovnoškolski test za mjerenje ovladanosti vještinom slušanja s razumijevanjem sastojao se od dvaju komunikacijskih zadataka kojih je težina bila na razini A2, što je očekivana razina određena hrvatskim kurikulumom (Vican i Milanović Litre, 2006). U prvom su zadatku tehnikom višestrukog izbora ispitanici pokazali razumijevanje dijaloga u kojem govornici razgovaraju o sadržaju jedne slike. U drugom su zadatku, također pomoću višestrukog izbora, trebali pokazati razumijevanje deset različitih kratkih dijaloga. Ukupni mogući broj bo-

¹ Istraživanje je provedeno u sklopu znanstvenoistraživačkoga projekta *Engleski jezik u Hrvatskoj*.

dova na testu slušanja bio je 20. Srednjoškolski test sastojao se od 16 pitanja s višestrukim izborom o sadržaju jednog duljeg dijaloga. Na svako pitanje odgovarali su nakon odslušanog odgovarajućeg odlomka. Maksimalan mogući rezultat na testu bio je 16.

Rezultati i diskusija

Uspješnost u engleskome jeziku na razini slušanja s razumijevanjem na kraju osnovnoga i srednjega obrazovanja hrvatskih učenika vidljiva je iz rezultata na testovima slušanja na slici 1.



Slika 1: Rezultati na testovima slušanja kod osnovnoškolaca i srednjoškolaca

Kao što se može vidjeti iz slike 1, vještina slušanja s razumijevanjem kod osnovnoškolaca na višoj je razini od očekivane (razina A2) koja je propisana nacionalnim kurikulumom. Srednjoškolski ispitanici, međutim, u vještini slušanja s razumijevanjem dostigli su ali ne i premašili očekivanu razinu B1. U nedavnoj komparativnoj studiji o komunikacijskoj kompetenciji hrvatskih i mađarskih osnovnoškolaca (Mihaljević Djigunović, Nikolov i Otto, u pripremi) usporedba rezultata hrvatskih osnovnoškolaca s mađarskima na temelju ovoga testa pokazuje statistički značajnu razliku u vještini slušanja u korist hrvatskih učenika ($t=-2.809$, $p<.005$). Prisutnost engleskoga jezika u svakodnevnome životu u Hrvatskoj (filmovi, muzika, Internet i dr.) omogućuje golemu izloženost hrvatskih učenika tome jeziku, posebno kod mlađe populacije. Pretpostavljamo da se sposobnost slušanja s razumijevanjem u početnim fazama učenja razvija brže od drugih jezičnih vještina upravo zbog toga. Pretpostavljamo, također, da u kasnijim fazama sama izloženost više nije dovoljna za nagli rast, no vjerojatno pogoduje daljnjemu razvoju ove vještine. Dakako, i kvaliteta nastave zasigurno igra

veliku ulogu: gotovo svi noviji nastavni materijali popraćeni su audiosnimkama, a sve veći broj materijala uključuje i sustavan rad na razvijanju slušanja s razumijevanjem. Čemu se doista mogu pripisati vrlo visoki rezultati osnovnoškolaca i sasvim zadovoljavajući rezultati srednjoškolaca trebalo bi ispitati u posebnom istraživanju koje bi na valjan način mjerilo i izvan-nastavnu izloženost engleskome jeziku i kvalitetu nastave.

U nastavku analize prikupljenih podataka željeli smo utvrditi **povezanost** između ukupnog uspjeha na korištenim komunikacijskim testovima (detaljnije o korištenoj bateriji testova vidi u prilogu J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić u ovome broju časopisa) i testa slušanja; stoga smo izračunali koeficijente korelacije između tih rezultata (tablica 1). Pri odgovarajućoj statističkoj analizi, međutim dolazi do poteškoće vezane uz djelomičnu međuzavisnost rezultata, utoliko što rezultati u tom testu u otprilike jednoj četvrtini formiraju ukupni rezultat u testu, pa pri interpretaciji statističkih podataka treba imati u vidu da je utvrđena statistička korelacija u takvim slučajevima u stvarnosti precijenjena. Dakle, imajući u vidu prirodu takvih ponešto precijenjenih korelacija, možemo ustvrditi sljedeće: za osnovne škole ta korelacija iznosi $r = 0,63$ ($p < 0,05$) i predstavlja značajnu stvarnu povezanost između ukupnog rezultata i rezultata u testu slušanja. To znači da s porastom rezultata u testu slušanja raste i ukupni uradak i obrnuto, dakle, uz manji rezultat u testu slušanja ide i manji ukupni rezultat. Iz ovakve interpretacije jasno se vidi problem uloge testa slušanja u formiranju ukupnog uratka. Stoga je izračunata i korelacija testa slušanja i ukupnog uratka bez testa slušanja. Kao što se vidi iz tablice 1, ona iznosi $r = 0,54$ ($p < 0,05$), odnosno $r = 0,59$ ($p < 0,05$). Međutim, i ova bi interpretacija bila simplificirana kada ne bismo uzeli u obzir još jedan problem: to je mali broj ispitanika koji su bili testirani testom govorenja (detaljnije o testu govorenja vidi u prilogu M. Medved Krajnović u ovome broju časopisa). Njih je, naime, bilo samo 154. Stoga se ovdje zapravo može pouzdano promatrati povezanost komponente slušanja sa samo dvjema komponentama, pisanjem i čitanjem, jer za to postoji dovoljno velik broj ispitanika ($N=1110$), dok se zaključci o povezanosti slušanja sa svim ostalim komponentama zajedno mogu izvoditi samo na temelju malog broja ispitanika ($N=154$). Ipak, bez obzira na to, zanimljivo je da se korelacije kreću od 0,5 do 0,6 te u svakom slučaju predstavljaju značajne i stvarne povezanosti. To je, uostalom, i očekivano, budući da su sve to mjere kompetenciju u engleskome jeziku.

Iz tablice 1 također se može očitati da korelacije koje vrijede za osnovne škole vrijede i za srednje, jedino što su korelacije za srednje škole nešto niže, na granici lagane i stvarne povezanosti, ali još uvijek značajne. Kod srednjih škola još više dolazi do izražaja mali broj ispitanika kada uključimo test govorenja. Ukratko, kao što se može vidjeti iz tablice 1, slušanje s razumijevanjem na objema promatranim razinama učenja predstavlja važan aspekt kompetencije u engleskome jeziku i, općenito govoreći, može se očekivati da je razvijenost ove vještine kod učenika povezana s razinama kompetencije na ostala tri promatrana područja jezične i komunikacijske performanse (govorenje, čitanje, pisanje).

Tablica 1: Korelacije rezultata testa slušanja s ukupnim rezultatom na testovima i ukupnim rezultatom bez udjela tog pod-testa

		Ukupni rezultat (pisanje, čitanje, slušanje)	Ukupni rezultat (pisanje, čitanje) bez slušanja	Ukupni rezultat (pisanje, čitanje, govorenje) bez slušanja
slušanje OŠ	Pearson Correlation r	0,63*	0,54*	0,59*
	N	1110	1110	154
slušanje SŠ	Pearson Correlation r	0,51*	0,38*	0,49*
	N	409	409	56

$p < 0,05$

Nakon utvrđivanja općenite uloge vještine slušanja u kompetenciji u engleskome jeziku kod promatranih učenika, pristupilo se utvrđivanju razlika među grupama prema spolu, intenzitetu učenja, korištenju Interneta te duljini učenja engleskoga. Time se za svaki od navedenih čimbenika, odnosno varijabli, htjelo utvrditi na koji je način i u kojoj mjeri važan za uspješnost u učenju engleskoga.

Razlike prema **spolu** u rezultatima testa slušanja promatrane su zasebno za osnovnu i za srednju školu. Te razlike navedene su u tablici 2.

Tablica 2: Razlike između učenica i učenika u uspješnosti na testu slušanja

	spol	N	Mean	SD	t	p
slušanje(OŠ)	m	656	18,51	2,47	-2,00	<.05
	ž	748	18,76	2,18		
slušanje (SŠ)	m	285	9,02	4,46	-1,48	>.05
	ž	361	9,53	4,22		

Iz navedenih podataka za osnovnoškolce ($t=2,00$, $p < 0,05$) proizlazi da postoji statistički značajna razlika između učenica i učenika u rezultatima za komponentu slušanja. Iz aritmetičkih sredina $M_m=18,51$ i $M_z=18,76$ može se zaključiti da su učenice nešto bolje. Ta razlika nije velika, ali se može smatrati značajnom. Ovaj se nalaz poklapa s nalazima usporedne studije s mađarskim osnovnoškolcima (Mihaljević Djigunović, Nikolov i Otto, u pripremi) u kojoj su, za razliku od mađarskih rezultata, utvrđene razlike u razumijevanju slušanoga teksta u hrvatskome uzorku u korist učenica. Kako su zahtjevnost zadatka, karakteristike teksta i govornika bile jednake, pretpostavljamo da do razlika dolazi zbog karakteristika učenika-slušatelja. Na tu nas pretpostavku navodi razlika u afektivnome profilu učenica i učenika: kod učenica je utvrđen pozitivniji profil za učenje engleskoga jezika (detaljnije o afektivnim aspektima vidi u prilogu J.Mihaljević Djigunović u ovome broju časopisa).

Zanimljivo je uočiti da kod populacije srednjoškolskih učenika nema značajne razlike u uspješnosti u komponenti slušanja po spolu. Po tome se komponenta slušanja razlikuje od ostalih uključenih komponenti (usporedi s prilogom L.

Zergollern- Miletić, R. Geld i M.M. Stanojević, J. Mihaljević Djigunović u ovo-
me broju časopisa). To navodi na zaključak da se značajna razlika u uspješnosti
u slušanju s razumijevanjem između učenika i učenica, utvrđena na razini osnov-
ne škole, na srednjoškolskoj razini više ne treba očekivati. Moguće je objašnjenje
ovoga nalaza da se na višim razinama učenja mijenja uloga faktora koji utječu
na proces obrade informacija tijekom slušanja (Lynch, 1991) pa se tako važnost
utvrđenih razlika u afektivnome profilu učenika smanjuje.

Sljedeći parametar koji se promatrao u vezi s uspješnošću u komponenti
slušanja bio je **intenzitet učenja** engleskog jezika u školi. Razlike između učenika
s više i manje sati engleskoga tjedno prikazane su u tablici 3 za osnovnu školu i
u tablici 4 za srednju školu. Za osnovnu školu uzete su u razmatranje samo dvije
ekstremne grupe: oni koji uče engleski u školi četiri ili više sati tjedno i oni koji
ga uče tjedno dva sata ili manje. Većina koja uči tri sata morala je biti isključena
iz analize zbog nejednakosti veličine grupa, a i zbog nelogičnosti ovakve uspore-
dbe. U srednjim školama razmatrane su tri grupe učenika: oni koji uče engleski
dva, tri i četiri sata tjedno.

Kao što proizlazi iz tablice 3, u osnovnim školama za komponentu slušanja
 $t=0,96$ ($p>0,005$), što znači da se te dvije grupe bitno ne razlikuju, pa možemo
zaključiti da intenzitet učenja engleskoga u školi na ovoj razini nije presudan za
uspješnost u razumijevanju slušanja.

Tablica 3: Razlike u uspješnosti na testu slušanja s obzirom na intenzitet učenja (OŠ)

	broj sati tjedno	N	Mean	SD	t	p
slušanje	2 i manje	63	19,24	1,80	,96	> ,05
	4 i više	30	18,80	2,54		

Kao što proizlazi iz tablice 4, koja slijedi, za srednje škole na prvi pogled
intenzitet učenja izgleda bitan za uspješnost u komponenti slušanja. Tri proma-
trane grupe učenika s različitim intenzitetom učenja engleskoga u školi, ukup-
no gledajući, razlikuju se u uspješnosti u slušanju s razumijevanjem: $F=4,75$
($p<0,05$). Međutim, nakon provedenog post-hoc Scheffeovog testa, nisu se poka-
zale konkretne razlike među pojedinim grupama. Iz aritmetičkih sredina vidljivo
je da su oni koji uče dva sata tjedno lošiji od onih s tri ili četiri, ali ta razlika među
pojedinim parovima grupa nije bila dovoljna da bi post-hoc test bio značajan.

Tablica 4: Razlike u uspješnosti na testu slušanja s obzirom na intenzitet učenja (SŠ)

	broj sati tjedno	N	Prikaz ar. sredina preko homog. subt. Scheffe (Alpha = ,05)			F	p
slušanje	2 sata	182	8,70			4,75	< ,05
	3 sata	377	9,82				
	4 sata	68	9,87				

Naša je pretpostavka da intenzitet nastave ne igra odlučujuću ulogu u kompetenciji na razini vještine slušanja zbog velike izvan-nastavne izloženosti engleskome jeziku, koja – barem na nižim razinama učenja – ima veću važnost od nastave.

Sljedeći faktor koji se razmatrao u vezi s uspješnošću u slušanju s razumijevanjem bilo je **korištenje Interneta**, što je prikazano u tablici 5.

Tablica 5: Razlike između grupa u komponenti slušanja s obzirom na korištenje Interneta

Korištenje Interneta		N	Prikaz arit. sredina preko homogenih subt. - Scheffe (Alpha = ,05)		F	p
OŠ	ne	452	17,97	18,82 19,15	34,66	<,05
	rijetko	408				
	često	489				
SŠ	ne	82	8,27	9,6 10,5	14,09	<,05

Kao što se vidi iz ove tablice, razlika između ispitanika koji koriste Internet i onih koji ga ne koriste postoji i u osnovnim i u srednjim školama. Kako se moglo i očekivati, oni koji se Internetom ne koriste lošiji su u promatranom aspektu kompetencije. Međutim, interpretacija ovog podatka zahtijeva oprez pri izvođenju zaključaka, budući da se ne može znati stvarna pozadina takvih razlika. To može biti, primjerice, lošiji socijalno - ekonomski status učenika koji nemaju pristup Internetu, što onda podrazumijeva i manje mogućnosti učenja engleskog izvan škole u bilo kojem obliku. Stoga pripisivanje uzroka uočenoj razlici treba prepustiti zasebno eksperimentalnom istraživanju, a na ovom ćemo se mjestu ograničiti na uočavanje općenite značajne povezanosti korištenja Interneta i uspješnosti u učenju engleskog jezika.

Povezanost ukupne **duljine učenja** (izražene u godinama) i uspješnosti u slušanje s razumijevanjem utvrđena je Pearsonovim testom korelacije. Kod osnovnih škola utvrđena je korelacija $r = 0,10$ ($p < 0,05$), a kod srednjih škola $r = 0,18$ ($p < 0,05$), kao što se vidi iz tablice 6:

Tablica 6: Povezanost duljine učenja i uspjeha u komponenti slušanja

razina školovanja	N	Pearson r
osnovne škole	1330	,10*
srednje škole	552	,18*

* $p < ,05$

Zanimljivo je primijetiti da je i kod osnovnih i kod srednjih škola utvrđena korelacija za slušanje značajna, ali vrlo slaba, što navodi na zaključak o neznat-

noj povezanosti duljine učenja i uspješnosti u ovoj komponenti. Dakle, tijekom godina učenja engleskoga jezika kod učenika možemo očekivati izvjesni plato u razvijanju ove vještine te produljenje učenja neće dovesti do znatnog napretka u ovom području.

Što se tiče **razlike između grada i sela** u uspješnosti u komponenti slušanja, ona je utvrđena t-testom samo za osnovne škole i prikazana je u tablici 7, koja prikazuje rezultate:

Tablica 7: Razlika između učenika iz grada i sela u uspješnosti za komponentu slušanja (OŠ)

<i>grad-selo</i>	N	Mean	SD	t	p
grad	802	18,78	2,24	2,59	< ,05
selo	605	18,46	2,40		

Rezultati prikazane analize ($t=1,48$; $p<0,05$) pokazuju da su gradski učenici nešto bolji u promatranoj komponenti kompetencije.

O razlikama između **osnovnih** i **srednjih** škola u pogledu uspješnosti u slušanju i razumijevanju teško je izvesti bilo kakav statistički zaključak, budući da se radi o različitim testovima za ispitivanje znanja, što onemogućuje izravnu usporedbu. Stoga se zaključci o napretku u promatranom aspektu kompetencije koji se u odnosu na osnovnoškolsko znanje postiže nakon srednjoškolskog obrazovanja ne može suditi izravno. Generalizacije u tom smislu mogu se svesti tek na ranije navedeni zaključak u vezi s ukupnom duljinom učenja, koja ne utječe znatno na opću uspješnost u ovoj komponenti.

Zaključak

Slušanje s razumijevanjem na objema promatranim razinama učenja predstavlja važan aspekt kompetencije u engleskome jeziku i, općenito govoreći, može se reći da je razvijenost ove vještine kod učenika povezana s razinama kompetencije na ostala tri područja obuhvaćena projektnim istraživanjem. Utvrđeno je da su u osnovnoj školi učenice nešto bolje od učenika u ovoj komponenti, dok za srednje škole u tom pogledu nema razlika. Za intenzitet učenja engleskoga u školi može se reći da je na razini osnovne škole povezan s uspješnošću u razumijevanju slušanoga, ali nije u tome presudan, dok za srednje škole nije utvrđena povezanost intenziteta učenja i uspjeha u ovoj komponenti testa. Duljina učenja također se pokazala neznatno povezanom s uspjehom u slušanju s razumijevanjem. Općenito govoreći, gradski učenici pokazali su se boljima od seoskih u slušanju s razumijevanjem.

IMPLIKACIJE ZA NASTAVU ENGLESKOGA JEZIKA I PRIJEDLOZI ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Naši su rezultati pokazali da su hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika vrlo uspješni u slušanju s razumijevanjem engleskoga govornog diskursa. To se posebno odnosi na učenike osmoga razreda osnovne škole čiji su rezultati iznad onih propisanih nacionalnim kurikulumom. Ako se njihov visok uspjeh poveže s golemom izloženošću engleskome jeziku u svakodnevnome životu u Hrvatskoj, proizlazi da je izloženost posebno utjecajna na nižim razinama (A2) učenja, dok se njezina izravna uloga smanjuje na višoj razini (B1), kada proces razumijevanja slušanoga teksta postaje složeniji zbog povećanih zahtjeva koji se postavljaju pred učenika-slušatelja vezano i uz tekst i uz kognitivnu zahtjevnost zadataka. Osim nužnoga rada na povišenju jezične kompetencije, kako bi se olakšala jezična obrada tijekom procesa slušanja, zasigurno treba kod učenika poticati i svjesnu upotrebu strategija slušanja, posebno metakognitivnih.

U budućim bi istraživanjima bilo vrlo zanimljivo i korisno usmjeriti se u dva pravca. S jedne strane, iznimno bi bilo važno prikupiti pouzdane podatke o izvannastavnoj izloženosti engleskome jeziku. Ti bi nam podaci mogli otkriti pravu prirodu utjecaja izloženosti na uspješnost slušanja s razumijevanjem. S druge strane, analiza samoga procesa slušanja, npr. retrospektivnim izvješćima o strategijama slušanja, mogla bi otkriti pravu prirodu procesa slušanja. Tek razumijevanjem samoga procesa slušanja i faktora koji utječu na njega na različitim razinama učenja jezika moći će se osmisliti i kvalitetni pristupi poučavanju ove važne jezične vještine.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku.