

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Драгана Д. Недељковић

СИНТАКСИЧКИ И СЕМАНТИЧКИ
ПАРАМЕТРИ У РАЗУМЕВАЊУ ГОВОРА
КОД УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО
СТРАНОГ

Докторска дисертација

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Dragana D. Nedeljković

SYNTACTIC AND SEMANTIC
PARAMETERS IN EFL LISTENING
COMPREHENSION

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Драгана Д. Недељковић

СИНТАКСИЧЕСКИЕ И
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ В
ПОНИМАНИИ РЕЧИ В ИЗУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО

Докторская диссертация

Белград, 2016

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

МЕНТОР:

др Смиљка Стојановић, доцент за енглески језик, Универзитет у Београду,
Филолошки факултет

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

1. _____
2. _____

Датум одбране:

Изјаве захвалности

Огромну захвалност дугујем, пре свих, ментору, др Смиљки Стојановић, која ме је својом непресушном енергијом инспирисала и стрпљиво водила кроз рад усмеравајући ме својим коментарима, сугестијама и критикама.

Искрено се захваљујем члановима комисије.

Велику захвалност дугујем свим колегама и студентима који су узели учешће у спроведеном истраживању, као и оним пријатељима и колегама који су ми пружали подршку у току рада. Посебно се захваљујем колеги Александру Марићу, који је статистичком обрадом резултата и сугестијама допринео квалитету овог рада.

Бескрајну захвалност заслужују моји родитељи, који су се, са неизрецивом љубави и вером у мене, бесебично дали и прихватили терет свих обавеза, омогућивши ми да се у потпуности посветим овом раду.

*За сву љубав, стрпљење и оно време које је
требало да проведем са њима, а нисам,
ову дисертацију посвећујем
својим девојчицама Дуњи и Марији и мужу Дарку*

Синтаксички и семантички параметри у разумевању говора енглеког језика као страног

Резиме

Тема интересовања овог истраживања је разумевање говора при учењу енглеског језика као страног, односно фактори који утичу на разумевање говора. Иако се зна да је разумевање говора језичка вештина која се најчешће користи, оно је дуго било заборављено, како од стране истраживача, тако и у самој учионици где се енглески језик учи. Разлози за то су двоструке природе. Са једне стране, то је сложена природа овог процеса, а са друге, веровање да ће се разумевање стећи само излагањем слушању и да посебан рад на његовом увежбавању није потребан. Иако је у свету ова вештина добила заслужену пажњу у усвајању страног језика, чини се да је у истраживањима и настави страног језика у Србији још увек запостављена. Посматрањем два основна параметра процеса разумевања говора и стратегија које студенти на високошколским институцијама при разумевања говора користе, циљ овог рада је да нагласи значај разумевања говора за усвајање страног језика, узевши у обзир све особености високошколске наставе.

Чини се да се избор параметара који утичу на разумевање говора, а који су предмет посматрања у нашем истраживању, природно наметнуо. Синтаксички и семантички елементи као карактеристике дискурса су неопходни како би се процес разумевања говора иницирао. Сазнање да се на неким нашим високошколским институцијама настава још увек заснива на граматичко-преводном методу, само је учврстило ову одлуку. Разлози да се у истраживање укључе и стратегије које се при разумевању говора користе јесте чињеница да су оне средство преко кога се синтаксичке и семантичке карактеристике дискурса повезују са другим облицима знања, како језичког, тако и нејезичког. Тек тада можемо говорити о разумевању или изостанку разумевања.

Питања на која очекујемо да ово истраживање да одговор јесу у којој мери синтаксички и семантички параметри утичу на разумевање говора и да ли утицај зависи од нивоа језичког знања испитаника, чији је матерњи језик српски, као и да

ли језички ниво утиче на избор стратегија којима ће се иста група испитаника служити у току разумевања.

У теоријском делу рада, посебна пажња поклоњена је објашњењу процеса и стратегија карактеристичних за разумевање говора. Поред тога, размотрено је место које разумевању говора данас припада у настави страног језика, са посебним освртом на наставу страног језика на високошколским институцијама код нас.

Имајући у виду сложену природу процеса разумевања говора који се не може директно посматрати, а у жељи да се дође до што прецизнијих података, у истраживању смо користили квантитативни и квалитативни метод истраживања. Истраживање у овом раду спроведено је у две фазе. У првој фази извршено је тестирање разумевања говора, синтаксичке усвојености и учешћа семантике компоненте у разумевању говора. Разумевање говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању тестирано је путем протокола. Синтаксичка усвојеност је тестирана стандардазиваним Нелсоновим тестом. У другој фази истраживања употреба стратегија је тестирана квалитативно и квантитативно. У квантитативној фази је упитник о употреби стратегија спроведен са студентима и наставницима страног језика. У квалитативној фази су са студентима вођени појединачни разговори. На овај начин, дошло се до потпунијих и детаљнијих информација. Након тога, приступило се обради, а затим представљању и тумачењу постигнутих резултата.

Резултати истраживања указују на изузетно низак степен развијености вештине разумевања говора код студената. При томе је очигледна превелика везаност за елементе површинске структуре, као и за употребу стратегија нижег реда, превасходно превода и покушаја да се разуме свака изговорена реч, независно од језичког нивоа или тога колико дуго се учи енглески језик. Што се тиче броја и врсте стратегија које користе успешни и мање успешни испитаници, разлика у средњој оцени је занемарљива, па можемо говорити о крајње уједначеној употреби стратегија која у датим околностима не зависи од језичког нивоа.

Резултати до којих смо у истраживању дошли, могу бити од користи наставницима енглеског језика, онима који енглески језик уче и свима онима које

област разумевања говора интересује и који би својим истраживањима продубили нека од питања на која је овај рад указао.

Кључне речи: разумевање говора, синтаксички параметри, семантички параметри, стратегије у разумевању говора

Научна област: Лингвистика

Ужа научна област: Примењена лингвистика

УДК:

Syntactic and semantic parameters in EFL Listening Comprehension

Abstract

The topic of interest in this research is listening comprehension, i.e. parameters influencing LC in EFL acquisition. Although known as the most widely used language skill, listening comprehension in EFL has long been forgotten by both research and EFL instruction. The reasons are twofold – its complex nature and the belief that it could be acquired through exposure, so no effort needs to be put in its practice. Although it has been given the proper attention as a means of L2 acquisition worldwide, it seems that in EFL research and instruction in Serbia it has still been neglected. By examining the two basic parameters of LC process and the choice of strategies that tertiary level students employ in LC, this thesis aims at emphasizing the importance of LC in L2 acquisition, having in mind all peculiarities of post-secondary education.

The parameters influencing LC which are the object of the research interest appear to be a natural choice. Namely, syntactic and semantic parameters as text characteristics are essential for triggering listening comprehension. This decision was further supported by acknowledgement that at some tertiary level institutions in Serbia EFL instruction is based on Grammar-Translation Method. The reason for broadening the scope of the research to cover the use of LC strategies is the fact that they help connect syntactic and semantic characteristics of a text with other aspects of knowledge, be it linguistic or non-linguistic in nature. Only then do we talk about comprehension or the lack of comprehension.

The questions to be addressed by the research are (1) the degree in which syntactic and semantic parameters influence LC and whether it depends on the language level of students whose mother tongue is Serbian, and (2) whether the linguistic level of the same student population influences the choice of strategies to be used in LC.

Special attention in the theoretic part of the thesis is given to the explanation of processes underlying LC and LC strategies. Another topic of interest is the place LC takes in ELT today, and especially at teaching instruction at tertiary education in Serbia.

Having in mind the complex nature of LC process that cannot be directly observed and at the same time striving to achieve as precise data as possible, the research employs both quantitative and qualitative methodology. There are two phases

in the research to be distinguished. In the first phase, LC is tested, as well as syntactic knowledge and the influence of semantic component on LC. We use written protocols to test LC and the semantic component in comprehension. Syntactic knowledge is tested by means of the Nelson's tests. The use of strategies in the second part of the research is examined both quantitatively and qualitatively. In the quantitative part of the research, we make use of a questionnaire to drive the data from both tertiary level students and EL teachers, while in the qualitative part, think-aloud protocols are used. The data driven in such a way gain in richness and an abundance of details. This phase is followed by the data processing, after which the results are presented and finally analysed.

The results point out to an extremely low level of performance in LC. At the same time, the subjects show a high degree of dependency on surface level structures, as well as the use of low level strategies, above all of all translation and trying to understand every pronounced word, regardless the language level or the period of EL instruction they have been exposed to. As far as the number and type of strategies used by successful and less-successful learners is concerned, the difference in the mean score is minor; thus, we can talk about the uniformity in strategy use, which in certain circumstances, does not depend on the subjects' language level.

The parties which may benefit from the results obtained in this research are EL teachers, EL learners and future researchers interested in the field of listening comprehension.

Key words: Listening Comprehension, syntactic parameters, semantic parameters, strategies in LC

Field: Linguistics

Specific field: Applied linguistics

UDK:

САДРЖАЈ

Увод	1
Поглавље 1: Природа процеса разумевања говора	9
1.1 Дефиниција разумевања говора	10
1.1.1 Слушање и разумевање говора.....	13
1.2 Разумевање говора при усвајању матерњег и страног језика	14
1.2.1 Улога краткорочне и дугорочне меморије при разумевању говора	17
1.3 Модели процеса разумевања говора.....	18
1.3.1 Три модела обраде улазне информације	21
1.3.2 Андерсонов модел разумевања говора	28
1.3.3 Разумевање говора према моделу Негла и Сандерсове	33
Поглавље 2 - Разумевање говора у настави страног језика.....	37
2.1 Кратак приказ развоја ставова о разумевању говора као вештини.....	37
2.2 Место разумевања говора у наставној ситуацији у Србији	40
3. Фактори који олакшавају разумевање говора.....	44
3.1 Језички фактори.....	45
3.1.1 Синтаксички параметри	45
3.1.2 Семантички параметри	48
3.1.3 Испитивање удруженог утицаја семантичких и синтаксичких параметара.....	49
3.2 Нејезички фактори.....	52
3.2.1 Невербални параметри	53
3.2.2 Брзина говора.....	54
3.2.3 Прозодијски параметри.....	56
3.2.4 Понављање	57
3.2.5 Когнитивни фактори	58
3.2.5.1 Закључивање	58
3.2.5.1.1 Претходно знање	59
3.2.5.1.1.1 Скемата	59
3.2.5.1.1.2 Културолошко знање.....	60
4. Стратегије у разумевању говора	61
4.1 Дефиниција стратегија при учењу страног језика.....	62
4.2 Класификација стратегија у учењу страног језика.....	66

4.2.1 Таксономија стратегија према Рубиновој	68
4.2.2 Таксономија стратегија према О'Мелију и Шамоовој.....	69
4.2.3 Таксономија стратегија према Оксвордовој	72
4.2.4 Таксономија стратегија према Хецовој	76
4.3 Дефиниција стратегија разумевања говора.....	76
4.4 Истраживања стратегија разумевања говора	78
4.4.1 Употреба стратегија разумевања говора	79
4.4.2 Стратегије и настава страног језика	90
4.5 Класификација стратегија у разумевању говора	98
4.5.1 Таксономија стратегија разумевања говора према Росу и Росту.....	98
4.5.2 Таксономија стратегија разумевања говора према Вандергрифту	99
4.5.3 Стратегије коришћене у овом раду.....	100
5. Методологија истраживања.....	106
5.1 Методолошке карактеристике рада	106
5.1.1 Триангулација података	107
5.2 Ток истраживања	108
5.3 Прва фаза истраживања	112
5.3.1 Испитаници	112
5.3.2 Инструменти и материјал	112
5.3.2.1 Тест синтаксичке и лексичке усвојености	112
5.3.2.1.1 Природа и структура теста	112
5.3.2.1.2 Ток истраживања	114
5.3.2.2 Тест разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању.....	114
5.3.2.2.1 Особине аудио материјала и критеријуми његовог одабира.....	115
5.3.2.2.2 Ток истраживања	118
5.3.2.2.3 Запажања након прегледаног теста разумевања говора	119
5.3.2.2.4 Уочени проблеми.....	119
5.3.2.2.5 Модел анализе резултата истраживања.....	120
5.3.2.2.5.1 Анализа протокола – Тест разумевања говора	125
5.3.2.2.5.2 Анализа протокола – Учешће семантичке компоненте у разумевању говора.....	127
5.4 Друга фаза истраживања.....	127
5.4.1 Квантитативно истраживање.....	128

5.4.1.1 Испитаници	128
5.4.1.2 Инструмент истраживања	129
5.4.1.2.1 Упитник као инструмент истраживања	129
5.4.1.2.2 Упитник коришћен у овом истраживању	130
5.4.1.2.2.1 Општи део упитника	131
5.4.1.2.2.2 Део о стратегијама	133
5.4.1.3 Ток истраживања	135
5.4.1.4 Метод анализе података	135
5.4.2 Квалитативно истраживање	136
5.4.2.1 Испитаници	137
5.4.2.2 Инструмент	137
5.4.2.2.1 Употреба протокола као мерног инструмента	137
5.4.2.3 Ток истраживања	138
Поглавље 6. Приказ резултата и њихова анализа	140
6.1 Приказ и анализа резултата тестирања спроведених у првој фази истраживања ..	140
6.1.1 Резултати теста синтаксичке и лексичке усвојености	140
6.1.2 Резултати теста учешћа семантичке компоненте у разумевању говора	141
6.1.3 Резултати теста разумевања говора	143
6.1.4 Повезаност синтаксичких и семантичких елемената са разумевањем говора	144
6.2 Приказ и анализа резултата добијених у квантитативној фази истраживања	146
6.2.1 Подаци добијени општим делом упитника	146
6.2.2 Подаци о употреби стратегија	159
6.2.2.1 Вредновање важности стратегија у разумевању говора	159
6.2.2.2 Учесталост употребе стратегија у разумевању говора	162
6.2.2.2.1 Анализа стратегија коришћених у највећој и најмањој мери	164
6.2.2.2.2 Анализа учесталости употребе стратегија	172
6.2.2.2.2.1 Језичке стратегије	172
6.2.2.2.2.2 Когнитивне стратегије	183
6.2.2.2.2.3 Метакогнитивне стратегије	196
6.2.2.2.3 Анализа учесталости употребе стратегија на основу успешности испитаника	206
6.2.2.2.3.1 Језичке стратегије	206
6.2.2.2.3.2 Когнитивне стратегије	210

6.2.2.2.3.3 Метакогнитивне стратегије	214
6.3 Приказ и анализа резултата добијених у квалитативној фази истраживања.....	218
6.3.1 Ставови испитаника о разумевању говора.....	220
6.3.2 Најчешће коришћене стратегије	225
6.3.2.1 Стратегије поменуте у току разговора	225
6.3.2.2 Стратегије коришћене у току слушања аудио-материјала	235
6.3.2.2.1 Језичке стратегије.....	236
6.3.2.2.2 Когнитивне стратегије	239
6.3.2.2.3 Метакогнитивне стратегије	241
6.4 Анализа резултата	243
6.4.1 Анализа резултата прве фазе истраживања	244
6.4.2 Анализа резултата добијених квантитативним истраживањем	246
6.4.3 Анализа резултата добијених квалитативним истраживањем	254
Закључак.....	257
Литература	277
Прилог	289
Прилог 1: Транскрипти дискурса коришћеног за тестирање разумевања говора.....	289
Прилог 2: Хијерархијски приказ структуре дискурса коришћених за тестирање разумевања говора.....	293
Прилог 3: Табеле бодовања аудио-материјала коришћеног у истраживању.....	306
Прилог 4: Транскрипти дискурса коришћених при вођењу појединачних разговора са испитаницима	313
Прилог 5: Упитник спроведен са студентима.....	316
Прилог 6: Упитник спроведен са наставницима	319
Прилог 7: Самопроцена способности разумевања говора.....	320
Прилог 8: Део транскрипта разговора спроведног са испитаницима	321
Прилог 9: Нелсонов тест	323
Биографија.....	329

Слике

Слика 1: Систем обраде информација код људи	17
Слика 2: Хијерархијски однос менталних процеса при разумевању говора	19
Слика 3: Извори информација при разумевању	20
Слика 4: Комуникација као пренос информација	22
Слика 5: Андерсонов модел обраде говора	30
Слика 6: Разумевање говора према моделу Негла и Сандерсове	35
Слика 7 Класификација стратегија учења језика према О'Мелију и Шамоовој	71
Слика 8: Стратегије учења језика према Оксвордовој	75
Слика 9: Стратегије учења језика у односу сталне интеракције	75
Слика 10: Таксономија друштвених стратегија разумевања говора према Росту и Росу	99
Слика 11: Графички приказ тока истраживања	109

Табеле

Табела 4.1: Преглед стратегија коришћених у истраживању приказан по групама ..	101
Табела 5.1: Преглед особина аудио-материјала коришћеног за тестирање разумевања говора	116
Табела 5.2: Процентуални приказ структуре речи заступљених у текстовима коришћеним као материјал за слушање	117
Табела 6.1: Резултати тестирања синтаксичке и лексичке усвојености	141
Табела 6.2: Приказ учешћа семантичке компоненте у разумевању говора	142
Табела 6.3: Приказ резултата тестирања разумевања говора	143
Табела 6.4: Утицај синтаксе и семантике на разумевање говора	144
Табела 6.5: Година студија	148
Табела 6.6: Период учења енглеског језика	148
Табела 6.7: Оцена важности стратегија	160
Табела 6.8: Учесталост употребе стратегија од стране студената	163
Табела 6.9: Најчешће коришћене стратегије код успешних испитаника	165
Табела 6.10: Најчешће коришћене стратегије код мање успешних испитаника	167
Табела 6.11: Стратегије које успешни испитаници користе у најмањој мери	168
Табела 6.12: Стратегије које мање успешни испитаници користе у најмањој мери ..	170
Табела 6.13: Употреба језичких стратегија код испитаника I године студија	172

Табела 6.14: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника и наставника	173
Табела 6.15: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора.....	174
Табела 6.16: Употреба језичких стратегија код испитаника II године студија	176
Табела 6.17: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника II године и наставника	177
Табела 6.18: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора код испитаника II године студија	178
Табела 6.19: Учесталост употребе језичких стратегија код испитаника III година студија.....	180
Табела 6.20: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника III године и наставника	181
Табела 6.21: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора код испитаника III године.....	182
Табела 6.22: Употреба когнитивних стратегија код испитаника I године студија	184
Табела 6.23: Рангирање стратегија према одговорима студената и наставника	185
Табела 6.24: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора	186
Табела 6.25: Употреба когнитивних стратегија код испитаника II године студија....	188
Табела 6.26: Рангирање когнитивних стратегија према одговорима студената II године и наставника	189
Табела 6.27: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора	190
Табела 6.28: Употреба когнитивних стратегија код испитаника III године студија..	192
Табела 6.29: Рангирање когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија	193
Табела 6.30: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија	194
Табела 6.31: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника I године студија.....	196
Табела 6.32: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима студената и наставника.....	197
Табела 6.33: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија.....	198
Табела 6.34: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника II године студија.....	199
Табела 6.35: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима испитаника II године студија и наставника	200

Табела 6.36: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године	201
Табела 6.37: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника III године студија.....	203
Табела 6.38: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима студената III године и наставника	203
Табела 6.39: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године.....	204
Табела 6.40: Ранг употребе језичких стратегија код успешних испитаника	206
Табела 6.41: Оцена употребе језичких стратегија код успешних испитаника	207
Табела 6.42: Ранг употребе језичких стратегија код мање успешних испитаника	208
Табела 6.43: Оцена употребе језичких стратегија код мање успешних испитаника ..	209
Табела 6.44: Ранг употребе когнитивних стратегија код успешних испитаника	210
Табела 6.45: Оцена употребе когнитивних стратегија код успешних испитаника	211
Табела 6.46: Ранг употребе когнитивних стратегија код мање успешних испитаника	212
Табела 6.47: Оцена употребе когнитивних стратегија код мање успешних испитаника	213
Табела 6.48: Ранг употребе метакогнитивних стратегија код успешних испитаника	214
Табела 6.49: Оцена употребе метакогнитивних стратегија код успешних испитаника	215
Табела 6.50: Ранг употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника	216
Табела 6.51: Оцена употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника	216
Табела 6.52: Употреба стратегија при разумевању говора у току разговора са испитаницима.....	233
Табела 6.53: Самопроцена способности разумевања говора	235
Табела 6.54: Употреба језичких стратегија у току разговора са испитаницима	239
Табела 6.55: Употреба когнитивних стратегија у току разговора са испитаницима ...	240
Табела 6.56: Употреба метакогнитивних стратегија у току разговора са испитаницима.....	243

Графикони

График 1: Старосна структура испитаника.....	147
--	-----

График 2: Структура испитаника према полу	147
График 3: Начин учења енглеског језика	149
График 4: Заступљеност вежби разумевања говора пре доласка на факултет	149
График 5: Учешће у разговору са странцима	151
График 6: Мотиви за учешће у разговору са странцима	151
График 7: Важност вештине разумевања говора.....	154
График 8: Степен самоуверености у току слушања на енглеском језику	155
График 9: Проблеми који отежавају разумевање говора.....	156
График 10: Оцена тежине разумевања говора у датим ситуацијама	157
График 11: Начини унапређења разумевања говора.....	157
График 12: Укупни утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника I године	175
График 13: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника I године	175
График 14: Укупан утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника II године.....	179
График 15: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника II године	179
График 16: Укупан утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника III године	182
График 17: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника III године	183
График 18: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање код испитаника I године	186
График 19: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија.....	187
График 20: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника II године	191
График 21: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године студија	191
График 22: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника III године студија	194
График 23: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија.....	195
График 24: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника I године студија.....	198

График 25: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија.....	199
График 26: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање код испитаника II године.....	201
График 27: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године.....	202
График 28: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање код испитаника III године.....	205
График 29: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године.....	205
График 30: Употреба стратегија код успешних испитаника	217
График 31: Употреба стратегија код мање успешних испитаника.....	218
График 32: Употреба стратегија код студената I године – разлика између успешних и мање успешних испитаника	252
График 33: Употреба стратегија код студената III године – разлика између успешних и мање успешних испитаника	253
График 34: Употреба стратегија код студената II године – разлика између успешних и мање успешних испитаника	253

Увод

Разумевање говора је једна од четири основне вештине усвајања језика. Ово је, међутим, вештина којој је, у свету, до недавно, била поклоњена сразмерно мала пажња у односу на остале три¹. Разлог за то превасходно треба тражити у чињеници да се разумевању говора дуги низ година приступало као пасивној вештини чија се комуникативна вредност неоправдано занемаривала. У исто време, сматрало се да је ово вештина која се временом стиче, па самим тим, на њеном планираном развоју није потребно радити. Истина је, међутим, да разумевање говора представља предуслов прво усвајања језика, како матерњег, тако и страног, а затим и успешне комуникације и да на развоју ове вештине треба систематично радити.

Један такав рад, на првом месту, подразумева познавање природе разумевања говора. Разумевање говора не представља само вештину коју појединац поседује и чија је сврха разумевање информације која је садржана у изреченом. То је много сложенији феномен који се састоји од две врсте компетенције – стратешке и језичке, односно, лингвистичке. Стратешка компетенција обухвата различите когнитивне и метакогнитивне процесе неопходне како би се постојеће језичко знање повезало са осталим облицима знања. Са друге стране, и језичка компетенција представља сложен концепт који у себи подразумева више различитих облика знања, попут познавања фонетике, синтаксе, семантике, прагматике и анализе дискурса.

Обрада говора у току процеса разумевања захтева пресликавање говора који се чује на граматички модел језика. Због вишка информација, који је карактеристичан за усмену комуникацију, ово пресликавање не мора бити потпуно да би дошло до разумевања. Са функционалне тачке гледишта, пошто слушацац има ограничене ресурсе за *обраду дискурса*, он се првенствено ослања на комуникативну функцију говора, а тек након тога на формалне, то јест

¹ Говор, писање и читање.

синтаксичке и семантичке, манифестације те функције. На основу управо изложеног поједностављеног описа процеса разумевања говора код изворних говорника, поставља се питање како се процес разумевања говора страног језика одвија код неизворних говорника и да ли он зависи од нивоа језичког знања. Кључни проблем у разумевању говора код оних који уче страни језик настаје зато што ученик не може истовремено да прати обе форме говора – садржајну, односно семантичку, и синтаксичку. Имајући у виду тежњу аутора да размотри проблеме са којима се при разумевању говора среће наша студентска популација, не изненађује да су се ова два параметра наметнула као природан избор посматрања у нашем раду. Тим пре што једно опсежније истраживање фактора који утичу на разумевање говора до сада није спроведено код нас. На овај начин, једно од питања на које овај рад треба да одговори постаје у којој мери ученик приликом разумевања прати семантичку, а у којој синтаксичку компоненту језика и да ли се тај однос мења са порастом нивоа језичког знања.

Како се процес разумевања говора због своје природе и сложености не може у потпуности сагледати, разматрање особина дискурса и начина на који слушацац реагује на један дискурс може довести до бољег разумевања фактора који доводе до успешног развијања вештине разумевања говора. Под начином на који слушацац реагује подразумевају се стратегије које он свесно користи како би превазишао потенцијалне или постојеће препреке и разумео поруку која му је упућена, било имплицитно или експлицитно. Разматрање стратегија представља директан увид у сам процес слушања, односно разумевања говора. Важно питање које се у овом тренутку поставља јесте да ли избор стратегија које се користе при разумевању говора зависи од нивоа језичког знања испитаника. Резултати до сада спроведених истраживања ове врсте у свету, показали су позитивну повезаност између ова два чиниоца. Међутим, како култоролошко наслеђе² и наставна ситуација умногоме одређују начин размишљања ученика, вредности које они покушавају да изграде, па самим тим и стилове учења које ученици развијају, сматрамо да је неопходно спровести истраживање са испитаницима чији је матерњи језик српски, а који су изложени једном одређеном облику наставе страног језика. Управо ови разликовни фактори могу изнедрити другачије резултате, па ће друго питање које ће бити обрађивано у овом раду бити на који

² Оквордова (Oxford), 1996.

начин језички ниво испитаника утиче на њихов избор стратегија. Педагошке импликације резултата огледају се у томе што ће разматрање избора стратегија утицати на избор и градирање материјала за слушање, односно на избор вежби које би се користиле на часу развијања вештине разумевања говора, што, даље, има директан утицај на побољшање квалитета наставе страног језика.

Примарни интерес код аутора за ову тему јавио се након сазнања у раду са студентима да разумевање говора код њих изазива осећај нелагоде, а у појединим слушајевима и фрустрације. У даљем разговору, дошло се до сазнања да часови на којима се свесно увежбавала ова вештина у претходним циклусима образовања нису били заступљени у довољној мери и да су били готово једнообразани. Оваква ситуација довела је до пада мотивисаности и слабог интереса студената за усвајање вештине разумевања говора.

Овакво сазнање је, даље, мотивисало испитивање ситуације на високошколским институцијама о заступљености увежбавања ове вештине у оквиру наставе страног језика на овом образовном нивоу. Испитивање је ограничено на факултете нефилолошког усмерења Универзитета у Крагујевцу. Изучавањем актуелног званичног плана и програма и препоручене обавезне литературе свих факултета који припадају овом универзитету, дошло се до сазнања да су вежбе овог типа заступљене на пет факултета. У директном контакту са студентима ових факултета, показало се да је стање у пракси нешто другачије, односно да се на унапређењу вештине разумевања говора систематично ради на три факултета. Још један податак до ког се том приликом дошло јесте да је преовладавајући метод извођења наставе на нефилолошким факултетима граматичко-преводни. Оваква наставна ситуација само је учврстила уверење исправности избора параметара који ће бити посматрани у истраживању.

Како би се утицало на унапређење тренутне ситуације када је разумевање говора при учењу страног језика у питању, потребно је, на првом месту, упознати се са самом природом процеса разумевања говора, као и његовим компонентама неопходним за успешно савладавање ове вештине, попут различитих врста знања и стратегија. У том смислу, резултатима овог истраживања желимо да пружимо основне податке које би наставници, даље, могли употребити за унапређење сопственог наставног процеса. Имајући још у виду и чињеницу да су наставници

доносиоци одлука, када је настава страног језика на високошколским институцијама у питању, одлучили смо да по први пут у једно овакво истраживање укључимо и наставнике.

Један од првих корака истраживања био је утврдити проблеме са којима се студентска популација среће при разумевању говора на крају образовног процеса након низа година усвајања енглеског језика као страног. Овај податак може бити битан и за унапређење овог дела наставе на нижим образовним нивоима. Наиме, да би се решавању проблема систематично приступило, потребно је сазнања до којих ће се доћи применити и на нижим образовним нивоима. Даље, било је потребно утврдити да ли су студенти свесни постојања стратегија које могу водити лакшем и успешнијем савладавању ове вештине, односно решавању постојећих проблема који се при разумевању говора јављају. Од посебног интереса је било утврдити и којим стратегијама се студенти служе, односно, посматрајући њихово понашање при разумевању говора, утврдити које су то комбинације стратегија за које можемо рећи да су кључ успеха при разумевању говора.

Имајући у виду претходно изложен предмет истраживања, као и мотивацију која је до њега довела, овим радом желимо да:

1. утврдимо да ли и у којој мери синтаксички и семантички параметри утичу на разумевање говора у страном језику, односно да ли њихов удео у разумевању говора зависи од нивоа језичког знања. Добијени резултати утицали би на даље препоруке у смислу да ли пажњу синтаксичким и семантичким елементима треба поклонити у оној мери у којој се то у Србији чини или треба указати на потребу другачијег усмеравања наставе страног језика на нефилолошким факултетима.
2. Даље, желимо да размотримо које стратегије студенти користе у разумевању говора и да ли њихов избор зависи од нивоа језичког знања. Резултати до којих би се дошло такође би имали значај за организовање наставе страних језика.
3. На крају, желимо да размотримо став наставника о важности посматраних стратегија за разумевање говора. Ово је посебно важно обзиром да све одлуке у

вези са наставом страног језика на високошколским институцијама зависе од наставника.

На основу управо постављених циљева и проучавање литературе, дефинисали смо две претпоставке, имајући у виду да матерњи језик, културолошке разлике³, као и изложеност одређеном облику наставе страног језика могу да укажу на резултате који су другачији у односу на до сада постигнуте. Сходно томе, претпоставке од којих у раду полазимо јесу да (1) успех у разумевању говора зависи од језичког нивоа особе која слуша дискурс, као и да (2) ниво језичког знања утиче на избор стратегија на које ће се у току разумевања говора ослонити онај ко слуша. На основу ове две основне претпоставке дефинисане су хипотезе на којима се заснива истраживање у овом раду. То су:

Хипотеза 1: Испитаници са вишим нивоом језичког знања показаше боље резултате на тесту разумевања говора у односу на испитанике с нижим нивоом знања.

Хипотеза 2: Испитаници са нижим нивоом језичког знања показаше слабије резултате на тесту разумевања говора у односу на испитанике с вишим нивоом знања.

Хипотеза 3: Испитаници са вишим нивоом језичког знања при разумевању говора превасходно се ослањају на семантичке елементе.

Хипотеза 4: Испитаници са нижим нивоом језичког знања при разумевању говора превасходно се ослањају на синтаксичке елементе.

У тежњи да се оствари претходно дефинисан циљ и одговори на постављене хипотезе, потребно је:

1. испитати став студената о важности вештине разумевања говора,
2. утврдити проблеме са којима се студентска популација среће при разумевању говора на страном језику,
3. одредити утицај синтаксичких и семантичких фактора на разумевање говора,

³ Оквордова, 1996.

4. идентификовати стратегије које студентска популација користи приликом разумевања говора,
5. утврдити оцену важности коју наставници страног језика приписују одређеним стратегијама у разумевању говора,
6. утврдити да ли постоји разлика у броју и врсти стратегија које користе успешни и мање успешни испитаници чији је матерњи језик српски и
7. на основу добијених резултата, предложити стратегије на којима је потребно радити како би се развила вештина разумевања говора.

Тестирањем разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању, као и тестирањем синтаксичке усвојености покушаћемо да утврдимо да ли пракса потврђује постављене хипотезе. Са друге стране, спровођење упитника са испитаницима и вођење појединачних разговора са њима треба да пружи увид у начин на који испитаници на високошколским институцијама приступају проблему разумевања говора, односно треба да одговори на питање којим стратегијама се при томе служе.

Имајући у виду комплексност теме и различиту природу постављених задатака, у овом раду ће бити коришћена комбинована метода истраживања – квантитативна и квалитативна. У првој фази истраживања, која је по својој природи квантитативна, биће коришћени тест и упитник. При тестирању разумевања говора, биће коришћен писани протокол што до сада није била пракса код нас. За овај тип теста облучили смо се како бисмо избегли могућност случајног исправног одговора на постављено питање, што је очекивано код тестова вишеструког избора, а на шта упозорава и Бак (Buck, 2001), или давања одговора на основу знања, што се може десити са клоз тестом. Резултати теста разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању биће бројчано представљени, а утицај посматраних параметара на разумевање разматран дескриптивном методом што ће бити поткрепљено и израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације. Упитник о употреби стратегија биће спроведен са студентима и са наставницима. Циљ спровођења овог упитника са студентима јесте да се утврди оцена учесталости употребе стратегија при разумевању говора. Са наставницима се упитник спроводи како би се дошло до важности коју они

приписују стратегијама у разумевању говора. За обраду података добијених од наставника, биће коришћена анализа употребних вредности, која до сада није коришћена у истраживањима овог типа. Коришћењем ове методе желимо да оцену студената учинимо релевантнијом.

Пошто стратегије којима студенти прибегавају у току разумевања говора није могуће ближе посматрати или мерити директно, то ће детаљнији подаци о њима бити добијени у разговору са студентима. Тиме ће се у овом делу истраживања применити и квалитативна метода. Као мерни инструмент, у разговору са испитаницима биће коришћен протокол. Овај део истраживања треба да омогући триангулацију података.

На крају уводног дела указаћемо на структуру рада. Изузимајући уводни део и закључак, рад је организован у шест поглавља.

У првом делу рада, након дефинисања појма разумевања говора, разматрамо природу овог процеса пружањем увида у механизме разумевања говора на матерњем и страном језику.

У Пoglављу 2 бавимо се питањем разумевања говора у настави страног језика и, посебно, местом које је разумевању говора дато у Србији, на примеру факултета који функционишу у оквиру Универзитета у Крагујевцу.

Како су предмет интереса у овом раду утицај синтаксичких и семантичких фактора на разумевање говора и стратегије које се при томе користе, наредна два поглавља односе се на преглед литературе у свету, с обзиром на то да нам није познато да је код нас рађено истраживање које се бави овом тематиком⁴.

Поглавље 5 тиче се методолошких карактеристика рада, док су подаци добијени истраживањем, праћени анализом, представљени у последњем поглављу рада.

У закључку рада резимирају се резултати истраживања и указује на нека нова питања која је истраживање отворило. Још једном се подвлачи значај вештине разумевања говора за усвајање страног језика и указује на педагошке

⁴ Поред магистарског рада Бојане Петрић, рад скоријег датума који нам је познат из области разумевања говора јесте Мићић Кандијаш и Чајка (Mičić Kandijaš i Čajka), 2014.

импликације резултата у виду препорука. На крају се даје предлог за даља истраживања у овој области.

На основу постављених циљева и изложене методологије рада, од истраживача се очекује да пружи преглед актуелне литературе и досадашњег развоја научних истраживања о разумевању говора, спроведе испитивање на изабраном узорку испитаника, анализира резултате урађеног истраживања и укаже на могућност даљих истраживања на овом пољу.

Очекује се да ће сазнања и резултати добијени овим истраживањем на првом месту помоћи бољем сагледавању процеса разумевања говора, а да ће се затим одразити на наставу разумевања говора – преко писања материјала, његовог градирања и креирања тестова и предлагања једне нове улоге наставника. Још се очекује да ће се истраживањем допринети актуелизацији ове теме код нас и отворити нека нова питања везана за разумевање говора и саму наставу страних језика на сва три образовна нивоа.

Поглавље 1: Природа процеса разумевања говора

Поред тога што чини највећи део свакодневне комуникације, са заступљеношћу од око 40%, разумевање говора је основно „средство” усвајања страног језика⁵ и у исто време доприноси лакшем усвајању осталих вештина⁶.

Разумевање говора при учењу страног језика је веома сложен процес који неретко може да изазове фрустрације код ученика. Уједно, то је вештина коју је најтеже савладати због саме њене имплицитне природе⁷ и непосредне везаности за време (Грејам (Graham), 2006). Слушалац говор обрађује истовремено са пријемом нових информација и то брзином коју одређује говорник. При томе, број фактора који отежавају разумевање није занемарљив. Наиме, порука може имати фонолошке специфичности⁸, може се јавити проблем одређивања граница речи⁹, а у исто време постоји и потреба за контролом аутоматизованог процеса рашчлањавања, у смислу да слушалац не сме примењивати правила рашчлањавања матерњег језика на страни језик, који је најчешће ритмички различит (Вандергрифт (Vandergrift), 2011). На сложеност феномена разумевања говора указује и Рост. Он наводи да „...разумевање говора подразумева рецептивне, конструктивне и интерпретативне аспекте когниције, који се користе како при разумевању говора матерњег, тако и при разумевању говора страног језика”¹⁰. Знање које слушалац при разумевању поруке примењује двојаке је природе. Са једне стране, он користи језичко знање, а са друге, у процес разумевања поруке укључено је и нејезичко знање. У том смислу, разумевање говора подразумева процесе обраде који се крећу од нижих нивоа ка вишим, када слушаоци користе

⁵ У смислу да је ово основни канал примања улазне информације при учењу језика, како матерњег, тако и страног.

⁶ Традиционално, четири вештине се сматрају основним при усвајању језика и то разумевање говора (listening), говорење (speaking), читање (reading) и писање (writing). Често се као вештина наводи и превођење (Недељковић, 2007). Појам вештина се у скорије време јавља са доста ширим значењем, па поред поменутих обухвата још и 'способност узајамног деловања', 'способност посредовања', 'способност учења', 'истраживачке способности' и 'способност студирања' (Димковић-Телебаковић, 2003).

⁷ Разумевање говора је немогуће директно посматрати.

⁸ Ове особености могу бити како типичне, тако и атипичне.

⁹ Код читања су границе речи визуелно уочљиве.

¹⁰ Рост (Rost), 2005: “[L]istening encompasses receptive, constructive, and interpretive aspects of cognition, which are utilized in both first language (L1) and second language (L2) listening” (p. 503).

своје језичко знање да би разумели улазну информацију¹¹, као и оне који се крећу од виших нивоа ка нижим, где се при разумевању значења користе преходно искуствено, знање о свету или познавање контекста (Питерсон (Peterson), 2001). Ови процеси могу се дешавати истовремено, мада је то карактеристика слушаоца на вишим нивоима усвајања језика¹².

Основу до сада спроведених истраживања о разумевању говора при учењу страног језика чине теоријске поставке два модела разумевања говора. То су Андерсонов модел и модел према Негл-Сандерсоновој. Студије засноване на овим моделима баве се истраживањем разлика у процесу разумевања говора и стратегијама које користе успешни и мање успешни слушаоци, проблемима са којима се слушаоци срећу при разумевању говора и идентификацијом стратегија које слушаоци користе у различитим фазама разумевања¹³.

Задатак овог поглавља јесте да кроз преглед релевантне литературе (1) дефинише термин *разумевање говора*, (2) објасни разумевање говора при усвајању матерњег и страног језика и (3) објасни моделе процеса разумевања говора.

1.1 Дефиниција разумевања говора

У литератури о разумевању говора, јавља се веома велики број дефиниција овог термина, које варирају у зависности од поља интересовања аутора или тренутних кретања у лингвистици. Ово питање додатно чини сложеним сама природа процеса разумевања, који се не може директно посматрати. Због тога се с правом може рећи да јединствене дефиниције термина „разумевање говора” још увек нема.

У наставку поглавља представимо дефиниције неких од најутицајнијих аутора који су се бавили проучавањем разумевања говора, како у матерњем, тако и у страном језику. Вулвин и Коукли (Wolvin and Coakley, 1991), који су проучавали значај разумевања говора у пословном свету, говоре о разумевању говора као најважнијој компоненти комуникације у пословном окружењу. Први од коментара који разумевању говора придаје важност која му припада у настави

¹¹ Овде се мисли на познавање гласова, облика речи и граматичких односа.

¹² О'Мели, Шамоова и Купер (O'Malley, Chamot, and Küpper), 1989, Питерсон (Peterson), 2001.

¹³ Андерсонов модел наводи три фазе разумевања говора - перцепција, обрада и употреба (perception, processing and utilization).

страног језика јесте тврдња Риверсове (Rivers, 1981) да је разумевање говора кључни елемент при усвајању било ког страног језика. За разумевање говора при учењу страног језика још се каже да је то „процес примања, усмеравања пажње и приписивања значења звучним надражајима” (Фенг, (Fang) 2008)¹⁴. Према Морлију (Morley, 1972), разумевање говора није само разликовање гласова, већ посредовање између звука и значења. Оно подразумева примање информације, њено памћење и обраду. Госова (Goss, 1982) дефинише разумевање говора као процес организовања онога што смо чули у речи, фразе, реченице, или друге лингвистичке јединице из којих слушалац може да изведе значење. О’Мели и Шамоова (O’Malley and Chamot, 1989) разумевање говора сматрају *активним и свесним процесом* у коме слушалац изводи значење користећи информације из контекста и постојеће знање, при чему се ослања на стратегије¹⁵. Херш (Hirsch, 1986) каже да разумевање говора укључује неуролошки одговор и интерпретацију звукова у циљу разумевања значења. И његова дефиниција разумевања говора укључује памћење и анализирање улазне информације и употребу претходно стеченог знања у њеном тумачењу.¹⁶ Рост (Rost, 2002) говори о „индиректним аналогијама и метафорама” које се користе приликом описивања овог „невидљивог мисаоног процеса”. Он, даље каже да ће, за разлику од стручњака који се баве различитим научним дисциплинама, они који уче страни језик разумевање говора видети као „хватање значења оног што су чули”. Да би илустровао начин на који интересовање стручњака утиче на дефинисање овог појма, он парафразира могуће одговоре људи чије су интересовање различите научне дисциплине. Тако би, на пример, лингвисти говорили о разумевању говора као „преговарању о значењу”, антрополози би тактички разумевање говора описали као „реформулисање поруке на одговарајући начин”, док би психолози, у складу са својим интересовањима, разумевање говора дефинисали као прихватање онога што говорник жели да каже¹⁷. Вандергрифт (Vandergrift, 1999) говори о

¹⁴ Фенг (Fang), 2008: “...[p]rocess of receiving, focusing attention on, and assigning meaning to aural stimuli”.

¹⁵ О’Мели и Шамоова (O’Malley and Chamot), 1989: “an active and conscious process in which the listener constructs meaning by using cues from contextual information and existing knowledge, while relying upon multiple strategic resources to fulfill the task requirement”.

¹⁶ Херш (Hirsch), 1986: “Listening as an aspect of skills: involves neurological response and interpretations of sounds to understand and to give meaning by reacting, selecting meaning, remembering, attending, analyzing and including previous experience.”

¹⁷ Рост (Rost), 2002: Because listening is an invisible mental process, we tend to use indirect analogies and metaphors to describe it. A common metaphor from language students is in terms of 'getting

разумевању говора као сложеној активности која у себи подразумева активну истовремену обраду различитих језичких елемената, почев од „гласова, разумевања речи и граматичких структура, тумачења нагласка и интонације”, након чега се задржавају потребне информације како би се изречено анализирао у односу на „непосредни и шири друштвено-културни контекст реченице”¹⁸.

На основу стотина дефиниција које је годинама разматрао, а које је прикупио од лингвиста, психолога, наставника страног језика и ученика, Рост закључује да је разумевање говора процес четвороструке природе. Он прво наглашава *рецептивну* (receptive) и *конструктивну* (constructive) природу овог процеса, пошто слушаца прима оно што је изговорено, а затим *конструира* значење. Поред два поменута одличја, природа овог процеса подразумева још активности *сарадње* (collaborative) и *трансформисања* (transformative), пошто, са једне стране, слушаца преговора о значењу са говорником и одговара на надражај, а са друге, својим укључивањем, тј. учешћем у разговору, маштом и саосећањем, ствара значење. Ове четири перспективе, према Росту, чине суштину онога што сматрамо разумевањем говора¹⁹.

И поред тога што је разумевање говора, што због сложене природе овог процеса, што због различитих поља интересовања аутора, тешко дефинисати, може се рећи да постоји начелна сагласност о томе шта овај процес подразумева. Тако се данас за разумевање говора може рећи да је *активан процес и основни канал усвајања страног језика*²⁰ који у себи подразумева четири сложена међусобно повезана когнитивна процеса: *пријем информација, њихову обраду, схватање значења и одговарање на аудитивни надражај*²¹. Овакав поглед на процес разумевања говора биће прихваћен и у овом раду. Оно што, међутим, морамо подвући јесте да *схватање значења* у себи подразумева значење које је

something': 'listening means "catching what the speaker says"'. Among applied linguists, there is the familiar 'shopping' allusion: 'negotiating meaning' is a frequent response. Anthropologists sometimes answer with 'tactic' metaphors: 'reframing a message in relevant terms'. Psychologists occasionally answer with 'sensitivity' imagery: 'being open to what is in the speaker'.

¹⁸Вандергрифт (Vandergift), 1999: 'Listening comprehension is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance.'

¹⁹ Рост (Rost), 2002.

²⁰ Рост (Rost), 2005.

²¹ Buck, 1990, 1995, 2001; Mendelsohn & Rubin, 1995; Brown, 1995; Rost, 1990, 1994, 2002.

изговореном приписао онај ко слуша на основу свог знања, искуства, вредности и поимања света.

1.1.1 Слушање и разумевање говора

Неретко се дешава да се термини *слушање* и *разумевање говора* користе као синонимни термини. Иако на први поглед идентични, ова два појма представљају два потпуно различита концепта. Наиме, само слушање као невољан и неселективан процес²² не подразумева увек и разумевање говора. Слушање се може дефинисати као физиолошка способност нашег система чула, тачније чула слуха, којом располаже највећи број људи. Оно је саставни део целокупног процеса разумевања говора и утиче на његов квалитет у смислу да је предуслов успешног разумевања говора. Са друге стране, о разумевању говора је реч када свесно усмеримо своју пажњу на гласове који долазе до нас имајући намеру да одговоримо на њих, било речима, било само промишљањем о изреченом. На основу претходног, јасно је да оба процеса подразумевају перцепцију гласова, али само разумевање говора у себи подразумева и одређени степен намере. Оно превазилази ниво пријема гласова, јер захтева свесно усмеравање пажње на поруку, њено тумачење и извођење значења. Још је Ландстинова (Lundsteen, 1979) крајем седамдесетих година прошлог века указала на разлику између ова два појма: „Разумевање говора је веома сложен, интерактиван процес који се дефинише као *процес којим се говорни језик у мозгу претвара у значење*.”²³ Да би слушалац дошао до коначног значења, потребно је прође кроз веома сложен процес обраде акустичке информације, користећи и међусобно усаглашавајући различите врсте знања, како лингвистичке²⁴, тако и нелингвистичке природе²⁵ и све то у реалном времену, односно тренутку изговарања поруке. О учешћу више типова знања у разумевању поруке говоре и Пирсон и Филдингова (Pearson and Fielding, 1983) нагласивши да разумевање говора укључује истовремену

²² Боун (Bone), 1994.

²³ Ландстин (Lundsteen), 1979: “Listening is highly complex, interactive process that has been defined as ‘the process by which spoken language is converted to meaning in the mind’”.

²⁴ Фонологија, лексика, синтакса, семантика и анализа дискурса.

²⁵ Познавање теме, познавање контекста и знање о свету.

организацију и комбинацију знања из фонетике, синтаксе, семантике и знања о структури текста, које контролише когнитивни процес²⁶.

У овом раду ће се правити управо наглашена разлика између ова два термина. Уколико буду коришћени као синоними, то ће посебно бити наглашено²⁷. ова два термина неће бити коришћени као синоними, сем ако то није посебно назначено.

1.2 Разумевање говора при усвајању матерњег и страног језика

Без обзира на то да ли је реч о матерњем или страном језику, у разумевању говора учествују исти рецептивни, конструктивни и интерпретативни аспекти когниције. Када се говори о усвајању матерњег језика, развијање способности разумевања говора дешава се истовремено са развојем когниције. Ова два развоја међусобно су зависна. Разумевање говора усваја се постепено и готово без напора и завршава се у скоро исто време када и когнитивни развој²⁸. У том смислу се у образовном процесу разумевању говора у матерњем језику ретко поклања директна пажња. Бак (Buck, 2001) знање матерњег језика сматра „имплицитним” и „процедуралним”, у смислу да се оно несвесно усваја и користи. Когнитивни процеси који се користе при разумевању говора матерњег језика готово су потпуно аутоматизовани – оног тренутка кад нешто на матерњем језику чујемо, ми то и разумемо. Веома често је то реч о сложеним синтаксичким конструкцијама или пак о сложеним емоцијама које се крију иза речи говорника. Када је о страном језику, међутим, реч, овај ниво разумевања за већину говорника је готово недостижан.

Бак (Buck, 2001) страни језик сматра “експлицитним”, у смислу да се он свесно усваја и примењује. За разлику од матерњег језика, коме је говорник изложен сатима пре него што се први пут јаве могућност и потреба за његовим коришћењем, са страним језиком то није случај. Наиме, од ученика страног језика се очекује одређени степен разумевања и употребе језика након много краће и не тако интензивне изложености језику. У том смислу, страни језик се усваја на

²⁶ Пирсон и Филдинг (Pearson and Fielding), 1983: “Listening involves the simultaneous organization and combination of skills in Phonology, Syntax, Semantics, and knowledge of the text structure, all of which seem to be controlled by the cognitive process. Thus it can be said that though not fully realized, listening skill is essential in acquiring language proficiency”.

²⁷ Поглавље 5.

²⁸ Рост (Rost), 2002, 2005.

начин који је различит од матерњег, а уколико га учи одрасла особа, разлике у начину усвајања још су израженије. Разлоге за то треба тражити првенствено у чињеници да се усвајање страног језика обично одвија тек након завршеног процеса развоја когниције.

Док је сам процес разумевања говора у суштини исти, било да је реч о матерњем или страном језику²⁹, постоје битне развојне и функционалне разлике између разумевања говора матерњег језика и разумевања говора страног језика. Рост (Rost, 2005) говори о томе да се прагматска ограничења која утичу на усвајање матерњег језика код малог детета и усвајање страног језика код нешто већег детета, или одрасле особе, разликују у основи. Као најбитније разлике он наводи потребе и мотивацију ученика за усвајањем језика и дужину времена и квалитет изложености језику који се усваја. Поред поменутих ограничења, Рост каже да постоје докази да по завршетку “критичног периода” у раној младости, неки аспекти фонолошке и граматичке обраде, као и неке психомоторне способности³⁰ нису више довољно флексибилне за потпуно усвајање и савладавање у мери у којој то чине изворни говорници.

Још једна разлика која чини разумевање страног језика умногоме различитим у односу на матерњи језик и, у исто време, изузетно захтевним, јесу препреке разумевању и додатни процеси које слушаоци страног језика користе да би те препреке савладали. Празнине у разумевању говора на страном језику чешће се јављају у односу на оне које се јављају код изворних говорника. Понекад празнину може представљати само једна реч, или мањи део дискурса. Међутим, постоје случајеви када већи део дискурса остаје непознаница, односно када слушалац разуме само неколико речи и кад није у могућности да разуме целу поруку. У оваквим случајевима од велике помоћи су технике које слушаоци користе како би премостили неразумевање. Овде се превасходно мисли на познавање комуникативне ситуације, односно познавање говорника (једног или више њих) и теме о којој је реч. Наиме, када је реч о разумевању говора при учењу страног језика, природно је да слушалац надомести своје празнине у језичком знању информацијама које су му у датом тренутку доступне, било да су то визуелне информације, опште знање о свету или здрав разум. Ове вештине

²⁹ При разумевању говора се користе исти основни неуролошки процеси који се дешавају у истим деловима мозга.

³⁰ Под *психомоторним способностима*, Рост превасходно мисли на оне везане за изговор.

‘компензовања’ су битна карактеристика разумевања говора када је реч о страном језику. Још један од озбиљних проблема који се могу јавити јесте различит културни миље матерњег и страног језика. У том смислу различити невербални сигнали могу имати различито значење у различитим културама. Бак, као пример који на одличан начин илуструје ову појаву, наводи разлику између јапанске и западних култура. Уколико је начинио грешку, Јапанац ће се насмешити у знак посрамљености, што припадници западне цивилизације могу протумачити као неозбиљност или површност.³¹

Први радови који говоре о разумевању говора при усвајању страног језика засновани су на открићима која су потекла из психолонгвистичких истраживања разумевања говора у матерњем језику. Иако не постоји велики број радова који испитују сличности и разлике између разумевања говора у матерњем, односно страном језику, Бак (Buck, 2001) наводи да су ова два процеса слична. У прилог овој тврдњи наводи два истраживања (Фишман (Fishman), 1980 и Вос (Voss), 1984 у Бак, 2001). Фишман је проучавао грешке које су правили испитаници тестирани из матерњег и страног језика и закључио да су оне сличне. Вос је проучавао грешке које су се јављале као ‘омашке при разумевању говора’ и закључио да су оне сличне и код испитаника који су слушали дискурс на матерњем и код оних који су слушали дискурс на страном језику. На основу изложених чињеница, Бак сматра да не постоје битни разлози да се разумевање говора при усвајању матерњег језика сматра различитим процесом у односу на разумевање говора при усвајању страног језика, односно да је разумевање говора у основи исто, а да на разлике утичу фактори као што су ограничено знање страног језика, или утицај матерњег језика (Бак, 2001).

Разлика у сагледавању ових феномена, међутим, долази до изражаја када се говори о проблемима који се у току разумевања говора јављају. Уколико се они јаве при разумевању матерњег језика, обично се приписују томе да је слушалац ометан на неки начин, да је незаинтересован или да одговара ‘размишљајући о нечему другом’ (Бак, 2001). Иако ови фактори могу онемогућити разумевање, без обзира на то о ком језику је реч, уколико се оно јави код неког ко говори на страном језику, бива превасходно приписано недовољном познавању језика или ‘непознавању социо-културног садржаја поруке’, помањкању искуства о

³¹ Бак (Buck), 2001.

организацији дискурса или недостатку општег знања које би премостило могуће језичке недостатке (Бак (Buck), 2001).

1.2.1 Улога краткорочне и дугорочне меморије при разумевању говора

Процеси који се налазе у основи разумевања говора матерњег и страног језика у суштини су исти. Систем обраде информација код људи (Human Information-Processing System, Flowerdew and Miller, 2007) је модел који је развијен како би се описао начин на који се приступа порукама при разумевању говора³². У основи, разликују се три типа меморије који се у току овог процеса користе – слушна, краткорочна и дугорочна меморија.



Слика1: Систем обраде информација код људи

Преузето од Флауердјуа и Милерове, 2007.

Информације из окружења прво долазе у слушну меморију. У овој меморији, која региструје сигнал, порука се не задржава дуже од једне секунде и задржава облик у коме је примљена. У зависности од типа поруке, извора или њене “хитности”, она се или одбацује или шаље на даљу обраду у краткорочну меморију.

Краткорочна меморија је део овог система у коме почиње свесна обрада поруке. При томе је на располагању мање од 15 секунди да се одлучи шта са поруком даље учинити. Треба одлучити да ли порука садржи старе или нове информације. Уколико је о старим информацијама реч, у дугорочној меморији се активира она скемата³³ у којој се сличне информације већ чувају. Уколико се ради о новој информацији, она се пореди са већ постојећим знањем, у циљу формирања

³² Овај модел је развијен како би се објаснило разумевање говора у матерњем језику. Како је већ поменуто да се процес разумевања говора сматра у основи истим, то се исти модел сматра релевантним и кад је реч о страном језику.

³³ Према Аузубелу (Браун (Brown), 2007), учење се одвија тако што се нови садржаји повезују са већ постојећим „когнитивним концептима или пропозицијама”, односно нови садржаји се повезују са већ постојећим знањем. Ово постојеће знање представља скемату. Деатљније о појму скемате видети 1.3.1.

сродних скемата. У тренутку кад порука стигне до краткорочне меморије, слушаалац матерњег језика активира уређаје за аутоматску обраду (*automatic processing devices*, Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007). Ови процеси помажу слушаоцу да упореди поруку са постојећим знањем и одлучи да ли је вредна даљег слања у дугорочну меморију. Веома мали број оних који уче страни језик може се ослонити на ове аутоматизоване процесе обраде. Уместо њих, они користе контролисану обраду³⁴, која захтева много већу пажњу пре него што се нека одлука донесе. У случају да се порука разуме, може се послати даље у дугорочну меморију где се одвија завршни део обраде.

Дугорочна меморија садржи мноштво информација и за нову поруку се место налази негде међу постојећим системима информација. И овде је потребно донети неке одлуке у смислу „корисности” информације, о томе да ли ће бити потребна у скорије време или касније и како категоризовати посебне синтаксичке, семантичке и фонолошке карактеристике поруке. Након тога, поруку је могуће задржати у дугорочној меморији у оквиру одговарајуће скемате онолико дуго колико се жели. Неизворни говорници овде се срећу са још једним проблемом. Они, наиме, могу поруку „сместити” у погрешну схему, што ће је учинити тешко препознатљивом информацијом при обради следећих сличних информација.³⁵

1.3 Модели процеса разумевања говора

Проучавања процеса разумевања говора при учењу страног језика озбиљније се врше тек у релативно скорије време, а уследила су након обимних истраживања анализирања порука говорног саопштења у матерњем језику у оквиру психолингвистике. Разлози за овако окаснелим интересовањем за процес разумевања говора су вишеструки. Први треба тражити у чињеници да се веома дуго ова вештина сматрала „пасивном”, па је, самим тим, сразмерно мала пажња посвећивана њеном посматрању и свесном вежбању. Даље, разумевање говора је апстрактан ментални процес, па га је, због саме његове природе, тешко директно посматрати и описати. То је сложен и активан процес у коме слушаоци повезују оно што чују са оним што већ знају, како би разумели поруку. Они се, наиме,

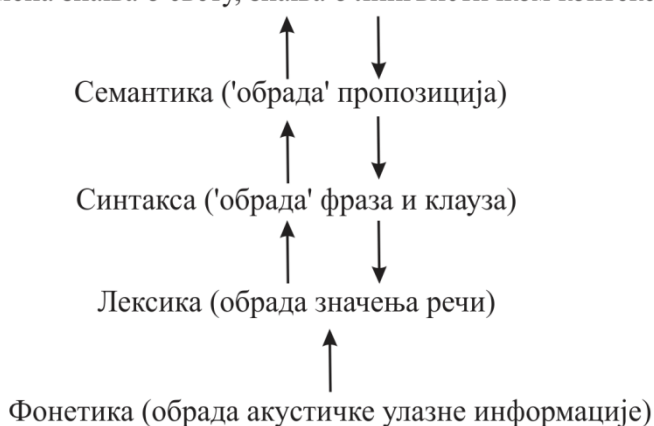
³⁴ Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007.

³⁵ Исто.

служе и лингвистичким и нелингвистичким знањем да дешифрирају говорну поруку и то у време кад се она изговара, што подразумева познавање како тренутног, тако и ширег социо-културног контекста поруке.

Лингвистичка теорија заговара најмање пет типова знања на која се ослања процес разумевања говора. То су прагматичко, семантичко, синтаксичко, лексичко и фонолошко. Психолингвистика говори о томе да међу овим разичитим врстама знања владају одређени међусобни односи (Андерсон (Anderson), 1983, 2005). Иако се верује да се различити ментални процеси дешавају истовремено, међу њима ипак постоји одређени хијерархијски однос, што се на следећем приказу и види.

Прагматика (примена знања о свету, знања о лингвистичком контексту, схемата)



Слика 2: Хијерархијски однос менталних процеса при разумевању говора

Преузето од Андерсона, 2005.

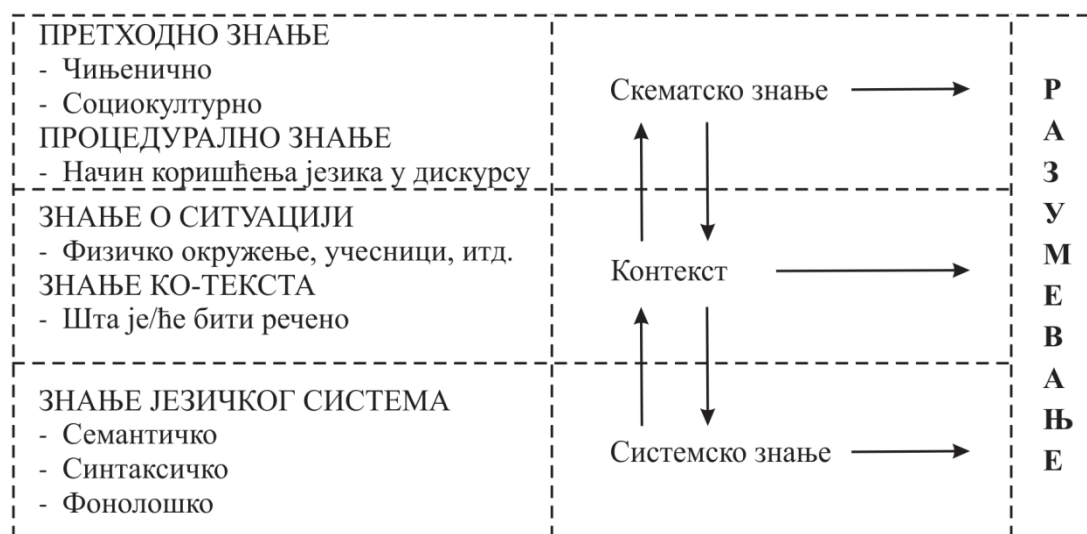
Овако приказани елементи потребни за разумевање поруке, показују да познавање контекста и тематског садржаја може помоћи предвиђање онога што ће се рећи, док, са друге стране, перцепција акустичког сигнала и препознавање фонема, односно алофона, не може да укаже на предвиђање могућег значења.

Слика 3 представља изворе информација које се користе приликом разумевања говора према Андерсоновој и Линчу. Као што се види, информације којима се служимо у процесу разумевања потичу од два различита извора. Једно је лингвистичко или језичко знање, односно знање о систему³⁶, а друго нелингвистичко, односно нејезичко или схематско знање³⁷. У току самог процеса разумевања не прави се јасна и свесна разлика типа извора из ког информације

³⁶ Знање о фонолошким, синтаксичким и семантичким компонентама језичког система.

³⁷ Претходно стечено знање и искуство. Видети 1.3.1.

потичу. Андерсонова и Линч говоре о томе да је веома тешко направити разлику између онога што је речено и онога што смо „конструисали повезивањем изговорених речи са сопственим знањем и искуством”.³⁸



Слика 3: Извори информација при разумевању

Слика је преузета од Андерсонове и Линча, 1988.

Говорећи о разумевању говора, Флауердју (Flowerdew, 1994) наводи становиште извесног броја аутора да је разумевање општи конструкт, па у том смислу принципи који важе за разумевање, на пример, читања, могу да се примене и на разумевање говора (Lund, 1991; Anderson, 1983, 1985; O'Malley, Chamot and Kupper, 1989). Иако је дуго година указивано на заједничке карактеристике процеса разумевања говора и читања, интензивнија проучавања процеса разумевања говора код учења страних језика указала су на скуп карактеристика својствен искључиво овој појави (Лонг (Long), 1989). Руководећи се тиме, Флауердју групише разликовне особине разумевања говора у две групе. То су обрада у реалном времену (real-time processing) и фонолошке и лексичко-граматичке особености (phonological and lexico-grammatical features). Што се прве групе тиче, разумевање говореног језика одвија се упоредо са процесом излагања (говорења) – док говорник излаже информације, у слушаоцу се одвија процес разумевања говора. За разлику од процеса читања, где је могуће контролисати

³⁸ Андерсонова и Линч (Anderson and Lynch), 1988. '...[c]ontstructed by integrating the spoken words with our own knowledge and experience'.

улазну информацију³⁹, код разумевања говора није могуће користити исте стратегије како би се процес олакшао (Рост (Rost), 1990).

Када су у питању лексичко-граматичке особености, истраживања која су спровели Кели (Kelly, 1991), Рост (у Флауердју (Flowerdew), 1994) и Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller, 1992) говоре о непознавању или недовољном познавању лексице као једном од основних узрока неразумевања поруке⁴⁰. Говорећи о разлици између писаног и говореног језика, Баибер ((Biber) у Флауердју, 1994) не препознаје јединствен параметар лингвистичке варијације који чини разлику, већ говори о димензијама, односно групама особина које заједно остварују неку функцију. Неки од примера ових особина били би формалан/неформалан, сажет/развијен, везан за контекст/независан од контекста и онај који подразумева/не подразумева учешће⁴¹. Иако би се сваки облик говорног језика могао различито окарактерисати, генерално се за говор може рећи да је неформалан, сажет, да зависи од контекста и да подразумева учешће. Лингвистичке особине које према Баиберу карактеришу говорен језик јесу да-клаузе, зависне узрочне клаузе, зависне условне клаузе, заменице првог и другог лица, контракције и заменица *it*⁴². Писани текст, са друге стране, карактеришу номинализације, предлози, посебни везници и пасиви без наглашеног агенса. Све ово чини велику разлику између писаног и говореног језика.

У даљем тексту биће описани модели разумевања говора који су послужили као основа великог броја истраживања спроведених у овој области.

1.3.1 Три модела обраде улазне информације

Имајући у виду начин примене знања на декодирање поруке, педагогијом језика 80-тих година прошлог века доминирала су два погледа на разумевање говора. Први заговара став да се декодирање, односно анализа поруке коју слушалац обавља одвија од нижих језичких нивоа ка вишим (bottom-up), док се

³⁹ Када говоримо о контролисању улазне информације мислимо на контролисање и обима информације која се читањем прима и брзине примања информације – изостављање онога што читалац не сматра битним или враћање на делове које приликом првог читања није разумео.

⁴⁰ Експерименти у којима су испитаници препознали лексику као основну препреку разумевању тичу се разумевања академских излагања.

⁴¹ Флауердју (Flowerdew), 1994: 'Formal/informal, restricted/elaborated, contextualised/decontextualised, involved/detached'.

⁴² Флауердју, 1994: ... 'that' clauses, subordinate cause clauses, subordinate conditional clauses, first person pronouns, second person pronouns, contractions, pronoun 'it'.

према другом анализа обавља од виших језичких нивоа ка нижим (top-down)⁴³. Поред поменутих термина, ова два процеса означавају се и као обрада заснована на тексту (text-based processing), односно обрада заснована на знању (knowledge-based processing)⁴⁴.

У току анализе која се креће од нижих нивоа ка вишим, слушаалац користи своје језичко знање, односно различите типове језичког знања, како би разумео поруку. Различите врсте знања укључене у овај процес примењују се серијски, односно линеарно. Овакав модел обраде говора комуникацију посматра на традиционалан начин – њен основни циљ је преношење информација, што се може видети на Слици 4.

Према овом моделу, декодирање поруке почиње на фонолошком нивоу, где се врши анализа гласова, утврђују фонеме и њихове комбинације у морфеме (где се већ прелази на виши ниво анализе). Након морфолошког нивоа анализе, следи лексички у коме се распознају речи.



Слика 4: Комуникација као пренос информација

Слика преузета од Флауердјуа и Милерове, 2007.

Анализа даље прелази на ниво реченице, где се врши синтаксичка анализа. Након анализе синтаксе, следи анализа семантичког садржаја како би се дошло до основног лингвистичког значења. Да би разумео говорника, слушаалац лингвистичко значење даље анализира у односу на говорну ситуацију. На основу датог описа, може се рећи да је ова врста анализе линеарног типа, где се значење поруке налази тек на крају низа, као последњи корак процеса. Чињеница да слушаалац није разумео поруку приписује се недостатку лингвистичког знања (Кобајаши (Kobayashi), 1995). Оваквим моделом разумевања говора гледа се на процес разумевања као на пролазак кроз одређени број међусобно везаних корака, где резултат анализе сваког претходног представља улазну информацију за

⁴³ Ови термини су позајмељени из когнитивне лингвистике, иако су примарно коришћени у информатици и односе се на природу процеса – разлика између оних који су засновани на подацима (data-driven) и оних који су засновани на знању (knowledge-driven).

⁴⁴ Тсуи и Фулилав (Tsui and Fullilove), 1998

анализу следећег корака. На такав начин, разумевање постаје процес који се одвија на идеализован начин – следом узастопних корака (*serial sequential fashion*). Међутим, ближа истраживања и свакодневно искуство оповргавају овакав начин посматрања разумевања. Наиме, искуство показује да веома често разумемо реч, иако је нисмо јасно чули. То значи да се разумевање јавило и пре него што су звучни сигнали анализирани. Разлоге за овакву појаву треба тражити у различитим врстама знања које појединац поседује, почев од знања о свету⁴⁵, контексту говорне ситуације, ранијим лингвистичким искуствима и сличном. Све наведено намеће закључак да начин обраде примљених информација није могуће представити линеарним моделом разумевања кога чини след независних корака (Риксон (Rixon), 1986, Бак (Buck), 2001).

Поред свега наведеног, истраживања су показала да се процеси укључени у анализу података од нижих нивоа ка вишим не дешавају обавезно један након другог, већ да се неки преклапају, а неки изостављају, те да остварују међусобне односе и утичу једни на друге. Према овом моделу, комуникација се може одвијати без повезаности говорника и слушаоца или познавања ширег контекста (Флауердју и Милерова, 2007). Андресонова и Линч (1988) слушаоца који учествује у оваквом процесу називају „уређајем за снимање” односно магнетофоном. Разлог за то се налази у чињеници да према овом моделу слушалац прима и памти поруке постепено – један звук, једна реч, једна фраза, једна реченица у датом тренутку. Они наводе три разлога која не иду у прилог „серијској обради информација”. Први је да не постоји директно пресликавање између гласова које примамао и делова говорног сигнала. Друго, особине једне фонеме зависе од околних речи, тако да „за многе фонеме не постоје разликовне особине које их издвајају као потпуно раличите од свих осталих”. И на крају, не само за фонеме, већ и за речи важи то да их је много лакше препознати у контексту, него као изоловане јединице. Тако ће, тврди Рост (2002), уколико чују речи чије им је значење познато извучене из контекста, слушаоци препознати само половину њих⁴⁶.

⁴⁵ Свако ново искуство пореди се са оним која су већ стечена, па се у том смислу јављају одговарајућа очекивања везана за дату ситуацију.

⁴⁶ Андресонова и Линч (Anderson and Lynch), 1988: 1. There is no one-to-one correspondence between segments of the spoken signals and the sounds we perceive. 2. For many phonemes there are no unvarying distinctive characteristics that mark them off as absolutely different from all others. The context of the surrounding words affects the phoneme's characteristics. 3. Even at the word level, as opposed to the level of the phoneme, when individual words are extracted from tape recordings of

Управо изнето негира слику слушаоца као „језичког процесора”, па самим тим и линеаран модел разумевања говора. На основу претходно стеченог искуства, слушаоци граде очекивања у вези са материјалом који слушају, што утиче на начин њиховог разумевања поруке. Овај начин приступања поруци где се анализа креће од стеченог знања или разумевања контекста, означава се као анализа од виших елемената ка нижим.

У својој дефиницији модела *анализе од виших нивоа ка нижим*, Рост (2002) каже да је то облик обраде језика код кога су предвиђања у вези са значењем поруке заснована на „очекивањима и предвидивим уопштавањима” која активира говор који се слуша⁴⁷. Оваквим ставом се сугерише да слушалац значење поруке конструише и да начин на који ће поруку разумети у извесној мери зависи од његових личних особина. При разумевању, активира се претходно знање⁴⁸, односно информације које слушалац поседује и његова општа очекивања у вези са језиком (језичким правилима) и светом. Уз помоћ расположивих информација, врше се претпоставке у вези са поруком која се слуша. У том смислу, разумевање говора је усмерено првенствено циљем, односно циљевима слушања и очекивањима слушаоца. При овако виђеном разумевању говора, прагматички процеси и процеси закључивања чинили би процесе *вишег реда* који би првенствено утицали на тумачење значења поруке. Процеси *нижег реда*, односно лингвистичко знање активирало би се само уколико циљеви и очекивања слушалаца то захтевају.

Када је о претходном знању реч, оно укључује више димензија. На првом месту, то је познавање контекста и ситуације у оквиру којих се одвија процес разумевања говора, односно познавање теме о којој је реч. Затим, познавање броја говорника и њиховог односа према теми и саговорнику, као и познавање могућих претходних догађаја. Ови претходно стечени обрасци који се користе за тумачење порука, називају се скематом (*schema* или *schemata*). Скемату, тако, чине општи когнитивни конструкти знања које, у овом случају, слушаоци користе да би

conversations and played for listeners to identify, only about half of the words can be recognised in isolation.

⁴⁷ Рост (Rost, 2002): "... a form of language processing that bases inferences on expectations and predictable generalisations cued by the incoming language".

⁴⁸ Оваква анализа поруке претпоставља употребу нелингвистичких знања (претходно стеченог знања и искуства) у дешифровању поруке. То знање се може односити на познавање теме, контекста разговора, типа говорног дискурса, културе или било које друге информације која се чува у дугорочној меморији слушаоца.

представили тренутне догађаје и ситуације и на тај начин их повезали са познатим образацем искуства (Видовсон (Widowson), 1983). Андерсонова и Линч скемату дефинишу као „менталну структуру која се састоји од релевантног знања појединца, сећања и искуства, које нам омогућава да уградимо оно што учимо у оно што већ знамо”⁴⁹. Теорија скема процес разумевања види као интерактивни процес у коме саме речи које су изговорене не преносе поруку. Улога слушаоца у овом процесу је веома активна. Како би се на прави начин протумачила порука, потребно је да се лингвистичким елементима које носи дискурс дода и знање о свету и животно искуство које слушаца поседује. Према овој теорији, значење поруке се не налази ни искључиво у речима које су изговорене ни само у слушаочевој скемати која је постојала пре него што је дискурс изговорен, већ је треба схватити као резултат комбинације претходна два процеса. То значи да текст, односно дискурс, сам по себи не носи значење, већ се значење јавља у интеракцији текста и слушачевог знања о свету и језику. У том смислу, текст даје само смернице слушаоцу како треба да примени своја претходно стечена знања и искуства да би дошао до поруке, односно како да поруку конструише из свог претходног знања (Карел и Истерхуд (Carell and Easterhood), 1983). Овако посматрано, разумевање пре представља конструисање значења, односно приписивање значења изговореним информацијама, него извлачење значења из њих. На тај начин, слушаца разуме текст пре у светлу онога што он јесте, него у светлу самог текста. Према овој теорији, основно значење долази бар делимично од самог слушаоца или, прецизније, значење представља интеракцију слушачевог претходног знања и улазне информације која је акустичке природе.

Поред термина скема, у теорији о скемама у употреби су још и оквир, запис и сценарио (frame, script, scenario). Сваки од ових термина, међутим, има себи својствено значење. Скему тако чини „активно организовано прошло искуство”⁵⁰ (Bartlett, 1932 у Флауердју и Милерова, 2007). Оквир (frame) „организује знање о одређеним својствима објеката, догађаја и радњи”⁵¹ који су по природи повезани (van Dijk, 1977, у Флауердју и Милерова, 2007). Запис

⁴⁹ Андерсонова и Линч (Anderson and Lynch), 1988: '...[a] mental structure consisting of relevant individual knowledge, memory, and experience, which allows us to incorporate what we learn into what we know'.

⁵⁰ Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007: 'An active organization of past experiences'.

⁵¹ Исто: '...organizes knowledge about certain properties of objects, events and action, which typically belong together.'

(script) је детаљнији когнитивни оквир и тиче се следа догађаја⁵², док *сценарио* чине репрезентације ситуација или догађаја које су забележене у дугорочној меморији⁵³. Сви ови појмови су у сваком тренутку отворени за надоградњу. Наиме, кадгод је корисник једног језика у контакту са новим подацима (било познатим, било непознатим) путем читања или слушања, скемата и записи се активирају и допуњују уколико сродни подаци већ постоје, односно стварају се нове, уколико је реч о потпуно новим сазнањима.

Једном упамћен догађај, односно његова структура, значајно доприноси како разумевању будућих догађаја, тако и предвиђању, односно претпостављању могућих дешавања. На сличан начин, познавање текстова са којима смо се срели, било да су изражени писаним или говорним медијумом, такође доприноси разумевању текстова са којима ћемо се тек срести. Закључак који се намеће из управо изложеног јесте да ће познате теме, односно структуре текстова, ученику који чита или слуша олакшати разумевање у односу на текстове које раније није имао прилику да види, односно чује. Ово даље упућује на повезаност разумевања на макронивоу и микронивоу. Наиме, познавање текста (контекста) може допринети решавању проблема у разумевању елемената на микронивоу, тј. разликовању гласова, речи, синтаксе и семантике реченице. Модел анализе говора од виших елемената ка нижим разумевање говора види као „сврхом изазван процес” у коме слушаоци пажњу обраћају на информације које су им потребне. У том смислу, они при разумевању активирају само она очекивања која би допринела обради датог текста.⁵⁴

Уколико би се разумевање искључиво ослонило на процес анализе од нижих нивоа ка вишим, процес разумевања би се одвијао веома споро, а у случајевима шума, када због различитих разлога поједине фонеме, односно делове дискурса није могуће регистровати, разумевање би било немогуће остварити. Са друге стране, да би се активирало претходно знање о једној теми, контексту и

⁵² Добро познат пример који илуструје разлику између скеме и записа јесте одлазак у ресторан. Већина слушалаца има бар неку свест о ономе што се дешава у ресторану. Они познају окружење (столови, столњаци, храна, рачун). Ово је скема. Знање о следу догађаја у ресторану (долазак, поручивање, плаћање) јесте запис.

⁵³ ‘...representations of situations or events from long term memory’. Schank and Abelson, 1977, у Флауердју и Милерова, 2007.

⁵⁴ Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007.

сличном потребно је прво декодирати кључне речи у говорном саопштењу⁵⁵. Из претходног следи да се ова два процеса анализе поруке одвијају истовремено и да нису искључиви. Они су, другим речима, комплементарни и међусобно зависни. У том смислу говори се о *интерактивном* процесу (*interactive*)⁵⁶. Мера у којој ће један слушалац првенство дати једном или другом процесу приликом разумевања поруке зависиће од његовог познавања језика, теме или сврхе слушања⁵⁷.

Интерактивни модел у теорију разумевања увео је Рамелхарт (Rumelhart, 1975). Иако развијен, имајући првенствено у виду разумевање читања, овај модел се подједнако добро може применити и на процес разумевања када је о слушању, тј. говорењу реч. Оваква паралелна интерпретација података подразумева интеракцију фонетских, синтаксичких, семантичких и прагматичких информација. То, који процес ће бити заступљен у већој, а који у мањој мери зависиће од фактора као што су сврха слушања, особености слушаоца (језички ниво) и контекст ситуације у којој се разумевање говора дешава. Потврђивање одређеног детаља разговора (дискурса) захтеваће тако у већој мери обраду информација од нижих нивоа ка вишим, док ће за тражење опште слике о одређеном догађају примат имати обрада информација у супротном смеру (Вандергрифт (Vandergrift), 2011).

Флауердју и Милерова предност овог модела виде у чињеници да он дозвољава индивидуалне разлике у лингвистичкој обради. Са педагошке тачке гледишта, ово отвара могућност стварања модела који је осетљив на индивидуалне стилове учења, са једне стране и потребе групе, са друге. На индивидуалном нивоу то значи да различитим ученицима одговарају различити модели обраде информација (од виших нивоа ка нижим или од нижих ка вишим). Што се пак нивоа групе тиче, то би значило да од нивоа језичког знања зависи и начин обраде информација. Почетници би у том смислу више времена потрошили на развијање вештине анализе од нижих нивоа ка вишим. Напредни би, сходно томе, већу пажњу посветили развијању анализе од виших елемената ка нижим (у овом случају се не би могао у потпуности запоставити ни први тип анализе).

⁵⁵ 'Говорно саопштење' (Петрић, 1997) користи се у значењу *дискурса*. У страниј литератури уврежен је термин 'текст', па ће у овом раду термини 'текст', 'говорно саопштење' и 'дискурс' бити коришћени као синоними, уколико није другачије назначено.

⁵⁶ Термин преузет од теоретичара који су проучавали разумевање говора. Бак (Buck), 2001.

⁵⁷ Вандергрифт (Vandergrift), 2002.

1.3.2 Андерсонов модел разумевања говора

Значајан допринос истраживању разумевања говора дао је Андерсон (Anderson, 2005) својим моделом разумевања говора у три фазе. Његов модел послужио је као основ за велики број истраживања спроведених у овој области, посебно када је реч о проучавању стратегија које се користе при разумевању говора. Једна од основних поставки његовог модела јесте да је разумевање јединствен процес, па се у том смислу концепти разумевања говора и читања могу у основи сматрати истим.⁵⁸

Андерсон разумевање види као целину која се састоји од три међусобно повезана, повратна процеса – *обрада примљених сигнала (perceptual processing)*, *рашчлањавање (parsing)* и *употреба (utilization)*.

У првој фази пријема, слушалац препознаје звуке и спаја их у речи. Ове речи се препознају на основу различитих фактора, као што су препознавање фонема, граница речи или наглашених слогова (Рост (Rost), 2002). У фази рашчлањавања, слушалац речима које је препознао приписује граматичке категорије и структурне (граматичке) и семантичке односе. Ове речи се даље трансформишу у менталне представе које се састоје од комбинације њиховог значења. Према Баку, у овој фази се „успостављају односи између значења појединачних речи и значења целог исказа”.⁵⁹ Оваква информација се даље креће до дугорочне меморије и ту чува у облику пропозиције. Када се реченица једном рашчлани и преслика у значењску представу, слушаоци у трећој фази, фази употребе, почињу да праве везе између управо рашчлањене нове информације и знања о свету које поседују. О свакој од ових фаза биће више речи у наставку излагања.

Андерсон ова три процеса сматра повратним у смислу да је при разумевању могуће прелазити из једне фазе у другу, а затим се вратити у претходну без прекидања самог процеса разумевања. Андерсон (2005) каже да су ове три фазе „...делимично организоване у времену; међутим, оне се и делимично

⁵⁸ Андерсон (Anderson), 2005: "[m]ental processes necessary for comprehending spoken and written information are sufficiently similar that the comprehension of both modalities can be generally treated as a common phenomena".

⁵⁹ Бак (Buck), 2001: 'Establishing the relationship between the meaning of individual words and the meaning of the whole utterances is called parsing.'

преклапају. Ученици могу да изводе закључке о првом делу реченице док већ примају наредни део.”⁶⁰ Ово би значило да у току разумевања, у зависности од онога што се десило у претходном или наредним корацима, процеси могу пратити један други, односно дешавати се један након другог, да је могуће вратити се на неки од њих или неке модификовати (О'Мели, Шамоова и Купер (O'Malley, Chamot and Kupper), 1989). Овако обајшњени, поменути процеси јављају се како у литератури о разумевању говора⁶¹, тако и у литератури о разумевању читања⁶², доказујући да су ова два процеса у основи подударна. Иако се овај модел може применити на разумевање као општи конструкт, у даљем излагању он ће бити разматран из перспективе разумевања говора.

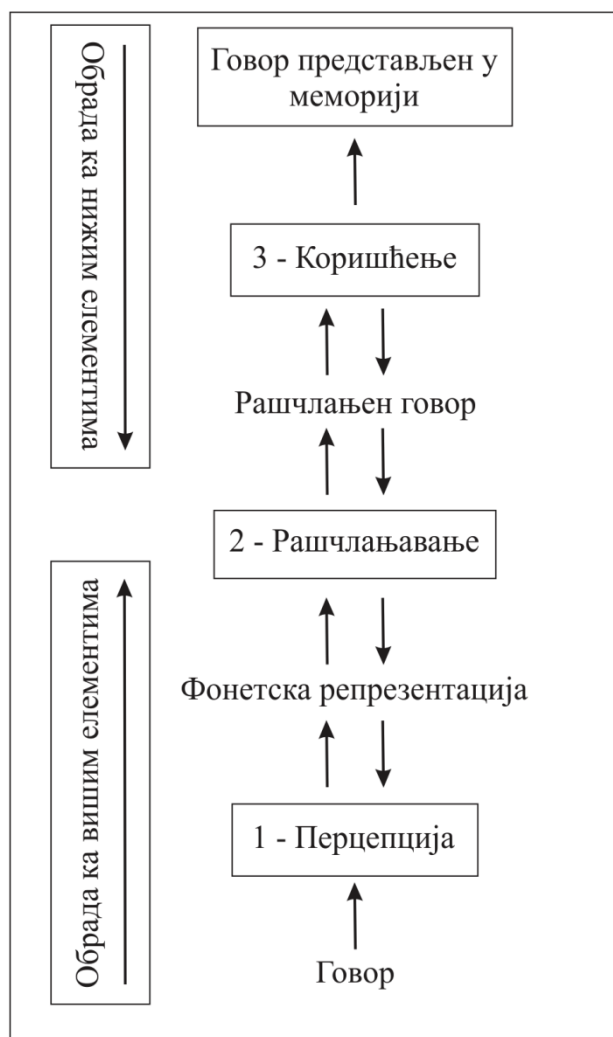
Прва фаза овог модела јесте обрада примљених сигнала, што представља почетак декодирања поруке у смислу почетка сегментације речи. Ова фаза подразумева првенствено обраду информација од нижих нивоа ка вишим. У њој се слушалац усредсређује на гласове и задржава их у делу слушне меморије (echoic memory). Под *усредсређивањем на гласове* подразумева се слушање дискурса и његово изоловање од звукова који долазе из окружења, затим примећивање сличности, пауза и акустичког наглашавања у низу гласова који је карактеристичан за одређени језик и на крају њихово груписање према категоријама које су за дати језик типичне⁶³. Како је капацитет овог дела меморије изузетно ограничен, обрада гласова готово да почиње у тренутку њиховог пријема. Због овог ограничења, низ речи у меморији није могуће задржати дуже од неколико секунди, пошто нове информације потискују претходне. На овај начин, почетне анализе језичког кода почињу док су информације још у слушној меморији. Према Гоховој (Goh, 2000), проблеми са којима се слушаоци у овој фази суочавају су немогућност препознавања речи, занемаривање онога што следи, одсуство сегментације тока говора, пропуштање почетка и проблеми са концентрацијом. Оно што је слушалац успео да задржи у облику фонетске представе прелази у следећу фазу анализе.

⁶⁰ Андерсон (Anderson), 2005: '[b]y necessity partially ordered in time; however, they also partly overlap. Listeners can be making inferences from the first part of a sentence while they are already perceiving a later part'.

⁶¹ О'Мели и Шамоова (O'Malley & Chamot), 1990.

⁶² Андерсон и Пирсон (Anderson & Pearson), 1984. и Пирсон (Pearson), 1984

⁶³ Вандергрифт (Vandergrift), 2011.



Слика 5. Андерсонов модел обраде говора

Преузето од Андерсона, 2005.

Као један од највећих изазова са којима се слушаоци суочавају у овој фази, Катлер (Cutler, 2001) наводи развијање вештине сегментације речи. Овај процес се у матерњем језику усваја доста рано и веома је тешко исконтролисати његов утицај на страни језик. Са друге стране, за разлику од читалаца који јасно виде границе речи, слушаоци се суочавају са непрекинутим низом гласова који тек треба поделити у речи. Како се као карактеристике говорног језика између осталог јављају и елизија и скраћени облици, још је теже одредити границе речи. Дешава се и то да, иако знају изоловане речи, кад их сусретну у говорном низу, слушаоци те речи не препознају.⁶⁴

⁶⁴ Ибид.

Другу фазу разумевања Андерсон је означио као *рашчлањавање* (*parsing*). Обрада информација од нижих нивоа ка вишим у овој фази може бити потпомогнута и обрадом од виших нивоа ка нижим. То је процес којим се речи повезују у фразе, а ове даље у клаузе. У току ове фазе, слушаоци користе речи и фразе да би конструисали значење. Наиме, како Андервудова (Underwood, 1989) каже, речи и фразе пореде се са онима које већ постоје у дугорочној меморији и на тај начин се долази до значења. Рашчлањавање које се у овој фази одиграва односи се на реорганизацију значењских јединица које бивају задржане у краткоричној меморији. Говорећи о рашчлањавању, Ричардс⁶⁵ наводи факторе који утичу на величину јединице. На првом месту то је знање о језику, затим познавање теме и квалитет сигнала, а као последњи помиње се начин на који је информација представљена. За Андерсона⁶⁶, кључни фактор рашчлањавања приликом разумевања говора представља значење. Оно може бити представљено фонолошким, синтаксичким или семантичким елементима, или пак комбинацијом неких од поменутих елемената. Сходно претходном, у процес рашчлањавања укључено је узајамно деловање више врста знања о језику. Филд (Field, 2008) говори о томе да је слушаоцима лакше да обраде и идентификују садржинске од функцијских речи. Ова чињеница не изненађује, имајући у виду то да су садржинске речи носиоци значења, а да је са друге стране капацитет краткоточне меморије ограничен, што изискује одређену врсту селективности. Што је језички ниво слушаоца виши, то је лакше успешно активирати речи-кандидате (које одговарају датом контексту) и задржати значење организовано у веће пропозиције. За Бака (2001) је рашчлањавање засновано на синтаксичким и семантичким параметрима који уједно утичу и на лакоћу разумевања идејних јединица⁶⁷. Тешкоће са којима се слушаоци суочавају у овој фази, према Гоховој (Goh, 2000), су брзо заборављање онога што се чуло, немогућност да се оформи ментална слика од речи које су се чуле и немогућност разумевања наредних делова због нечега што је претходно пропуштено.

Када је реч о овој фази, треба нагласити важност брзине обраде информација која је битна због ограничености капацитета краткорочне меморије. Уколико други сегмент стигне у краткорочну меморију пре него што се први

⁶⁵ Ричардс (Richards), 1983.

⁶⁶ Андерсон, 2005.

⁶⁷ Бак, 2001. Више о Баковом ставу видети у Поглављу 3.

обради, може доћи до преоптерећености овог дела меморије. Решење овог проблема лежи у познавању правила рашчлањавања. Са друге стране, непознавање ових правила може пред слушаоца поставити проблем у виду потешкоћа при разумевању изворних говорника, без обзира на то што може да препозна сваку реч из дискурса уколико би се јавила изоловано. Рашчлањен говор, односно изоловане речи се затим шаљу даље на тумачење. За ову фазу су карактеристични повратни процеси (видети Слику 5), пошто се ново знање упоређује са већ постојећим знањем о свету и интегрише у оно што се у тексту разумело (ко-текст – *co-text*).

Трећа фаза у Андерсеновом моделу јесте *употреба* и она је кључна за разумевање. Вандергрифт⁶⁸ сматра да у овој фази разумевање говора прераста у решавање проблема, јер у њој слушаоци повезују своје језичко знање са постојећим знањем о свету како би решили проблем – шта је говорник хтео да каже. У свакој поруци постоји међусобна веза између већ постојећег и новог знања која се активира управо у овој фази (Андерсон, 2005, О'Мели и Шамоова, 1990). Оно што се заиста дешава јесте повезивање менталне слике текста са знањем које слушалац већ поседује, а које се чува у дугорочној меморији у облику скемате и њој сродних концепата⁶⁹. Ово повезивање врши се позивањем одговарајуће схеме из дугорочне меморије у којој се стечено знање активира до степена до ког је повезано са новим значењем смештеним у краткорочној меморији. За њу је карактеристична обрада информација од виших нивоа ка нижим, а слушаоци сада за тумачење сачуваних информација користе нејезичко знање. Проблеми са којима се слушаоци суочавају су разумевање речи, али не и поруке и збуњеност због привидних неслагања у поруци (Гохова (Goh), 2000).

Управо описани процеси одвијају се у неколико милисекунди. Они захтевају когнитивну флуентност⁷⁰, то јест тачност у приступу (повезивање језичког знања и значења) и контролисану пажњу (сталну усредсређеност на поруку која се тумачи у реалном времену). Процес разумевања говора зависи од нивоа усклађености поменутих процеса. Када је реч о матерњем језику, слушаоци усклађују процесе аутоматски, придајући при томе мало свесне пажње

⁶⁸ Вандергрифт, 2011.

⁶⁹ Видети 1.3.1.

⁷⁰ Сигаловиц (Segalovitz), 2007. у Вандергрифт, 2011.

изолованим речима. Услед ограничености језичког знања, слушаоци страног језика нису у могућности да аутоматски обраде све што чују. Они ће, у зависности од језичког нивоа, прибећи свесном фокусирању пажње на део улазне информације, користећи контролисану обраду, а неком делу приступиће селективно, као на пример садржинским речима⁷¹. Све оно што слушаоци не успеју да обраде и пресликају у дугорочну меморију, постаје предмет контролисане обраде, под условом да временско ограничење то дозволи. Контролисаној обради потребно је више времена, па ће процес разумевања трпети због ограничености краткорочне меморије и сталног пристизања нових информација. У тим моментима може доћи или до прекида у разумевању или ће слушаоци покушати да стратегијама компензације или неким другим средствима претпоставе оно што нису разумели.⁷²

1.3.3 Разумевање говора према моделу Негла и Сандерсове

Већ поменут Андерсонов модел разумевања није карактеристичан само за разумевање говора код учења страног језика. Његову надоградњу у смислу објашњења појаве преклапања три поменута процеса при разумевању поруке и пружања додатног увида у процесе који се при разумевању говора дешавају код одраслих представља модел разумевања говора према Неглу и Сандерсовој (Nagle and Sanders, 1986).

Према овом моделу улазна информација се прво обрађује у чулном регистру, који представља део краткорочне меморије у коме се звуци задржавају веома кратко. Проблеми који се могу јавити у краткорочној меморији јесу губљење трага – слабљење чулне улазне информације једну до две секунде након њеног пријема (Филд (Field), 2004) – и ометање услед пријема нове информације. Ово може утицати негативно на слушаоца у смислу да ће га спречити да препозна гласове и рашчлани их у речи⁷³. Како би ове проблеме решили, слушаоци ће морати да обрате пажњу на посебне карактеристике улазне информације. Пажња, затим, може стимулисати понављање. Овде се мисли на свесно или несвесно понављање улазне информације, што даље може „ојачати” део информације у краткорочној меморији (1986). Улогу пажње у обради улазне информације Негл и

⁷¹ Вандергрифт, 2011.

⁷² Ибид.

⁷³ Тип обраде који се дешава у првој фази Андерсоновог модела, фази перцептивне обраде.

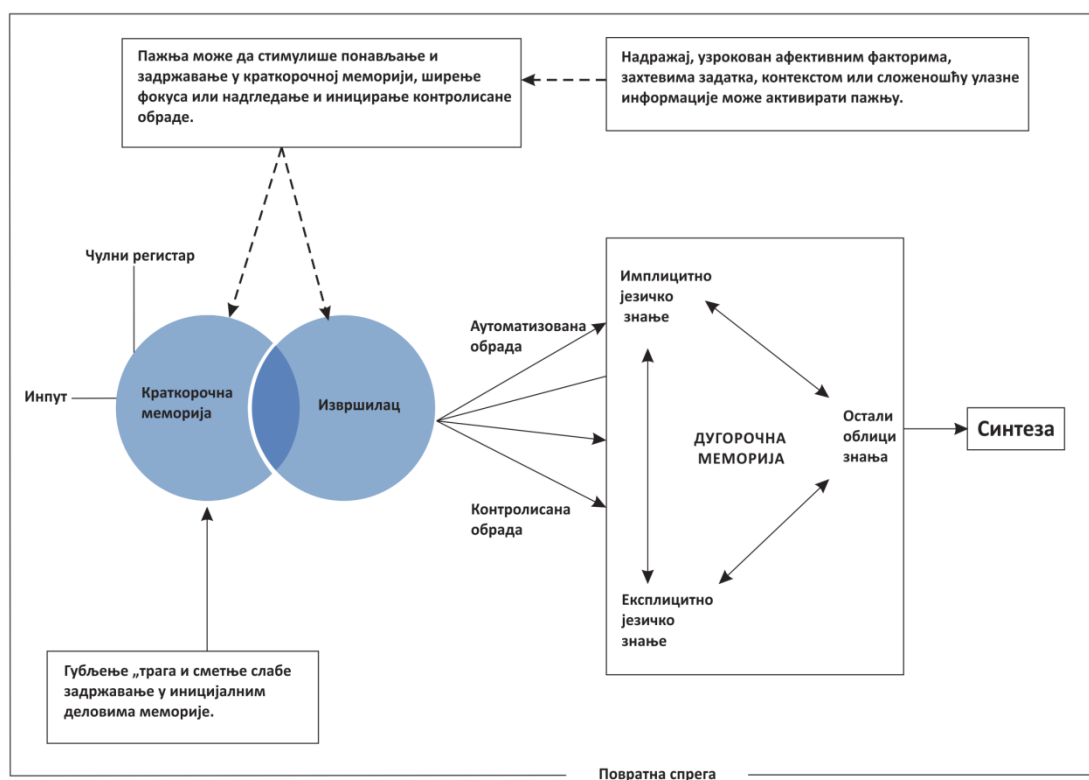
Сандерсонова повезују са Крешеновим (Крешен (Kreshen), 1977, 1982) ставом о улози *монитора*, који се у току језичке продукције усредсреди на облик, односно облике и ове лингвистичке јединице дели на мање делове⁷⁴. Ако се претпостави да је улога монитора обрада улазне информације, тада се, према Неглу и Сандерсовој, процес надгледања може описати као усмеравање пажње на одређене делове улазне информације. Главни фактор при активацији монитора јесте надражај, појачана активност нервног система која не само да активира пажњу, већ и подстиче одговарајућу контролисану обраду и надгледање. У овом моделу, извршилац надгледа процес обраде и контролише ток кретања информација. Извршилац контролише који процеси се одвијају аутоматски, а који су контролисани. Аутоматску обраду представља спој нервних чворова који се увек активирају при одређеној конфигурацији улазне информације. Ови чворови се активирају аутоматски, без потребе за посебном пажњом или контролом од стране ученика. За разлику од ових, контролисани процеси користе привремени след чворова који слушаоца вољно активира. Негл и Сандерсова наглашавају да се овај тип обраде може поспешити одређеним типом задатака, као и да то није обавезно свестан процес у свим случајевима. Постоје тврдње⁷⁵, везано за учење страног језика, да се контролисана обрада јавља при интеракцији ученика са новим језиком и језичким активностима које захтевају повећану пажњу, док се највећи део аутоматске обраде дешава случајно. Негл и Сандерсова сматрају да је аутоматска обрада кључна за разумевање, јер контролисана обрада може довести до преоптерећености меморије и прекида у разумевању. Вандергрифт (2007), међутим, примећује да слушаоци који се налазе на почетним течајевима аутоматски обраде само мали део информација које чују. Уколико се аутоматски процеси не активирају у току задатка везаног за разумевање говора, слушаоци морају да активирају менталну енергију да би се усредсредили на одређене карактеристике улазне информације и на контролисане процесе који се користе за враћање информација.

Кад извршилац одлучи који се део дугорочне меморије активира у фази рашчлањавања, да ли језичко или нека друга врста знања, знање које је враћено из краткорочне меморије и процена слушаоца о непознатим информацијама

⁷⁴ Негл и Сандерс (Nagle and Sanders), 1986: 'Monitor focuses on form(s); that is, it analyzes (or subdivides) linguistic units into smaller components'.

⁷⁵ Маклохлин, Росман и Маклауд (McLaughlin, Rossman, and McLeod), 1983

синтетишу се како би се добило значење улазне информације. Овај концепт одговара трећој фази Андерсоновог модела, употреби. Модел према Неглу и Сандерсовој показује резултат ове синтезе, који се враћа до извршиоца где се, ако је то потребно, обрада понавља.



Слика 6: Разумевање говора према моделу Негла и Сандерсове

Преузето од Негла и Сандерсове, 1986.

Критика на рачун овог модела коју је изнео Бак (Buck, 1995) састоји се у томе да он не показује начин на који се значење текста развија у меморији.

На основу свега изреченог, може се рећи да је разумевање говора веома сложен процес који подразумева закључивање и који је у извесном смислу лично обојен. Он подразумева пријем акустичких података и њихово тумачење уз помоћ различитих врста знања са сврхом остваривања одређеног комуникативног циља. Значење није нешто што слушаца једноставно узима из текста. До њега се долази путем претпоставки и закључивања, што овај процес чини у основи личним. Један дискурс се тако може разумети на више начина у зависности од онога ко га је изрекао, али и знања, карактеристика и искуства онога ко слуша. У том смислу,

значењу поруке, односно разумевању значења у великој мери доприноси и слушацац.

Поглавље 2 - Разумевање говора у настави страног језика

У првом делу овог поглавља биће дат дијахрони преглед ставова који су у настави страног језика и истраживањима пратили развој разумевања говора као посебне вештине. Други део поглавља представља осврт на наставну ситуацију у Србији и место које је дато разумевању говора. Имајући у виду контекст у ком је спроведено истраживање рада, питање места разумевања говора у Србији разматрано је на примеру факултета нефилолошког усмерења Универзитета у Крагујевцу.

2.1 Кратак приказ развоја ставова о разумевању говора као вештини

Пажња која се данас посвећује способности разумевања говора неупоредиво је већа у односу на раније периоде, а став научника и истраживача о овој способности се умногоме променио, па се данас она сматра веома важном димензијом усвајања језика. Ипак, разумевање говора и даље остаје процес разумевања који се најмање разуме. Разлоге за то треба превасходно тражити у сложености саме појаве која се не може директно посматрати. Функционални приступ језику и комуникативни приступ су осамдесетих година прошлог века утицали су на усмеравање посебне пажње на способност разумевања говора у оквиру наставе страних језика (Морли (Morley), 1999). Ова се пажња у следећој деценији драстично повећава. Међутим, и поред повећаног интересовања за ову област, постоји велики број питања на која још увек одговор није дат.

Како се већ може наслутити, проучавање способности разумевања говора и свесни рад на њеном развијању је релативно млада област наставе страних језика, иако организовану наставу страног језика још од краја 19. века⁷⁶ карактеришу

⁷⁶ Иако се помиње већ с краја 19. века, када су лингвисти покушавали да психолошку теорију о усвајању језика код деце примене на учење страних језика, овој способности није посвећена свесна пажња, односно на њеном развоју није свесно рађено. Све активности везане за разумевање

специфични методи и приступи. За разлику од преостале три вештине, које завређују пажњу наставника и истраживача релативно дуго, један од разлога што разумевању говора није посвећивана посебна пажња јесте у то време уврежено мишљење да ће се оно развити путем „осмозе”⁷⁷ (Менделсон (Mendelsohn), 1994). За време популарности аудио-лингвалне методе владало је мишљење да ће ученици овладати способношћу разумевања говора и побољшати је спонтано, уколико је њихова изложеност страном језику велика. Дакле, сматрало се да ће развоју способности разумевања говора допринети само искуство. Чињеница да је ова способност недовољно озбиљно прихваћена, можда се може оправдати и дуго заступаним ставом да је ово *пасивна* вештина и да ће сама изложеност страном језику довести до њеног развоја.

Следећи велики утицај на разумевање говора као вештине извршили су нови правци у развоју других дисциплина, а превасходно они из антропологије и психологије. Утицају бихејвиориста претходио је утицај открића на пољу антропологије. Наиме, антрополози су се у овом периоду занимали за проучавање и опис говорног језика. Кретања у овој области утицала су на Блумфилдов рад, који постаје заговорник тезе да је, уколико човек жели да научи страни језик, потребно да чује и имитира изворне говорнике⁷⁸. Како почеци аудио-лингвалног метода датирају још од двадесетих година 20. века, што је уједно и време развоја бихејвиоризма, то се с правом може тврдити да је претходно становиште нашло утемељење у овој теорији. У ствари, бихејвиоризам је почивао на експериментима развоја условног рефлекса Павлова, који су промовисали понашање у смислу надражаја и одговора. Ова теорија је пренета на велики број животних сфера, укључујући и развој говора, па самим тим и наставу језика. Пошто су језици сматрани коначним ентитетима, сматрано је да се они уче путем имитације и вежбе. На разумевање говора се гледа само као на вештину која омогућава усвајање продуктивних активности - понављања, давања одговора и превода.

језика биле су везане за тачност перцепције и јасноћу аудиторне меморије (...[a]ccuracy of perception and clarity of auditory memory... Пост, у Картер и Нјунан (Carter and Nunan), 2008).

⁷⁷ Менделсон (Mendelsohn), 1994: 'There has been a shift from non-teaching in Audio-Lingual period (They'll pick up by osmosis), to haphazard listening to text (many being readings of written language) followed by comprehension questions, to a 'strategy-based approach' in which students are taught strategies - that is, they are thought how to listen.'

⁷⁸ Блумфилд (Bloomfield), 1942 у Картер и Нјунан, 2008: '...[o]ne learns to understand and speak a language primarily by hearing and imitating native speakers'.

У исто време када се у Сједињеним Америчким Државама развио аудио-лингвални метод, у Британији је развијен ситуациони приступ. Ни овде пажња посвећена разумевању говора није ишла даље од граматичких механичких вежби (дрилова) и вежби изговора, где су ученици имитирали дијалоге које би претходно чули. Први глас у корист разумевања говора који је скренуо озбиљнију пажњу језичких истраживача на разумевање говора упутила је Вилга Риверс (Rivers, 1966), тврдећи да говор сам по себи не представља комуникацију, уколико га особа којој је упућен не разуме. Самим тим, подучавање разумевања говорног језика поприма превасходни значај уколико треба остварити комуникацију⁷⁹.

С правом се може рећи да су темељи проучавања разумевања говора постављени на конференцији Међународног удружења примењене лингвистике (Second AILA (International Association of Applied Linguistics) Conference) одржане у Кембриџу 1969. године (Morley, 2011). Конференцијом су доминирале четири теме којима је предвиђен даљи правац развоја истраживања на пољу наставе страног језика који је окарактерисао последње деценије 20. века. То су: 1. ученик као индивидуа и индивидуалност у учењу, 2. разумевање говора и читање као непасивни и веома сложени рецептивни процеси, 3. препознавања разумевања говора као базичне вештине и 4. аутентичан језик у аутентичној комуникацији као остварив модел у учионици.

На овај начин се место разумевања говора драстично мења и у следећој декади, што значи да од седамдесетих година прошлог века, од периферне пасивне способности, разумевање говора постаје способност која заузима централно место у учењу страног језика. Кључни допринос даљем развоју ставова о разумевању говора почетком осамдесетих година дао је Крешен увођењем појма 'разумљиве улазне информације' (comprehensible input). Основу његове хипотезе о улазној информацији (input hypothesis, I+1) чини тврдња да је напредак у учењу могућ уколико је ученик изложен језику који садржи лингвистичке елементе (лексичке, морфолошке или синтаксичке) који су на незнатно вишем нивоу од његовог тренутног нивоа знања. Према овој хипотези, формула успеха усвајања језика јесте да је улазна информација (I = инпут) којој су ученици изложени на незнатно вишем нивоу од језичког знања

⁷⁹ Риверсова (Rivers), 1966: 'Speaking does not on itself represent communication unless what is being said is comprehended by another person... Teaching the comprehension of spoken speeches is therefore of primary importance if the communication aim is to be reached'.

ученика. Разумевање је неопходно како би информације којима је ученик изложен (input) постале усвојене (intake). Разумевање оваквог језика било би могуће прилагођавањем језика који се користи у наставним материјалима ученику, тј. његовом знању.

Последње две деценије карактерише интензивирање проучавања у чијем центру се налази разумевање говора, у смислу карактеристика самог процеса, али и језичких елемената који га омогућавају и стратегија које слушаоци користе при разумевању поруке.

2.2 Место разумевања говора у наставној ситуацији у Србији

Разумевање говора у наставној ситуацији у Србији у овом раду биће разматрано на нивоу високошколских установа нефилолошког усмерења Универзитета у Крагујевцу.

Очигледно је да је ниво језичког знања студената прве године студија из године у годину све нижи, што је у супротности са тренутним приликама. Доиста, никада раније у овој мери адолесценти нису били изложени утицају енглеског језика, превасходно захваљујући медијима и електронским медијима. Са друге стране, и у контексту формалног образовања, енглески језик је заступљен у веома високој мери. Тачније, од 2004. године он је уведен у први разред основне школе као обавезни предмет. И поред оволике изложености језику (12 година формалног образовања пре доласка на факултет), највећи број студената на Факултету за хотелијерство и туризам је на нижем нивоу језичког знања⁸⁰.

Узроке оваквог стања потребно је потражити на претходним нивоима образовања. Како је већ речено, енглески језик је као страни језик присутан у највећем броју школа на територији Републике Србије од 2004. године. Међутим, чини се да три фактора последњих десет година доминирају образовном сценом у Србији, а то су ограничени извори, велика одељења и недовољно плаћени наставници. Ограничени извори, од којих у великој мери зависи и начин организовања наставе, демотивишуће делују на наставнике који су веома често

⁸⁰ Видети Поглавље 6.1.

принуђени да самостално обезбеђују техничка средства или штампани материјал. Како би „олакшали” ситуацију у којој су се нашли, наставници се и даље држе добро опробаног приступа са наставником у средишту, а није реткост да се у учионици сретну трагови граматичко-преводног метода са којим циљ наставе представља усвајање граматичких правила и лексике. Велики број ученика у одељењима значи да ће активности попут рада у пару или групи бити заобиђене како би се сачувао „ред” у учионици. Можда још алармантније звучи чињеница да ће и активности предвиђене за млађе узрасте које предвиђају кретање ученика бити изостављене. Са „централизованом” учионицом у чијем центру се налази наставник, енглески језик постаје још један сувопарни предмет, где ученици не виде његову практичну примену. Потенцијал изабраних уџбеника није до краја искоришћен, пошто се текстови, а и транскрипти разговора користе само као контекст за усвајање нове лексике или граматичких елемената. Овакво стање доводи до демотивисаности ученика, који су свесни значаја енглеског језика за модеран живот, али у исто време нису заинтересовани за стицање нових знања, сем ако то директно не укључује позитиван резултат на тесту. До сада описана ситуација представља централизовану учионицу у којој доминира инстант знање. Нажалост и фактори попут слабе плаћености наставног кадра утичу на резултате наставе. Са једне стране, ова појава води слабој мотивацији наставника, а, са друге, резултира дисконтинуитетом у образовном процесу изазваним бројним штрајковима у протеклом периоду. Из свих наведених разлога, долазак неприпремљених студената на факултет у смислу знања енглеског језика нимало не изненађује.

Након разматрања узрока проблема са којима се срећу наставници страног језика на факултетима – недовољно високог нивоа језичког знања код студената прве године, дајемо опис контекста истраживања.

Универзитет у Крагујевцу чини 12 факултета нефилолошког усмерења са 38 катедри, односно смерова. Енглески језик је заступљен као само обавезни предмет (3 факултета), само изборни предмет (3 факултета) и обавезни или изборни предмет (6 факултета). Уколико се говори о смеровима, на 18 смерова енглески језик заступљен је као обавезни предмет, а на 20 као изборни. Страни језик је на неким факултетима заступљен као обавезни и изборни у смислу да је

један семестар посвећен припремној настави, односно посвећен студентима са ниским нивоом знања, као уводни предмет за редовну наставу енглеског језика.

Наставу на већини факултета карактерише рад у великим групама, где се настава обично изводи на нивоу целе године, а за вежбе се студенти деле на мање групе⁸¹. Према приложеним наставним програмима⁸², уочљиво је да је циљ наставе страног језика на највећем броју факултета Универзитета у Крагујевцу „развијање вештине читања”, „разумевање текста” и „читање и превођење”. Са овако постављеним циљем наставе, намеће се закључак да је коришћени метод у учионици граматичко-преводни. У прилог оваквом закључку иду и категорије наведене као *методе рада*: „фронтална настава”, „лексички приступ, критичка анализа текста”, „обрада пажљиво изабраних стручних текстова”, „метод презентације и демонстрације”, „монолошко-дијалошка метода” и слично.

Програмом само пет факултета предвиђено је увежбавање разумевања говора. Информација о стварној заступљености разумевања говора на часовима страног језика је проверена на случајно изабраном узорку студената⁸³, чиме се дошло до сазнања да се аудио-материјал користи на три факултета Универзитета у Крагујевцу. На Факултету 1⁸⁴ циљ слушања аудио материјала је превођење лекције. Наиме, наставник „пусти аудио снимак лекције и студенти ту лекцију преводе са енглеског на српски” језик. Аудио-материјал се не користи на часовима вежби. На Факултету 2 се аудио-материјал користи „повремено”. На Факултету 3 аудио-материјал се користи редовно на часовима страног језика.

На основу изнетих чињеница, намеће се закључак да на испитиваним институцијама систематског увежбавања разумевања говора нема. У том смислу, циљ овог рада је да укаже на значај разумевања говора за наставу страног језика у смислу разумевања и усвајања језика на високошколским институцијама. Истраживањем стратегија и разматрањем резултата желимо да скренемо пажњу на ово питање како студената који прате наставу енглеског језика на факултетима

⁸¹ Уобичајени број студената на нефилолошким факултетима на часовима вежби је 50 по групи.

⁸² Књиге предмета на сајту Универзитета у Крагујевцу, www.kg.ac.rs.

⁸³ Контакт са студентима је остварен преко студентских парламената циљних факултета. Услов је био да то буду студенти који су редовни на настави страног језика, што значи да су по семестру наставу страног језика пропустили на највише три часа.

⁸⁴ Ови факултети биће означени индексима 1-3, јер намера није указивање на рад институције или наставника, већ изношење чињеница које би пружиле увид у реалну ситуацију везану за разумевање говора у настави страног језика.

нефилолошког усмерења, тако и наставника страног језика. Наставнике, као неког од кога директно зависи развијање наставне политике страног језика на нематичним факултетима, желимо упознати са значајем вештине разумевања говора, посебно његове природе и процеса који у разумевању учествују, у циљу подстицања рада на систематичнијем увежбавању ове вештине. Када су студенти у питању, превасходно желимо да укажемо на важност употребе стратегија при разумевању говора, што би даље водило планираном учењу и самосталном раду где би, као активни учесници процеса наставе, сносили одговорност за резултате свог рада.

Пре него што се усредсредимо на истраживање спроведено у овом раду, потребно је указати на факторе који олакшавају разумевање, као и стратегије које томе умногоме доприносе. То ће бити учињено у наредна два поглавља.

3. Фактори који олакшавају разумевање говора

Као што је већ поменуто у Поглављу 1, разумевање говора је сложен процес у коме слушалац 'конструише' значење онога што је чуо на основу информација које је добио од говорника и свог претходног знања. Тешкоће са којима се сусрећу они који слушају страни језик умногоме су веће од оних са којима се сусрећу изворни говорници. Неки од потенцијалних проблема су потешкоће у обради говора, недостатак претходног знања (како језичког, тако и знања везаног за контекст), слаба моћ закључивања или немогућност коришћења одговарајућих стратегија⁸⁵. Рост (2002) наводи да су разлози неразумевања вишеструке природе, односно да нису изоловани и поделио их је у три категорије: лексичке, граматичке и концептуалне.⁸⁶ Погрешно разумевање, или пак потпуно одсуство разумевања, може се јавити и као последица разлика у знању које поседује говорник и онога које поседује слушалац. На битност усклађености ових знања указао је још Монтењ⁸⁷ рекавши да изговорена реч само половично припада говорнику, а да је *власник* друге половине слушалац. Познавање фактора који могу допринети разумевању говора од велике је помоћи приликом утврђивања потенцијалних потешкоћа услед којих долази до прекида у комуникацији, односно разумевању⁸⁸. Оно, даље, помаже побољшању разумевања, па самим тим и комуникације. Фактори који утичу на разумевање говора, а који ће бити разматрани у наставку поглавља, могу се поделити у две широке групе: језички и нејезички.

⁸⁵ О стратегијама које се користе приликом разумевања поруче видети поглавље 4.

⁸⁶ Рост (Rost), 2002: Лексички (lexical) фактори који могу довести до неразумевања су, према Росту, двосмисленост (ambiguity), замена једног елемента (substitution of an item), 'недоступни' лексички елементи (inaccessible lexical items), погрешно примљен лексички елемент (mishearing of a lexical item) и лажни пријатељи (false cognates). Групу граматичких (grammatical) фактора неразумевања према Росту чине елипса (ellipsis) и тешке конструкције (difficult construction). Концептуални (conceptual) фактори обухватају поређење повезивање схеме (mismatch of schema), непримерена елаборација (inadequate elaboration), погрешне претпоставке у вези са знањем говорника (false assumption of shared knowledge), индиректност (indirectness), груписање информација (information packaging), непознат садржај (unfamiliar content) и неустаљена рутина (unfamiliar routine).

⁸⁷ Монтењ (Montaigne, у Марфи (Murphy), 1979): 'The word is half his that speaks and half his that hears it.'

⁸⁸ Семјуелс (Samuels), 1984.

3.1 Језички фактори

Језички фактори односе се на језичке или лингвистичке карактеристике дискурса, односно језичке информације садржане у самом дискурсу. На првом месту, то су синтаксички и семантички праметри. Синтаксички параметри су синтаксичка, односно граматичка правила, док се семантички параметри односе се на значењске јединице садржане у тексту. У том смислу, семантика, са једне стране, подразумева познавање значења лексичких јединица⁸⁹, а са друге, познавање значења идеја које су имплицитно изражене у дискурсу. Како поруку чини спој синтаксичких и семантичких елемената, њу је лакше разумети уколико постоји спрега између једних и других. Утицај ове спреге посебно долази до изражаја у току рашчлањавања, једне од фаза разумевања говора. Говорећи о рашчлањавању, Бак каже да је оно засновано на синтаксичким и семантичким параметрима који уједно утичу и на лакоћу разумевања идејних јединица⁹⁰. У том смислу, тежина обраде идејних јединица зависи од сложености синтаксичких, односно семантичких обележја које она садржи. У наставку поглаваља, пажња ће прво бити поклоњена разматрању утицаја синтаксичких и семантичких фактора на разумевање поруке, а затим и радовима који су истраживали удружени утицај ових параметара на разумевање.

3.1.1 Синтаксички параметри

Говорећи о синтаксичким параметрима, ми уствари говоримо о граматичким правилима, односно правилностима и одступањима од датих правила у понашању једног језика. Како говор чини низ звучних сигнала, то је познавање ових правила од превасходне важности при сегментовању низа повезаних гласова у значењске јединице. При тумачењу улазне акустичке информације, слушалац може свесно да се усредсреди на значењске јединице било да се ради о речима, фразама, глаголском времену, или о сложенијим конструкцијама садржаним у тексту. Разматрајући обраду идејних јединица, Бак (2001) каже да синтаксичку димензију рашчлањавања чине информације попут

⁸⁹ Термин лексичка јединица покривена значење категорија речи, колокација и израза (метафоричких и идиоматских). Недељковић, 2007.

⁹⁰ Бак (Bak), 2001.

реда речи или слагања субјекта са глаголом, што именици уз коју глагол стоји даје функцију агенса.

Он даље наводи да није могуће све структуре подједнако лако обрадити, наводећи да је за обраду одричних реченица потребно много више времена у односу на потврдне, односно да је пасивне реченице много теже обрадити у односу на активне⁹¹. Овакво гледиште још једном подвлачи важност сложености информација садржаних у једној поруци за њену обраду. Наиме, на основу управо изреченог, постаје јасно да је за обраду конструкција које садрже додатна граматичка обележја, потребно више времена у односу на обраду оних које су једноставније. Неретко се дешава да управо ови фактори, прецизније, непознавање или недовољно познавање синтаксичких обележја буду узрок прекида комуникације. До прекида у комуникацији на синтаксичком нивоу веома често долази када слушалац 'превиди наставак или протумачи конструкцију на погрешан начин'⁹². У следећа два пара реченица, само једна фонема је носилац суштинске разлике у значењу реченица:

(1) I've worked there for five years.

(2) I worked there for five years.

(3) She is standing on a glass.

(4) She is standing on glass.

Разлика у акустичком облику реченице (1) и реченице (2) је у фонему /v/, међутим, у контексту синтаксе у њима се користе два различита глаглоска облика, који доводе до много дубље семантичке разлике. Тако, прва реченица, због употребљеног садашњег перфекта, у себи подразумева значење „још увек тамо радим”, а друга, у којој је коришћен прошли прост облик, да је радња већ завршена, односно да субјект реченице на датом месту више не ради. Други пар реченица се у акустичком смислу такође разликује у једној фонему /ə/, односно у синтаксичком смислу у употреби неодређеног члана. Семантичка разлика, међутим, и овде је значајна. Тако, реченица (3) значи да неко стоји на чаши, док реченица (4) значи да неко стоји на стаклу. Пропуст да се оваква разлика уочи

⁹¹ Бак (Buck), 2001.

⁹² Филд (Field), 1998.

може довести до значајног неразумевања или у крајњој мери прекида комуникације.

У литератури постоји веома велики број, превасходно психолингвистичких, истраживања у којима је испитиван утицај синтаксичких параметара на разумевање поруке, а чији резултати су упутили на познавање синтаксе као једног од битнијих фактора за разумевање улазне акустичке информације. Већ је у раним истраживањима указано на чињеницу да у условима буке разумевање може тећи готово неометано под условом да граматичка правила у тексту нису нарушена⁹³. Кол (Call, 1985) слушање и разумевање улазне говорне информације сматра низом процеса којима се гласови повезују са претходним знањем (у случају граматике претходно наученим обрасцима) и претварају у значењске јединице. Резултати претходно поменутог истраживања, чији је циљ био да утврди распон краткорочне меморије за пет типова различитих улазних говорних информација, као и меру у којој сваки од датих типова доприноси различитости у разумевању говора, указали су на важност меморије како за изоловане реченице, тако и за оне које се јављају у контексту као битне компоненте успеха при разумевању говора.

У истраживањима која се тичу утицаја синтаксичких карактеристика дискурса на разумевање говора, није запостављена ни анализа надреченичних целина и њихов значај за разумевање говора. Резултати анализе дискурса указали су да разумевање не зависи само од разумевања значења изолованих реченица и пасуса, већ и од свеукупне организације текста. Сваки текст, без обзира на жанр коме припада (бајке, научна излагања, новински чланци и слично), одликује, са једне стране, одређена врста структуре, а са друге одређене синтаксичке карактеристике својствене тој структури. Истраживање које је спровела Карелова (Carrell, 1984) указује на то да познавање структуре појединих врста текста помаже како при разумевању текста, тако и при његовом каснијем присећању. Што се проучавања дискурских маркера тиче, истраживања су показала да макромаркери утичу у већој мери на разумевање говора у поређењу са микромаркерима (Chaudron and Richards, 1986). У исто време, показано је и да неизворни говорници имају проблема са разумевањем предавања која прате на

⁹³ Милер и Изард (Miller and Isard), 1963.

страном језику, управо, запостављања логичких везника (конектора) у говорном следу и непрепознавања преласка са једне главне идеје на другу.

Све изложено иде у прилог чињеници да синтаксичка својства једног дискурса могу бити фактор прекида разумевања, односно да су битан елемент који учествује у разумевању говора. Међутим, када је реч о синтаксичким факторима који утичу на разумевање, о њима траба рамишљати и у контексту утицаја синтаксе, односно, образаца матерњег језика на разумевање. Ово су чиниоци од којих се ученици који уче страни језик тешко одвајају, што посебно долази до изражаја у фази рашчлањавања. У том смислу, иако су до сада спровођена истраживања која се баве утицајем синтаксичких елемената на разумевање говора, сматрамо оправданим спровођење сличних истраживања са испитаницима чији је матерњи језик различит у односу на претходно испитиване, јер њихови резултати могу да доведу до различитих закључака.

3.1.2 Семантички параметри

Већ је напоменуто да само синтаксичка компонента није довољна да би се улазна акустичка информација ваљано разумела, односно да она може допринети разумевању дате информације само уз помоћ семантичке компоненте. Главни циљ слушања јесте разумевање поруке. Када је реч о изворним говорницима, они се при разумевању говора у већој мери ослањају на семантичке параметре и разумевање имплицитних идеја⁹⁴. На пример, везе између одређених именица у функцији субјекта и глагола у функцији предиката засноване на семантичким карактеристикама директно упућују на то које именичке фразе се комбинују са којим глаголским фразама. Између осталог, познавање ових правила пружа помоћ и при решавању проблема насталих уметањем реченица. Још један пример, који иде у прилог оваквом ставу, даје Бак. Према њему, познавање информације, као што је, на пример, да ли се уз одређени глагол користи аниматни или неаниматни субјекат, односно објекат у великој мери доприноси семантичкој димензији разумевања⁹⁵.

⁹⁴ Рост, 2002.

⁹⁵ Бак (Buck), 2001.

Проблеми двосмислености могу се јавити и у реченицама које су граматички јасне. И у таквим случајевима семантичка информација је од превасходне важности у појашњавању значења. На пример, реченица:

We have bought a car.

Иако граматички исправна, сама по себи била би недовољно јасна, чак и у следећем контексту:

-Are you going on a holiday?

- We have bought a car.

Међутим, са додатком, њено значење би се у потпуности разјаснило.

(1) We have already spent a lot of money and are not able to go on a holiday.

(2) We have bought a car, so we are able to travel now.

Што се лакоће обраде идејних јединица тиче, када говоримо терминима семантике, предвидиви догађаји су много лакши за обраду од непредвидивих. Наиме, код предвидивих догађаја довољно је чути неколико речи да би се разумело значење целокупног исказа. Међутим, ако су догађаји теже предвидиви или је потребно отклонити двосмислености које могу постојати међу речима, тада је потребно прибећи синтакси како би се значење разумело.⁹⁶ Када је реч о разумевању говора код неизворних говорника, подржавамо Тејлоров став да је знање синтаксе на релативно ниском нивоу, па се разумевање превасходно заснива на повезивању значења садржинских речи⁹⁷.

3.1.3 Испитивање удруженог утицаја семантичких и синтаксичких параметара

Литература која говори о заједничком утицају синтаксичких и семантичких параметара на разумевање говора при учењу страног језика није обимна. Давних 60-тих година прошлог века Шлезингер (Schlesinger, 1968) је декодирање поруке при ком се прво приступа обради лексике означио као *семантичко-синтаксичко декодирање*. У овом процесу слушалац прима основне лексичке параметре и приписује им улоге попут вршиоца радње, објекта, радње и сличног у складу са

⁹⁶ Бак (Buck), 2001.

⁹⁷ Тејлор и Тејлор (Taylor and Taylor), 1990. у Баку (Buck), 2001.

знањем о свету. Резултати овог истраживања указали су на то да се слушаоци окреће синтаксичким правилима само у случају сложених контрукција, кад разумевање само семантичких елемената није довољно да би се дошло до значења.

Још једно истраживање које је испитивало у којој мери се слушаоци ослањају на синтаксичке, а у којој на семантичке параметре при разумевању говора у страном језику спровела је Конрадова (Conrad, 1985). Полазно становиште за њено истраживање представљала је хипотеза да ће полазници на вишим нивоима језичког знања у већој мери приступити обради лексичко-семантичких елемената у односу на синтаксичке. Сходно томе, слушаоци на нижим нивоима језичког знања заснивали би тумачење поруке на синтаксичким елементима. У истраживању је коришћен клоз тест⁹⁸. Резултати испитивања су потврдили постављену хипотезу. Испитаници са вишим новоом језичког знања показали су да са већом пажњом приступају семантичким параметрима у односу на синтаксичке или фонолошке. Резултати истраживања могу се, међутим, довести у питање, имајући у виду чињеницу да је клоз тест који се примењује разумевању примеренији испитивању разумевања читања. Друга примедба односила би се на чињеницу да пре спровођења истраживања није тестирана усвојеност синтаксе, односно семантике, чиме се доводи у питање чињеница да испитаници са нижим нивоом језичког знања можда нису били у могућности да изврше постављени задатак.

У прилог Шлезингеровом виђењу разумевања говора као синтаксичко-семантичког декодирања, може се навести и истраживање које је спровео Ван Патен (Van Patten, 1989 у VanPatten et. al. , 2004) са циљем да испита меру у којој синтаксички и семантички параметри истовремено утичу на разумевање говора. Његово истраживање обухватило је 202 испитаника који су учили шпански на универзитетском нивоу и били подељени у три нивоа. Све групе слушале су по два текста. Први је послужио за загревање, а на основу другог су прикупљани подаци. Након слушања, свака група је методом случајног узорка добијала задатак

⁹⁸ Клоз (cloze) тест се састоји од допуњавања текста речима које недостају. Из текста је изостављена свака пета, шеста, седма, осма, девета или десета реч. Да би допунио празнине, испитаник се служи контекстом и околним речима. (Димитријевић, 1999) У ситуацији где се клоз тест користи за тестирање разумевања говора, треба бити посебно пажљив при одабиру речи које се изостављају. То, наиме, треба да буду такве речи које није могуће допунити на основу околног контекста, већ на основу разумевања одслушаног.

који је требало да изврши. У првом задатку се подразумевало слушање садржаја текста, док се у преостала три задатка поред разумевања садржаја подразумевало праћење посебних параметара. Тако је други задатак био праћење глаголских наставака, трећи праћење одређеног члана, а четврти праћење кључних лексичких јединица. Подаци су у истраживању скупљани путем писаних протокола, који су затим оцењивани на основу броја идејних јединица, заснованих на синтаксичким и семантичким карактеристикама. Највише успеха имали су испитаници који су радили задатак 1, а затим они који су радили задатке 4 и 3. Најмање успешним показали су се они испитаници који су имали задатак 2. Резултати су показали да се свесна пажња у исто време посвећује и форми и значењу. Испитаници су имали проблема да се сконцентришу на оне облике који нису директно доприносили значењу, док су, са друге стране, свесно примећивали оне облике који су носили битну информацију.

Најскорије истраживање овог типа спровела је Мекарти (Mecartty, 2000). У свом истраживању она испитује у којој мери синтаксички и семантички параметри, односно знање граматике и лексике, утиче на разумевање говора и читања. Истраживање је спровела са 144 испитаника који су учили шпански на универзитетском нивоу. Пре самог истраживања, она је спровела тестирање лексичког и граматичког знања како би се утврдила усвојеност ових елемената. Након тога уследило је тестирање разумевања читања и разумевања говора. За тестирање разумевања коришћен је тест вишеструког избора. Тестирање лексике и граматике показало је уједначене резултате, док су се резултати добијени тестирањем разумевања знатно разликовали у зависности од канала пријема информација, односно врсте надражаја. Резултати истраживања указали су на велики значај и лексике и граматике у процесу разумевања. При томе се лексика показала битнијом од граматике при разумевању и читања и говора, с тим што је њена важност израженија код разумевања читања у односу на разумевање говора. Један од недостатака овог истраживања је употреба теста вишеструког избора за тестирање разумевања како читања, тако и говора, као и чињеница да је синтаксичка и семантичка усвојеност тестирана наставничким, а не стандардизованим тестом. Томе још треба придодати и чињеницу да је за разумевање говора коришћен клоз тест, са изостављеном сваком петом речи. При оваквом тесту, који уједно представља и тест читања, али који испитаници могу

да читају сопственом брзином, задржавајући се и враћајући на поједине делове онолико пута колико је потребно, постоји могућност активирања очекивања, везаних како за семантику, тако и за синтаксу. У том смислу, чак и без разумевања текста, могуће је на основу граматичког знања попунити оне празнине које припадају функцијским речима.

У истраживању из 2008. године, Филд⁹⁹ је покушао да открије на коју врсту речи се при разумевању поруке у највећој мери ослањају они који слушају матерњи и страни језик – да ли су то садржинске речи, односно семантичка компонента или функцијске речи, то јест синтаксичка компонента. Од испитаника је очекивано да напишу последњих пет речи којих се сећају након паузирања аудио-материјала. Бољи резултат су показали изворни говорници, који су се присетили како садржинских, тако и функцијских речи. Највећи проценат неизворних говорника прибележио је садржинске речи. Ову разлику у постигнутим резултатима Филд је приписао ограничењу краткорочне меморије¹⁰⁰ код неизворних говорника. Наиме, при сусрету са аудитивном поруком, неизворни говорници морају одлучити где ће усмерити пажњу. На основу резултата је очигледно да се већа пажња придаје садржинским речима које носе значење и акценат.

Како нам није познато да су слична истраживања рађена са испитаницима чији је матерњи језик један од словенских језика, у овом истраживању ћемо кренути управо од резултата који су до сада постигнути, са циљем да се утврди да ли и на који начин усвојеност синтаксе и семантичка компонента утичу на разумевање говора код испитаника чији је матерњи језик српски.

3.2 Нејезички фактори

Информације битне за разумевање значења нису садржане само у речима односно језичким особинама дискурса. Другим речима, нису сви фактори које слушалац користи при разумевању поруке језички. Веома често се дешава да се највећи део информација пренесе независно од лингвистичких елемената. У том случају говоримо о нелингвистичким, ванлингвистичким или нејезичким

⁹⁹ Филд (Field), 2008.

¹⁰⁰ За разлику између краткорочне, дугорочне и радне меморије видети Cowan, 2009.

параметрима у разумевању говора. Овим термином обухваћени су сви они параметри који утичу на разумевање поруке, а којима се не подразумевају језичке карактеристике поруке. То су они надражаји које слушаца у тренутку говора својим чулима прима – оно што се чује, види или, пак, оно што он осећа. Пре свега, треба поменути факторе попут гестикулације и говора тела, затим брзине говора и информације о контексту, броја понављања текста (уколико говоримо о разумевању говора у учионици) и прозодијске параметре попут акцента, интонације и сличног. Према Росту (2002) невербалним факторима може да се потврди или оповргне лингвистичко значење. Битност ових фактора постаје све већа имајући у виду да се највећи део комуникације одвија лицем у лице, а затим и све масовнијом употребом мултимедија. Визуелне информације могу да побољшају лингвистичке улазне информације, да их замене, или чак да им противурече.

Иако поменути фактори нису од директног интереса за овај рад, неки од њих ће, у наставку поглавља, бити појединачно размотрени, на првом месту као извори потенцијалних проблема у разумевању говора¹⁰¹. Когнитивни фактори, пак, биће разматрани из перспективе стратегија које се користе у току разумавања говора, а о којима ће бити више речи у Поглављу 4.

3.2.1 Невербални параметри

Један од фактора који у великој мери утиче на разумевање поруке јесу невербални параметри. Резултати истраживања показују да говор тела, затим положај главе и израз лица у великој мери говоре о емотивном стању говорника, да могу чак и заменити вербалну поруку¹⁰². Поред важности ових параметара за разумевање поруке, Бак наглашава и значај који су они добили са развојем техничких уређаја који је довео до увећане доступности мултимедија. Рост (2002) визуелне сигнале сматра ко-текстом, односно саставним делом текста који слушаца може да употреби при разумевању поруке. Захваљујући истраживању које је спровела Рубинова (Rubin, 1995), постоји потврда чињенице да визуелни

¹⁰¹ Ови факторе су и студенти навели као изворе проблема у разумевању. Видети Поглавље 5.

¹⁰² Бак, 2001. Ово у малом броју ситуација, када се, на пример, слеже раменима у знак неразумевања или неинтересовања или, пак, клима главом у знак одобравања. Овде, међутим, у обзир треба узети и културолошке разлике. Климање главом у знак потврђивања у неким културама има потпуно супротно значење у другим (Грчка, на пример).

елементи помажу при учењу страног језика, посебно ученицима на нижим нивоима језичког знања, а од велике су користи при разумевању тежих такстова. Са друге стране, има аутора који не оповргавају значај визуелних ефеката, али му не придају ни тако велики значај. Један од њих је Линч¹⁰³ који сматра да они могу утицати на мотивацију или ниво пажње, па и при разумевању опшег значења, али да нису од помоћи када је у питању разумевање детаља. Он још наглашава да не постоје јасни докази о томе да невербални параметри утичу на боље памћење материјала.

Из свега наведеног, намеће се закључак да, без обзира на опречност у ставовима различитих аутора, значај који невербалним параметрима треба дати није занемарљив, јер они носе у себи потенцијал да могу утицати на разумевање значења поруке.

3.2.2 Брзина говора

Један од основних разликовних фактора у разумевању говора и читања, а који у потпуности зависи од говорника, јесте брзина преношења поруке. Свако ко је био у прилици да слуша страни језик макар једном се нашао у ситуацији када је осећао да оно што чује не разуме због брзине говора, односно да би поруку разумео много боље уколико би говорник говорио спорије. Бак (2001) осећај слушаца да се говор одвија пребрзо приписује недостатку аутоматизације процеса обраде који је карактеристичан за он екоји уче страни језик. Он даље наводи да што су слушаоци бољи у знању страног језика, што је процес обраде аутоматизованији, то им и говор изгледа све спорији, на основу чега закључује да осећај слушаца да је говор пребрз може бити само субјективан осећај. Међутим, постоји бројна литература о утицају брзине говора на разумевање, а резултати добијени датим истраживањима уједначени су и међу ауторима постоји опште слагање да што је брзина говора већа, то је разумевање говора слабије.

Да би се размотриле бројке везане за брзину говора, потребно је прво нагласити да је уобичајена мера брзине говора број речи у минути, иако би прецизнија јединица мере био број слогова или гласова у секунди, јер дужина речи може знатно да се разликује. Међутим, због лакоће бројања, број речи у

¹⁰³ Линч (Lynch), 1998 у Баку, 2001.

минути је најчешће коришћена и најшире прихваћена јединица. Нормала брзина говора, када је реч о енглеском језику, подразумева 150 речи у минути, односно 12,5 гласова у секунди, од чега просечна реч у конверзацији има дужину од 5 гласова¹⁰⁴. У исто време, аудитивни систем људи може да разликује два до три гласа у секунди. Како речи долазе до слушаоца, оне испуњавају његову краткорочну меморију, потискујући једне друге, а осећај који се код слушаоца ствара јесте немогућност разумевања. Имајући све ово у виду, не чуди да за слушаоца који се сусреће са страним језиком, разумевање говора представља један од већих проблема. Ситуација постаје још компликованија уколико се слуша радио или телевизијски програм, пошто је говор водитеља још бржи и износи просечно 180 речи у минути, односно 15 гласова у секунди¹⁰⁵. Брзина говора у великој мери зависи од говорне ситуације, односно врсте програма уколико је о радио или телевизијским емисијама реч. Тако, радио монолози имају брзину од 160 речи у минути (250 слогова), интервјуи око 190р/м (260 слогова), а спонтани разговори 210р/м (250 слогова). Најспорија су предавања намењена неизворним говорницима са 140 речи у минути (190 слогова)¹⁰⁶. На основу броја слогова изговорених у минути, виде се да је број слогова готово уједначен. У сваком случају, видно је смањење броја слогова у предавањима, што упућује за закључак да предавачи прилагођавају брзину говора ученицима како би олакшали разумевање.

У прилог значају брзине говора за разумевање поруке иде и податак добијен истраживањем спроведеним у овом раду где је највећи број испитаника, говорећи о проблемима који генерално отежавају разумевање, брзину говора навео као други фактор ометања (Поглавље 5).

Имајући у виду управо изложено, закључујемо да на разумевање поруке не утичу само познавање речи, граматике или разумевање изнетих идеја, већ и брзина преношења поруке, која свакако није занемарљив фактор.

¹⁰⁴ Филд (Field), 2004.

¹⁰⁵ Берли-Ален (Burley-Allen), 1995.

¹⁰⁶ Тауроца и Елисон (Tauroza and Allison), 1990. у Баку, 2001.

3.2.3 Прозодијски параметри

Вокални параметри, као што су боја гласа, ритам, разлика у интонацији, акценат речи и реченице и паузе између речи, могу обогатити поруку која се преноси и уједно је учинити лакше разумљивом. У том смислу, интонација, акценат и паузе указују на значењске јединице. Рост (2002) говори о томе да се говор не одвија буквално у континуитету, већ да је то пре ритмичка целина састављена од изговорених идеја и пауза које се наизменично смењују. Сама човекова природа не дозвољава везани говор без пауза, јер је с времена на време потребно узети ваздух. Сваки од поменутих 'налета говора' (burst of speech) сматра се јединицама говора које су од стране различитих аутора биле различито именоване, али као најприкладнији термин Рост наводи 'интонацијске јединице' (intonation units). Ове јединице састоје се од фраза или клауза, а трају две до три секунде. Смењивањем интонацијских јединица и пауза постиже се ритмичност говора. Свака од садржинских речи има свој акценат, а акценат целе јединице обично је на последњој новој садржинској речи дате јединице. Одлучујући где да направи паузу и којој речи да прида примарни акценат, говорник придаје важност различитим деловима поруке. Знање о поменутих елементима омогућава слушаоцу да усклади своје разумевање са значењем које говорник жели да пренесе, сматра Рост.¹⁰⁷

Баков (2001) избор прозодијских елемената обухвата интонацију и акценат, како акценат речи, тако и реченице. Акценат речи представља наглашавање слога, односно слогова у речи, када један слог носи примарни акценат, а остали наглашени слогови секундарни. Наглашавање слогова сматра се веома битним елементом разумевања. Уколико акценат није на правом месту, може доћи до неразумевања речи иако је след гласова тачно изговорен (Бак, 2001). Што се реченичног акцента тиче, он се односи на речи којима је дата већа важност, променљив је и зависи од самог говорника, односно онога што је он желео да нагласи. Интонација је, према Баку, промена висине тона која се јавља у оквиру исказа. У енглеском језику важи опште правило да се изјавне реченице завршавају падајућом интонацијом, док је интонација на крају питања узлазна. Она у великој мери може да допринесе значењу исказа, чак и да га негира и има одређен број

¹⁰⁷ Рост, 2002.

функција¹⁰⁸. У том смислу, познавање ових елемената је неопходно да би се порука успешно разумела.

3.2.4 Понављање

Један од фактора који је мање карактеристичан за говорну ситуацију, а више за учење језика у учионици јесте понављање. Говоримо о оваквом ограничењу на самом почетку, јер уколико и дође до понављања изреченог у говорној ситуацији, то је обично парафразирање или понављање дискурса који, у извесном смислу, бива модификован и углавном прилагођен слушаоцу. И поред тога, постоје истраживања која показују да понављање аудио-материјала у великој мери помаже слушаоцу у разумевању поруке. Једно од таквих је и истраживање које је спровео Ланд (Lund, 1991). Он је, наиме, испитивао утицај понављања материјала на разумевање поруке код 30 студената на универзитетском нивоу, преко теста протокола који је даван одмах након слушања материјала. Аутор боље резултате делимично приписује писању протокола. Он је, са једне стране, омогућио активирање одговарајуће шемате, која је даље припомогла разумевању непознатих речи. Поред тога, указала је на места на којима су се јављале нејасноће, на којима би се додатно активирало претходно знање приликом другог слушања материјала. Ланд наглашава да је разумевање потпомогнуто поновном обрадом текста. Испитивањем које је спровео Сервантес (Cervantes, 1983) утврђује се у којој мери доследно понављање материјала утиче на разумевање. Он је то урадио уз помоћ диктата. Испитаницима је диктиран исти материјал, с тим што је једна група диктат слушала два пута, а друга само једном. Боље резултате је показала група која је имала додатно слушање.

У прилог овој тврдњи иде и податак добијен истраживањем спроведеним у овом раду, где се дошло до сазнања да испитаници сматрају да је број од два понављања довољан за разумевање говора, да би три понављања знатно допринела памћењу детаља, док четири или више понављања не би у знатној мери променила претходно стечену слику. Ова слика потврђена је и резултатима теста разумевања говора спроведеним у нашем истраживању¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Најважније функције према Кристалу која интонација може да има су емотивна, граматичка, информаиона, текстуална, психолошка и идентификациона. Кристал (Crystal), 1995.

¹⁰⁹ Видети Поглавље 5 и 6.

3.2.5 Когнитивни фактори

Више пута до сада је поменуто да је разумевање говора сложен когнитивни процес, у коме се подразумева 'активирање и модификовање концепата у уму слушаоца'¹¹⁰. У наставку ће бити речи о закључивању, које се, у проучаваној литератури, најчешће помиње као најбитнији когнитивни фактор разумевања.

3.2.5.1 Закључивање

Рост за разумевање говора каже да је то у основи процес закључивања под којим се подразумева активно учешће, односно активирање знања која слушалац поседује (Рост, 1990). Међутим, да би претходно знање олакшало процес разумевања, потребно је да се активира семантички контекст на основу ког би слушалац могао да изводи закључке. То значи да се са првим речима које слушалац чује јављају претпоставке везане за даљи ток разговора. Већ је поменуто да приликом закључивања долази до активирања најразличитијих врста знања, како лингвистичких, тако и нелингвистичких, на свим нивоима¹¹¹. Сходно томе, закључивање се базира на лингвистичком знању које слушалац поседује, али и на ономе што је слушалац већ чуо, на његовом познавању теме разговора¹¹² и намера говорника. Да би се омогућила употреба закључивања у разумевању, потребно је да се говор јави у контексту. Другим речима, уколико бисмо у говору имали само изоловане гласове, слоге или речи, тада се, при разумевању поруке, не бисмо могли служити закључивањем. Управо изнето наводи на закључак да сам контекст усмерава процес закључивања. Способност закључивања је од превасходне важности у неким ситуацијама, као, на пример, уколико слушалац није јасно чуо сваку реч или уколико не разуме значење свих речи које је чуо. Ови проблеми у разумевању надомешћују се активирањем контекста ситуације и језичког знања које слушалац поседује.

Активирање постојећег знања, међутим, не подразумева увек и повезивање тог знања са новим информацијама. Уколико ово повезивање изостане, можемо говорити о одсуству разумевања, односно појави неразумевања. Као узрок неразумевања може се јавити и неусклађеност у знању које поседује говорник са

¹¹⁰ Рост (Rost), 2002: '...[t]he activation and modification of concepts in the listener's mind'.

¹¹¹ Рост (2002) наводи фонолошко, лексичко, синтаксичко, семантичко и прагматичко знање.

¹¹² О'Мели, Шамоова и Купер (O'Malley, Chamot and Kupper), 1989.

оним које поседује слушаца. На основу наведеног, може се закључити да ефикасност разумевања говора у великој мери зависи од способности да се текст успешно повеже са постојећим знањем.

Како закључивање као процес не може опстати без постојања претходног знања, то ће овај концепт бити размотрен у наставку.

3.2.5.1.1 Претходно знање

Претходно знање означава се и као *схематско* знање (schemata). Основна премиса овог концепта јесте да сам дискурс не преноси поруку, односно да се она ствара у интеракцији дискурса и претходног знања које слушаца поседује, а које се чува у његовој дугорочној меморији. До прекида у комуникацији веома често може да дође када постоји разлика у знању које поседује слушаца и оне које поседује говорник, то јест када се јави неподударање њихових схемата у односу на дату говорну ситуацију.

Поред управо наведеног разлога, до прекида у преносу информација код оних који уче страни језик може доћи услед недовољног познавања језика и непознавања културе и норми друштва чији језик се учи. У наставку ће пажња бити укратко посвећена схемати и познавању културе као елементима претходног знања.

3.2.5.1.1.1 Схемата

О схемати је већ било речи у Поглављу 1¹¹³. Овде ћемо само поменути да се она може поделити на два типа – *схемата садржине* и *схемата форме* (Карел (Carrell), 1987). Као што им и називи наговештавају, прва се тиче претходног знања које је везано за садржину текста, а друга подразумева претходно знање о облику, тј. форми текста, односно реторичким структурама различитих врста текстова.

Поред информација садржинског типа, у меморији се чува и информација о граматичким облицима и правилима, па у том случају када говоримо о активирању схемате, говоримо и о активирању постојећег знања граматике, односно синтаксе једног језика.

¹¹³ Видети 1.3.1.

Ефикасна комуникација подразумева способност да се претходно знање повеже са текстом. Активирано претходно знање ефикасно помаже у олакшавању разумевања. Међутим, разумевање може бити и на релативно ниском нивоу у ситуацијама у којима слушацац поседује претходно знање, али није способан да га повеже са текстом који чује како би разумео говорника.

3.2.5.1.1.2 Културолошко знање

У великом броју истраживања потврђено је да познавање културолошких елемената својствених културама језика који се учи доприноси бољем разумевању поруке. Без обзира на то да ли је у њима испитивано разумевање читања или говора, у овим истраживањима је показано да текстови који садрже културолошке елементе познате читаоцима (испитивани су елементи карактеристични за културе матерњег језика слушаца), доприносе повећању брзине читања, већој мотивацији да се одређени текст прочита, односно чује и бољем општем разумевању текста (Рејнолдс (Raynolds et al.), 1981 и Лонг (Long), 1989).

Уколико се, међутим, култура схвати нешто шире, односно уколико се у обзир узме већи број параметара попут година, пола, друштвеног положаја, ставова, вредности, веровања и општег знања, тада постаје јасно да исти разговор, односно дискурс, може да буде протумачен на различите начине, иако и слушацац и говорник припадају истим културама.

Након представљања фактора који могу олакшати разумевања говора, а који су од интереса за тему овог рада, у наредном поглављу говорићемо о стратегијама, као средствима путем којих се језичке особине дискурса повезују са постојећим знањем ради лакшег и ефикаснијег разумевања говора.

4. Стратегије у разумевању говора

Развоју вештине разумевања говора на страном језику веома дуго није придавана свесна пажња, па самим тим програм наставе страног језика није обухватао њен развој. Владало је, наиме, мишљење да ће се уз рад на осталим вештинама, ова сама развити. Појачано интересовање за ову вештину, као и за стратегије које ученици користе при усвајању језика, нагласило је једну нову димензију¹¹⁴ разумевања говора у страном језику – повезаност са стратегијама у учењу језика. Основи циљ ове димензије треба да буде усмеравање пажње ученика на уочавање њихових пожељних стратегија, јер би употреба баш тих стратегија требало да умногоме олакша процес разумевања говора, па самим тим и усвајање страног језика.

Говорећи о развоју вештине разумевања говора при учењу страног језика, говоримо о развијању когнитивне, метакогнитивне, афективне и социјалне, односно друштвене димензије усвајања страног језика. Развој ових димензија, или, прецизније речено, стратегија које припадају овим групама има првенствено за циљ унапређење учења језика и осамостављивање ученика у процесу учења.

Подглавље 4 посвећено је стратегијама учења језика. У првом делу овог поглавља биће размотрена дефиниција стратегија учења језика и њихова класификација. Кроз преглед релевантне литературе, пажња ће у наставку поглавља бити фокусирана на стратегије које се користе приликом разумевања говора и њихову класификацију. Сам крај поглавља представљаће покушај да се одговори на питање да ли су све познате стратегије разумевања говора подједнако ефикасне за све ученике који слушају на страном језику.

¹¹⁴ Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007.

4.1 Дефиниција стратегија при учењу страног језика¹¹⁵

Пре него што се размотри дефиниција термина *стратегија при учењу језика*, потребно је направити разлику између термина који се срећу у литератури и могу деловати збуњујуће на читаоца, а који при томе нису синонимима. То су *стратегије при учењу језика* (language learning strategies), *стратегије ученика* (learner strategies), *комуникацијске стратегије* (communication strategies) и *стилови учења* (learning styles).

Главну разлику између стратегија при учењу језика и *стратегија ученика*, О'Мели и Шамоова¹¹⁶ виде у чињеници да су стратегије ученика оне стратегије које су ученици самостално развили како би решили дати језички проблем. У зависности од мере у којој ученици свесно или мање свесно користе дате стратегије, оне се могу поделити на експлицитне и имплицитне. За разлику од њих, стратегије у учењу језика су експлицитне и могу чинити део наставног процеса. Оне су повезане са учењем језика у смислу обраде, чувања, проналажења или коришћења информација.

Као што им и сам назив каже, *комуникацијске стратегије* су у већој мери везане за сам процес комуникације него за учење језика. Наиме, то су она вербална или невербална средства којима се преносе идеје онда кад језички елементи „закажу” у процесу комуникације. Оне су за Дорнија и Скота¹¹⁷ „средства прве помоћи” која се користе при надомешћивању празнина у знању страног језика једног говорника. Шамоова и њене колеге (Chamot et al, 1996) наглашавају да је комуникацијске стратегије могуће користити и као стратегије усвајања језика уколико се оне свесно користе за постизање циља учења.

¹¹⁵ Марковићева (2007) *стратегије у учењу језика* означава као *стратегије учења и коришћења страног језика*, сматрајући овај термин прецизнијим, јер иако је у литератури уобичајенији термин *стратегија у учењу језика*, из дискусија и излагања је јасно да се под њим подразумева не само учење, већ и коришћење страног језика. Она се позива на термин који је користио Коен (Cohen, 1998) 'strategies in learning and using a second language'. Под термином *стратегије учења и коришћења страног језика* Марковићева (2007, стр. 41-42) подразумева 'менталне и бихевиористичке активности које корисници страног језика употребљавају да би решили локални проблем на страном језику, односно, уопштено говорећи, да би помогли усвајање, чување, проналажење и коришћење информација'.

¹¹⁶ О'Мели и Шамоова (O'Malley and Chamot), 1990.

¹¹⁷ Дорни и Скот (Dorney and Scott), 1997: '...[f]irst-aid devices used to compensate for gaps in the speaker's L2 proficiency'.

Стилови учења односе се на приступе које ученици као појединци користе као омиљене при обради нових информација и вештина и њиховом повезивању са већ постојећим знањем (Oxford, 1992, Oxford and Anderson, 1995, Brown, 2007)¹¹⁸. Пошто су то посебне карактеристике сваког појединца, стилови варирају од једног ученика до другог. Уколико се анализирају код само једног ученика, може се рећи да су прилично стабилни и чак предвидиви. Према Оксвордовој (Oxford, 1992), стилови учења представљају резултат личних, когнитивних, афективних и психолошких карактеристика и показују како ученици доживљавају окружење у ком се усваја језик, какве односе изграђују у односу на њега и како на то окружење одговарају. То што ученици имају своје „омиљене” стилове, не значи да неће користити друге, који нису типични за њих. Наиме, ученици своје стилове учења мењају и развијају уз помоћ стратегија у учењу језика¹¹⁹. Треба још напоменути да стилови учења представљају опште приступе учењу језика, док су стратегије учења језика начини на које се решавају језички задаци у одређеном контексту (Оксвордова (Oxford), 2003). Истраживање које најдетаљније испитује односе између стилова и стратегија у учењу језика јесте оно које је спровела Оксвордова о пет различитих контраста у стиливима учења који су дати у њеном Упитнику анализе стилова (Style Analysis Survey – SAS, Оксвордова (Oxford), 1993). То су парови односа које је могуће формирати на основу:

- употребе физичких чула при учењу или раду - визуелни или аудитивни ,
- односа са људима - екстровертни или интровертни,
- искоришћавања могућности - интуитивно-насумичан или конкретан, који је заснованом на претходном знању,
- начина на који се приступа задатку - усмерен на завршетак или отворен и
- начина на који се приступа идејама - глобални или аналитички¹²⁰.

Даља препорука Оксвордове¹²¹ јесте да ученици треба да упознају своје стилове учења како би своје стратегије на најбољи начин ускладили са различитим

¹¹⁸ Концепт стилова учења развио се из проучавања когнитивних стилова, односно начина на који људи размишљају и на који се понашају. У жељи да изнађу одговарајуће инструменте за мерење интелигенције, прихолози су развили инструменте који су показивали начине на које појединци приступају одређеним задацима. Основна подела ученика на основу приступа датом задатку која је настала из ових проучавања јесте подела на оне који зависе од поља и оне који не зависе од поља (field-dependency vs. field-independency). За више детаља видети Виткин и остали (Witkin et al.), 1977, Бигс (Biggs), 1987, Кириаку и остали (Kyriacou et al.), 1996, Вилинг (Willing), 1989.

¹¹⁹ Флауердју и Милерова (Flowerdew and Miller), 2007, стр. 62.

¹²⁰ Оксвордова, 2003: '...[v]isual versus auditory, extroversion versus introversion, intuitive-random versus concrete-sequential, closure-oriented versus open, global versus analytic'.

задацима. Са друге стране, користећи стратегије, они могу да надокнаде оне недостатке који се јављају у њиховим стиловима учења. На овај начин је подвучен узајамни однос који влада између ове две појаве.

Мишљења различитих аутора о дефиницији *стратегија у учењу језика* се разликују у мањој или већој мери. У даљим наводима видећемо да се и терминологија коју ови аутори користе разликује и да зависи од њиховог виђења појма стратегија. Рубинова (Rubin, 1975) стратегије сматра техникама и средствима које добар ученик може да користи како би усвојио језичко знање. Интересантно је приметити да она употребу стратегија везује за појам *доброг*, односно успешног ученика. Са овим ставом се не бисмо могли сложити. Наиме, и мање успешни ученици користе стратегије. Њихова употреба стратегија специфична је у смислу да их они не користе у правој мери или правој комбинацији која би водила ефикаснијем разумевању. Стога, употреба стратегија није својствена само успешним ученицима. Они, у ствари, само на бољи начин користе потенцијал који стратегије у себи носе. Стерн (Stern, 1975) на стратегије гледа као на општи приступ усмерен на проблем који није доступан директном посматрању. Како је разумевање процес који се не може директно посматрати, у овој дефиницији види се могућа примена стратегија у процесу разумевања, без обзира да ли је реч о разумевању читања или говора. Став који о стратегијама заузима Венден (Wenden, 1987) наглашава да су то одређени облици понашања везани за учење језика, које ученици користе како би регулисали процес учења. При овако датој дефиницији, наслућује се веза стратегија са концептом самосталности ученика и његовом способности да контролише, односно, утиче на процес учења. За Шамоову (Chamot, 1987), стратегије представљају технике, приступе или намерне радње којима се ученици служе како би олакшали учење и присетили се информација, како лингвистичке природе, тако и оних везаних за садржај. Ово је прва дефиниција која у себи подразумева концепт намере када је примена стратегија у питању. То иде у прилог чињеници да на стратегије треба гледати као на свесно употребљена средства. Вилинг (Willing, 1988) стратегије дефинише као специфичне менталне поступке који се користе при прикупљању, обради, повезивању, категорисању, увежбавању и проналажењу информација или уобличених вештина. За Шемека (Shemeck, 1988) су стратегије тактике учења.

¹²¹ Оксвордова, 1993.

Под тактикама се мисли на следове процеса који се при учењу активирају, као и на специфичне процедуре у оквиру датог следа. Коен (Cohen, 1990) стратегије назива „процесима учења које ученик свесно бира”. У једном од његових наредних радова (1998), он говори о стратегијама као „о радњама или корацима које ученици свесно предузимају из тројаких разлога” - да би побољшали учење страног језика, његову употребу или, пак, и једно и друго. Очигледно је да обе Коенове дефиниције наглашавају учешће намере у употреби стратегија. О’Мели и Шамоова (O'Malley and Chamot, 1990) говоре о стратегијама као „посебним мислима и облицима понашања које појединци користе како би им помогли да разумеју, науче и задрже нове информације”. Говорећи о стратегијама, Оксвордова (Oxford, 1993) говори о посебним активностима, техникама, корацима или облицима понашања које ученици користе, често свесно, како би побољшали сопствени напредак у чувању, обнављању и коришћењу страног језика. Чини се да она даје најобухватнију дефиницију овог појма. На основу свега изреченог, јасно је да јединствене дефиниције овог термина још увек нема. Мишљења различитих аутора, на којима су засноване претходно наведене дефиниције, разликују се како по терминологији коју свако од њих користи, тако и по ширини обухватности дефиниције коју дају.

Преглед основних карактеристика стратегија у учењу страног језика које даје Оксвордова (1990) може умногоме допринети разумевању појма стратегије у учењу језика, а, самим тим, и њеном дефинисању:

- стратегије учења страног језика су посебне активности које врши корисник страног језика,
- одређене су способностима корисника – когнитивним, метакогнитивним и личним, односно афективним,
- њихова употреба доприноси остваривању и усавршавању комуникативне компетенције¹²² на страном језику,

¹²² По угледу на дихотомију *компетенција/перформанса* (*competence/performance*, Чомски (Chomsky), 1965), установљена је и дихотомија *комуникативне компетенција/комуникативна перформанса* (*communicative competence/communicative performance*). Комуникативна компетенција подразумева језичко знање (*linguistic competence*) и прагматичку способност (*strategic competence*), док комуникативна перформанса подразумева конкретну употребу две поменуте компоненте у комуникацији (Хајмс (Hymes), 1971).

- оне су усмерене на решавање конкретног проблема у комуникацији на страном језику,
- утичу на учење страног језика на посредан и непосредан начин,
- могу бити свесне и несвесне¹²³,
- подложне су променама,
- могу се увежбавати, па самим тим и усавршавати,
- неке од њих могуће је директно посматрати.

Из наведеног, можемо закључити да су *стратегије у учењу језика експлицитна средства којима се ученици служе при учењу језика, која директно доприносе учењу, а која су притом подложна променама, у смислу да их је могуће усвајати.*

Ми ћемо се сложити са оваквим ставом и детаљније разматрати ово питање у потпоглављу 4.3, где ће бити речи о стратегијама које се користе приликом разумевања говора.

4.2 Класификација стратегија у учењу страног језика

У самом почетку проучавања стратегија није било јасног принципа при састављању листа стратегија којима се ученици служе при усвајању страног језика. Наиме, иако је постојала жеља да се стратегије испитују, није постојао јасан принцип или метод њихове класификације. У том смислу се прве таксономије заиста могу сматрати само „листама” стратегија које су истраживачи, користећи различите методе, уочили у разним ситуацијама. Велика пажња и систематизован рад, који су касније посвећени проучавању стратегија у учењу језика, изнедрили су неколико модела класификације. Основна разлика између ових модела јесу критеријуми на основу којих је класификација извршена. Тако, Коен¹²⁴ говори о стратегијама које директно доприносе учењу, као што су стратегије памћења које се користе приликом памћења речи или граматичких

¹²³ Код извесних аутора влада мишљење да аутоматизоване стратегије губе својство стратегија и прерастају у одређене аутоматизоване особине личности. Оксвордова (1990) јасно наглашава да су стратегије „често свесно употребљене”, што значи да су то најчешће свесне радње. Својом аутоматизацијом оне не престају бити стратегије, већ попримају само једну нову карактеристику, а то је да их је сада теже посматрати.

¹²⁴ Коен (Cohen), 1996.

правила, и онима чији је основни циљ употреба језика, као што је провера да ли је говорних успео да пренесе намеравано значење. Неке стратегије се могу окарактерисати као стратегије понашања, па се као такве могу директно посматрати, на пример постављање питања ради појашњавања. Са друге стране, постоје и индиректне стратегије, које су више „менталне” и које је могуће посматрати једино индиректно, на пример, преко протокола¹²⁵. Пример ове стратегије било би превођење у току разумевања говора. Стратегија парафразирања је, по својој природи, специфична, јер би се могла описати и као стратегија понашања и као *ментална*. Још један критеријум који Коен наводи јесте експлицитна употреба знања или врста знања која се при разумевању користи. У том смислу, могуће је говорити о језичком знању и познавању света, односно о познавању форме и познавању значења. Најпознатији модели стратегија у учењу језика, а то су модели према Рубиновој, Оксфордској, О’Мелију и Шамоовој и Хецовој, о којима ће касније бити речи, за класификацију стратегија користе критеријуме когнитивног, метакогнитивног, афективног и друштвеног.

Оно што Шамоова посебно наглашава јесте чињеница да су све ове класификације настале имајући у виду контекст проучавања стратегија, а не циљеве које пред собом имају ученици страног језика или наставници као носиоци образовног процеса. Поменути циљеви зависе од потреба за учењем страног језика и контекста у коме се настава одвија, а који се превасходно наслањају на образовне и културне вредности друштва где се страни језик усваја¹²⁶.

У наставку поглаваља биће описане четири поменуте таксономије стратегија. Највећи број до сада спроведених истраживања из ове области заснива се на класификацијама које су предложили О’Мели и Шамоова и Оксфордова.

¹²⁵ Протокол, који може бити усмени или писани, је инструмент који се користи при квалитативним истраживањима и један је од основних техника при истраживању стратегија којима се испитаници служе при решавању неког језичког задатка. Од испитаника се очекује да изразе своје мисли или опишу стратегије које користе. То могу учинити у току решавања језичког задатка или непосредно по његовом решавању, што зависи од испитивача.

¹²⁶ Шамоова (Chamot), 2004.

4.2.1 Таксономија стратегија према Рубиновој

Једну од најранијих таксономија стратегија у учењу страног језика предложила је Рубинова (Rubin, 1975), која се уједно може сматрати и зачетником проучавања на овом пољу. Она је стратегије дефинисала као „технике и средства која ученик може да користи како би стекао знање”¹²⁷. Почетком осамдесетих година прошлог века она је идентификовала два типа стратегија учења језика – директни и индиректни. Како се из самог назива може наслутити, директне стратегије доприносе учењу језика на директан начин, док индиректне стратегије на учење језика делују индиректно. Она је даље директне стратегије поделила на шест подгрупа: појашњавање/потврђивање (clarification/verification), праћење (monitoring), памћење (memorisation), предвиђање/индуктивно закључивање (guessing/inductive inferencing), дедуктивно закључивање (deductive reasoning) и увежбавање (practice). Индиректне стратегије су подељене на две подгрупе: изналажење могућности за вежбањем (creating opportunities to practise) и надомешћивање (use of production tricks).

Допринос ове прве таксономије првенствено се огледа у успостављању здраве теоријске основе за даље проучавање стратегија у учењу језика. Међутим, и поред овог значаја, она није прошла без критике. Та критика се првенствено односила на чињеницу да је Рубинова у стратегије надомешћивања укључила и комуникацијске стратегије. Наиме, има аутора који стратегије надомешћивања, као стратегије у учењу језика, и комуникацијске стратегије сматрају различитим обликом понашања и подвлаче јасну разлику између њих у смислу да стратегија учења језика подразумевају улазну информацију, док комуникацијске стратегије подразумевају излазну информацију¹²⁸. Са овом критиком бисмо се сложили и пре прихватили став Оксвордове да се стратегије надомешћивања радије користе у ситуацијама када је потребно надоместити празнине које постоје у знању. Иако се ове стратегије користе и у комуникацији, то их не укључује у категорију комуникацијских стратегија. Друга критика упућена је на рачун саме поделе, јер се између стратегија које директно делују на учење и оних које делују индиректно не може повући јасна граница. Један од граничних случајева је онај где употреба

¹²⁷ Рубинова (Rubin, 1975): “...[t]he techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge”.

¹²⁸ Браун, 2001.

стратегије из једне групе проузрокује употребу стратегије из супротне групе. Тако, на пример, изналажење могућности за разговор са странцима, као индиректна стратегија, даље проузрокује употребу предвиђања и индуктивног закључивања, што је директна стратегија. Ову појаву сматрамо природном и неминовном, пошто употреба стратегија по својој природи није искључива. То значи да употреба једне стратегија не искључује могућност употребе неке друге стратегије или, пак, више стратегија. Шта више, комбиновано коришћење стратегија може водити ефикаснијем учењу, односно разумевању, па је, у том смислу, препоручиво. Сматрамо да појаве попут немогућности јасног дефинисања прецизне границе између стратегија могу да имају и своју предност, која се превасходно огледа у чињеници да оставља простора за даља истраживања на овом пољу.

4.2.2 Таксономија стратегија према О'Мелију и Шамоовој

Следећа најутицајнија категоризација стратегија јесте она коју су предложили О'Мели, Шамоова и њихове колеге (1990). На основу нивоа обраде информација и типа обраде који укључују, стратегије су у овој класификацији подељене на три групе: метакогнитивне (*metacognitive strategies*), когнитивне (*cognitive strategies*) и социо-афективне стратегије (*socio-affective strategies*)¹²⁹. При томе, когнитивне и метакогнитивне стратегије приближно одговарају директним, односно индиректним стратегијама које је увела Рубинова. Значај ове класификације превасходно се огледа у увођењу групе социо-афективних стратегија, чиме је подвучена важност интеракцијских стратегија за учење језика. Веома је битна и чињеница да су стратегије покривене овом класификацијом добијене из емпиријских истраживања која су аутори спроводили низом година. У наставку ће свака од три подгрупе бити детаљније описана.

Метакогнитивне стратегије тичу се планирања, регулисања и управљања процесом учења. Оне нису директно везане за материјал, већ се налазе на нивоу

¹²⁹ Као основа процеса класификације стратегија послужила је претходно развијена схема класификације преузета из когнитивних проучавања (Brown and Palinscar, 1982). Примарна класификација урађена је имајући у виду ученике енглеског језика као страног, а касније је проверавана и дорађивана и за ученике других страних језика (Вандергрифт (Vandergrift), 1992, Шамоова и Купер (Chamot and Kupper), 1989, О'Мели и др. (O'Malley et al.), 1985a). Категорије стратегија заступљене у овој класификацију резултат су емпиријских истраживања аутора, а на њеној доради допринос је дала серија истраживања коју су спровели други аутори (Вандергрифт, Гохова, Филд).

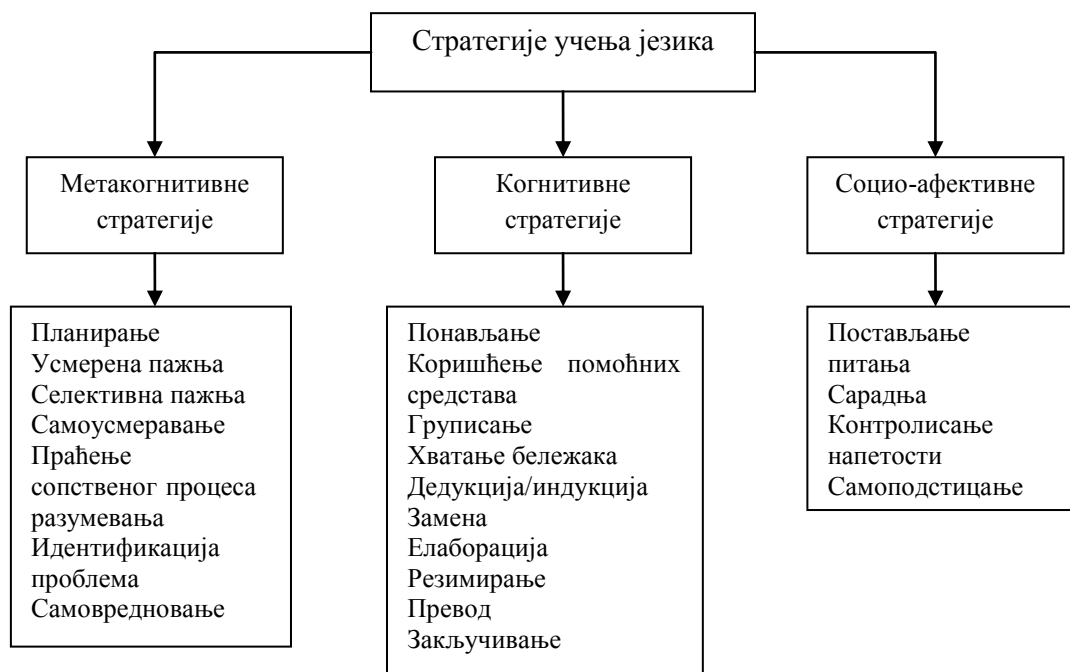
изнад когнитивне трансформације материјала, односно информације која се прима, и његове обраде. Метакогнитивне стратегије подразумевају размишљање о начину на који се информација обрађује и чува као и о начину предузимања одговарајућих корака за управљање когнитивним процесима и њихово регулисање. Оне подразумевају размишљање о процесу учења, планирање везано за задатак који је потребно извршити, надгледање задатка који се извршава и вредновање извршеног задатка (Шамоова (Chamot), 1995). Из управо наведеног, намеће се закључак да су метакогнитивне стратегије нису присутне само у току целокупног процеса разумевања, већ и пре и након самог слушања. Овде првенствено мислимо на стратегије планирања и вредновања. Као што се из претходне слике види, метакогнитивне стратегије укључују планирање, усмерену пажњу, селективну пажњу, самоусмеравање, праћење, идентификацију проблема и самовредновање. О значају који О'Мели и Шамоова придају овом типу стратегија јасно говори њихов став да су „ученици без метакогнитивних приступа у суштини ученици без усмерења и способности да посматрају свој напредак, постигнућа и будуће кораке у вези са учењем”¹³⁰.

Когнитивне стратегије се користе при контролисаној употреби материјала који је потребно научити. Оне су директније повезане са задатком који је потребно остварити и подразумевају трансформисање материјала који је потребно савладати (О'Мели и Шамоова (O'Malley and Chamot), 1990). О'Мели и Шамоова о њима говоре као о теоријским процесима који су укључени у учење. Ово је уједно и најбројнија група стратегија. Она обухвата понављање, коришћење помоћних средстава, груписање, хватање бележака, дедукцију/индукцију, замену, елаборацију, резимирање, превод и закључивање.

Трећу категорију чине *социо-афективне стратегије* које се тичу интеракције са другима или контролисања афективног чиниоца у циљу савладавања задатка. Шамоова и О'Мели (O'Malley and Chamot, 1994) наглашавају посебну важност ове категорије за усвајање страног језика, пошто језик у великој мери чини комуникација, која се заснива на сарадњи и тражењу

¹³⁰ О'Мели и др. (O'Malley et al.), 1985: "...[s]tudents without metacognitive approaches are essentially learners without direction and ability to review their progress, accomplishments, and future learning directions".

разјашњења. Оне обухватају постављање питања ради појашњавања, сарадњу, контролисање напетости и самоподстицање.



Слика 7 Класификација стратегија учења језика према О'Мелију и Шамоовој

Преузето од О'Мелија и Шамоове, 1990

Једна од примедби упућених на рачун класификације стратегија коју су дали О'Мели и Шамоова јесте тешко уочљива разлика између категорија *усмерене пажње* и *селективне пажње*¹³¹. Резултат ове недовољно јасне разлике јесу погрешна тумачења резултата добијених у истраживањима спроведеним из ове области¹³². Следећа примедба била би да је у овој класификацији много већа пажња поклоњена когнитивним и метакогнитивним стратегијама, а да су социо-афективне само површно поменуте¹³³.

Сами О'Мели и Шамоова, позивајући се на Брауна (Brown et al., 1982 у О'Мели и Шамоова, 1995) говоре о тешкоћама које се јављају приликом класификације стратегија. То се, на првом месту, односи на подвлачење јасне

¹³¹ О'Мели и др. (O'Melly et al.), 1985.

¹³² Вандергрифт (Vandergrift), 1992.

¹³³ Коен (Cohene), 1998.

границе између когнитивних и метакогнитивних стратегија и неусаглашености која међу ауторима постоји када је класификација појединих стратегија у питању. Они даље говоре о склоности појединачних стратегија да се у различитим ситуацијама „понашају различито”, односно да ће у једном тренутку бити класификоване као когнитивне, а у неком другом као метакогнитивне стратегије. Управо у овоме треба тражити прилику за даљи рад на овом пољу.

4.2.3 Таксономија стратегија према Оксвордовој

На основу проучавање литературе, може се слободно рећи да је класификација стратегија према Оксвордовој најчешће коришћена класификација у досадашњем току истраживања стратегија у учењу језика. Ова класификација није проистекла из емпиријског проучавања стратегија, већ представља „инвентар” стратегија који је настао детаљним проучавањем литературе и обухватио све стратегије које су поменуте у истраживањима до 1985. године¹³⁴. Као резултат ове класификације, Оксвордова је дала упитник о употреби стратегија, који је познат под називом *The Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). И избор стратегија и упитник су од тог времена претрпели више промена. Тако, данас, класификација стратегија према Оксвордовој обухвата шест категорија – метакогнитивне стратегије, когнитивне стратегије, стратегије памћења, стратегије надомшћивања, друштвене и афективне стратегије¹³⁵. Супериорност ове класификације у смислу разноликости стратегија у односу на оне које су дали Рубинова или О'Мели и Шамоова потврдило је компаративно истраживање ове три класификације које су спровели Хсијао и Оксвордова¹³⁶.

Основу поделе стратегија коју је извршила Оксвордова, а које су приказане на слици 4.1, чини њихов однос према страном језику, односно према задатку који треба решити. У том смислу, оне се могу сврстати у две категорије – директне и индиректне стратегије¹³⁷. Како подразумевају менталну обраду језика, *директне* стратегије непосредно укључују страни језик. Оне се даље могу поделити на три подгрупе: *стратегије памћења* (memory strategies), *когнитивне стратегије* (cognitive strategies) и *стратегије надомешћивања* (compensation strategies).

¹³⁴ Оксвордова (Oxford), 1985.

¹³⁵ Оксвордова (Oxford), 1990.

¹³⁶ Хсијао и Оксвордова (Hsiao and Oxford), 2002.

¹³⁷ У овоме се огледа сличност таксономије коју је предложила Оксвордова са претходно описаном таксономјом коју је дала Рубинова.

Стратегије памћења олакшавају процес чувања и поновног активирања нових информација. Пример ове стратегија био би: „Нове енглеске речи користим у реченици, па их тако лакше памтим”.¹³⁸ Оне, према речима Оксвордове, „повезују један елемент страног језика или концепт са другим”, али у исто време не подразумевају дубоко разумевање¹³⁹. Неки од примера стратегија ове подгрупе су структурисан преглед (structured review), сликовито представљање информација (imagery) и груписање (grouping). Интересантан податак који наводи Оксвордова јесте да употреба ових стратегија има прилично негативан утицај на учинак приликом тестирања граматике и лексике¹⁴⁰. *Когнитивне стратегије* служе за директно увежбавање новог језика. Према дефиницији коју даје Оксвордова, то су стратегије које омогућавају ученику да контролисано управља језичким материјалом на директан начин¹⁴¹. Оне се могу осликати следећим примером: „Енглеске речи које знам користим на различите начине”¹⁴². Хватање бележака (note-taking), вежбање у природном окружењу (practising in naturalistic settings) и резимирање (summarising) припадају овој подгрупи стратегија. *Стратегије компензације* или *надомешћивања*, на пример, „Контекст ми помаже да разумем непознате речи на енглеском”,¹⁴³ користе се да се превазиђу недостаци у језичком знању¹⁴⁴. Поменуто недостатке могуће је надоместити, на пример, предвиђањем значења (guessing meaning) или познавањем правила извођења речи (using word coinage). *Индиректне стратегије*, како им и сам назив каже, пружају индиректну подршку учењу језика. Овде се, пре свега, мисли на употребу средстава попут фокусирања пажње (focusing), планирања (planning), оцењивања (evaluating),

¹³⁸ Оксвордова, 1990: 'I use new English words in a sentence so I can remember them'.

¹³⁹ Оксвордова, 2003: 'Memory-related strategies help learners link one L2 item or concept with another but do not necessarily involve deep understanding.'

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ibid: 'Cognitive strategies enable the learner to manipulate the language material in direct ways, e.g., through reasoning, analysis, note-taking, summarizing, synthesizing, outlining, reorganizing information to develop stronger schemas (knowledge structures), practicing in naturalistic settings, and practicing structures and sounds formally.' Оксвордова под термином *to manipulate the language material* подразумева елаборацију, која укључује менталну „манипулацију” материјалом, али и хватање бележака, што је физичка „манипулација”. У том смислу, у овом раду, биће коришћен термин „контролисана употреба” уместо „манипулација”.

¹⁴² Оксвордова, 1990: 'I use the English words I know in different ways'.

¹⁴³ Ibid: 'To understand unfamiliar English words I make guesses'.

¹⁴⁴ Ibid: 'Compensatory strategies (e.g., guessing from the context in listening and reading; using synonyms and “talking around” the missing word to aid speaking and writing; and strictly for speaking, using gestures or pause words) help the learner make up for missing knowledge.'

тражења могућности (seeking opportunities), контролисања напетости (controlling anxiety), повећане сарадње (increasing cooperation) и сличног. Ове стратегије Оксвордова дели у три подкатегорије: *метакогнитивне стратегије* (metacognitive strategies), *афективне стратегије* (affective strategies) и *друштвене стратегије* (social strategies). Уз помоћ *метакогнитивних стратегија*¹⁴⁵, ученици сами управљају сопственим процесом учења језика. Један од примера који илуструје употребу овог типа стратегија јесте „Тражим људе да бих са њима причао на енглеском”¹⁴⁶. Ово групи припадају самовредновање (self-evaluation), праћење сопственог процеса разумевања (self-monitoring) и усмеравање пажње (paying attention). Стратегије попут контролисања напетости (anxiety lowering) и самоохрабивања (self-encouragement) припадају *афективним стратегијама*¹⁴⁷, преко којих ученици контролишу своје емоције и ставове. Оне се могу ближе представити следећим примером: „Покушавам да се опустим кадгод сам уплашен због употребе енглеског”¹⁴⁸. *Друштвене стратегије*¹⁴⁹ су оне које омогућавају ученицима да уче са другима и од других, на пример, „Вежбам енглески са другим ученицима”¹⁵⁰. То може бити постављање питања због потврђивања, појашњавање или тражење помоћи (asking questions), проучавање културних и друштвених норми (exploring cultural and social norms) или разговор са изворним говорником (talking with a native-speaking conversation partner).

¹⁴⁵ Оксвордова, 2003: Metacognitive strategies (e.g., identifying one's own learning style preferences and needs, planning for an L2 task, gathering and organizing materials, arranging a study space and a schedule, monitoring mistakes, and evaluating task success, and evaluating the success of any type of learning strategy) are employed for managing the learning process overall.

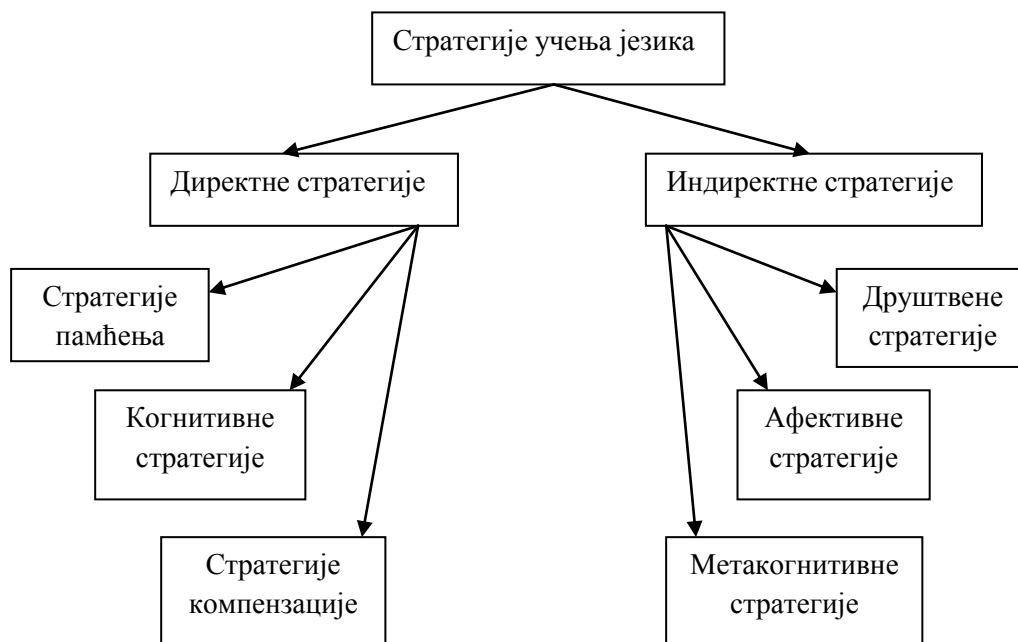
¹⁴⁶ Оксвордова, 1990: 'I look for people to talk to in English'.

¹⁴⁷ Оксвордова, 2003: 'Affective strategies, such as identifying one's mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self-talk, have been shown to be significantly related to L2 proficiency.'

¹⁴⁸ Оксвордова, 1990: 'I try to relax whenever I feel afraid of using English'

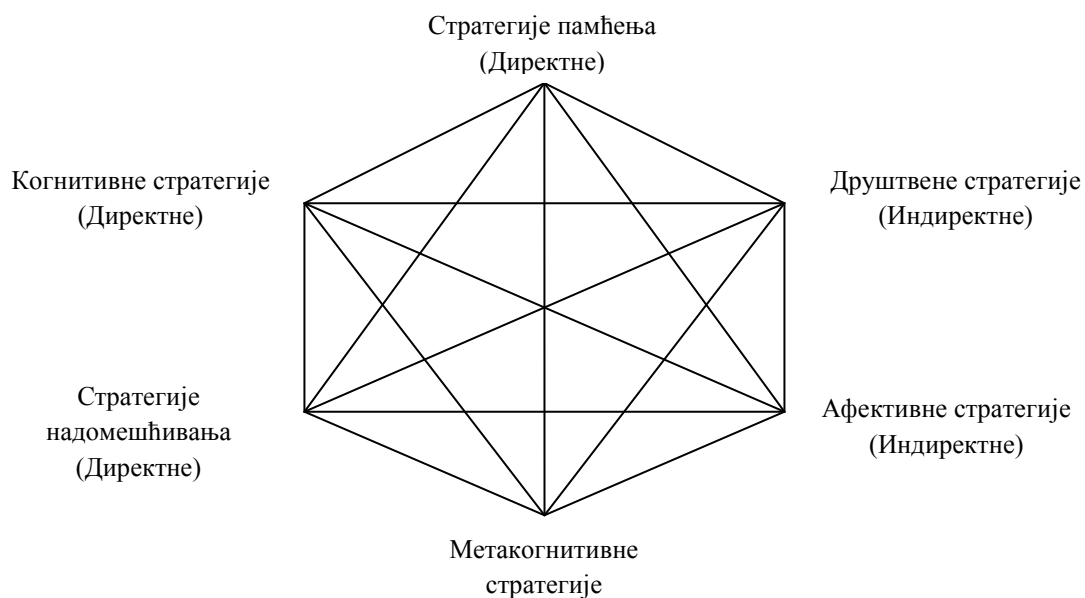
¹⁴⁹ Оксвордова, 2003: 'Social strategies (e.g., asking questions to get verification, asking for clarification of a confusing point, asking for help in doing a language task, talking with a native-speaking conversation partner, and exploring cultural and social norms) help the learner work with others and understand the target culture as well as the language.'

¹⁵⁰ Оксвордова, 1990: 'I practice English with other students'.



Слика 8: Стратегије учења језика према Оксвордовој

Иако постоји јасна двополна подела на директне и индиректне стратегије, на слици коју Оксвордова даје јасно се види да се све поменуте стратегије налазе у одређеном међусобном односу.

Слика 9: Стратегије учења језика у односу сталне интеакије¹⁵¹

Поред великог доприноса који је учинила за област стратегија усвајања страног језика, ова класификација није без недостатака. Најозбиљније критике

¹⁵¹ Преузето од Оксфордове, 1990.

упућене су на то што она не подвлачи које су то стратегије најбитније за учење и што се одређени број појединачних стратегија преклапа.

4.2.4 Таксономија стратегија према Хецовој¹⁵²

Покушај превазилажења неусаглашености и преклапања која постоје у претходним класификацијама стратегија представља класификација коју је понудила Хецова. Њена класификација подржава класификацију коју су дали О'Мели, Шамоова и њихове колеге. Разлика је у увођењу категорије комуникацијских стратегија. У том смислу, ова подела би укључила метакогнитивне, когнитивне, социо-афективне и комуникацијске стратегије. Последња категорија, по речима Хецове, обухвата употребу гестикаулације, мимике, парафразирања, синонима и сродних речи из матерњег језика како би се појаснило оно што се жели рећи и одржала конверзација, чиме би се превазишли недостаци у знању страног језика. На основу овог описа, можемо закључити да је овде, уствари, реч о стратегијама надомешћивања, које имају примену у ситуацијама где се остварује комуникација. Стратегије које је Оксвордова означила као стратегије памћења, Хецова је груписала у когнитивне стратегије.

Упркос чињеници да данас постоји изванредан број таксономија стратегија учења страног језика, чињеница је да слагања у вези са поделом стратегија нема. Узроке је могуће тражити у чињеници да не постоји јасно изражено слагање у вези са дефиницијом самих стратегија или пак у разликама метода који су коришћени за прикупљање података¹⁵³.

4.3 Дефиниција стратегија разумевања говора

Већ је раније поменуто да јединствене дефиниције стратегија учења језика, па, самим тим, и стратегија разумевања говора нема. На основу проучаване литературе, у раду ће бити прихваћена следећа дефиниција:

¹⁵² Хецова (Hedge), 2000.

¹⁵³ Већ је поменуто да је Оксвордова саставила упитник којим се испитују стратегије које користе ученици страних језика. Са друге стране, О'Мели, Шамоова и њихове колеге су при прикупљању података користили праћење разумевања у учионици (classroom observation), разговоре (interview), студије случајева (case study) и процедуру гласног размишљања (think aloud procedure).

Стратегије разумевања говора су кораци које ученици свесно користе како би обрадили и разумели усмену поруку, те је упамтили, сачували и поново употребили у циљу остваривања комуникације, односно савладавања одређеног задатка када је учење страног језика у питању.

У наставку ће поједини појмови употребљени у дефиницији бити поближе објашњени.

„Кораци” је реч коју је за опис стратегија користио Коен¹⁵⁴. Она, са једне стране јасно описује природу стратегија, а са друге, има довољно широко значење, па њена употреба не захтева посебна додатна појашњења. Управо из тог разлога је сматрамо подобном за дефинисање појма стратегије.

Употребљена је реч „свесни”, јер ако не постоји свет о предузимању одређених радњи, онда се не може говорити о стратегијама или „стратегијском понашању”. Чињеница на коју су извесни аутори указивали јесте да након одређеног времена употребе једне стратегије она постаје „део несвесног понашања”, односно долази до њене аутоматизације. Они даље тврде да аутоматизацијом стратегије престају да буду стратегије. Оксвордова (Oxford, 1990) се не слаже са оваквим ставом, сматрајући да се промена након аутоматизације огледа једино у томе што је сада стратегије теже посматрати. У овом раду биће прихваћен став Оксвордове.

У наставку дефиниције кажемо: „...обрадили и разумели усмену поруку, те је упамтили, сачували и поново употребили...”. Како би се разумевање уопште одиграло, усмену поруку је потребно прво обработити¹⁵⁵. Након „разумевања” сам контекст ће одредити шта са поруком даље. Уколико је у питању конверзација, велика је вероватноћа да ће њом пренесена информација бити директо употребљена. Након тога, она може бити упамћена или, пак, одбачена. Уколико се ради о наставној ситуацији, порука ће бити најизвесније упамћена и сачувана, а затим у неком тренутку у будућности употребљена.

Сам крај дефиниције гласи: „...у циљу остваривања комуникације, односно савладавања одређеног задатка када је учење страног језика у питању”. Овде је

¹⁵⁴ Коен (Cohen), 1996.

¹⁵⁵ Видети Поглавље 1 у коме је описана природа процеса разумевања говора.

реч о два различита контекста у којима се разумевање говора одиграва. Са једне стране, то је успостављање и одржавање комуникације на страном језику, када је циљ разумевања говора употреба добијених информација како би се одржао ток конверзације. Са друге, разумевање говора се свакако одвија и у наставним ситуацијама (овде се превасходно мисли на часове усвајања страног језика). Уколико је наставник (са)говорник, тада се информације пренете поруком у највећем броју случајева чувају да би касније биле употребљене¹⁵⁶. Нешто ређе се дешава да је потребно на њих одмах реаговати. Најчешћа наставна ситуација јесте говорење и разумевање говора у циљу решавања одређеног задатка. У том смислу је овај контекст обухваћен дефиницијом.

4.4 Истраживања стратегија разумевања говора

Због потенцијала који стратегије учења језика имају при унапређењу учења страног језика, интересовање за њихово истраживање траје већ неколико деценија готово несмањеним интензитетом. Познавање стратегија којима се ученици служе може помоћи наставницима да методе које користе прилагоде одређеним групама ученика, или да уведу нове стратегије које би помогле и олакшале разумевање говора у различитим говорним ситуацијама.

До сада спроведена истраживања на пољу стратегија учења страног језика се према Макдонау (McDonough, 1995, 1999) могу поделити на дескриптивна (descriptive) и интервенистичка (interventionist). Највећи број истраживања је управо дескриптивне природе и она су претходила појави интервенистичких истраживања. У овим раним истраживањима стратегија учења језика, циљ истраживача био је да открију шта стратегије учења значе испитаницима који су долазили са различитих говорних подручја и усвајали различите стране језике. Проблематика заступаљена у овим истраживањима¹⁵⁷ обухватала је процедуре за идентификацију стратегија, терминологију и класификацију стратегија и употребу стратегија из перспективе утицаја особина ученика, као и утицаја контекста и културе на одабир стратегија. Интервенистичка истраживања, са друге стране, нису тако бројна као дескриптивна. Међутим, њихови резултати за наставу

¹⁵⁶ Када је у питању учење страног језика у високом школству на нефилолошким установама, наставна ситуација најчешће подразумева наставника који преноси ученицима садржај предвиђеног градива. Интеракција и дискусија на дату тему још увек се ретко остварује. Видети Поглавље 2.

¹⁵⁷ Шамоова (Chamot), 2004.

страног језика нису занемарљиви. Она су, пре свега, обухватила теме попут експлицитне и интегрисане наставе која укључује стратегије, језик *стратегијски орјентисане* учионице, пренос стратегија са познатих на нове задатке и моделе наставе страног језика засноване на стратегијама.

Управо изнето може се применити и на истраживања која су пратила стратегије разумевања говора.

Разумевање говора, посебно у раним фазама усвајања страног језика, треба схватити као најзначајнију вештину, на шта је указао и велики број истраживања спроведен из ове области¹⁵⁸. Оно олакшава како усвајање језичких правила, тако и савладавање осталих вештина усвајања језика. Имајући у виду управо поменути значај, проучавање стратегија разумевања говора може помоћи бољем схватању самог процеса разумевања говора и на тај начин може пружити чврсту теоријску основу за активности које наставници страног језика треба да примене у учионици, а које би водиле развијању ове вештине. Развијена свест о постојању стратегија разумевања говора и могућности њихове контролисане употребе доприноси да ученици у потпуности искористе потенцијал информације коју примају.

У наставку потпоглавља биће дат приказ најбитнијих радова који су, са једне стране, истраживали употребу стратегија, а са друге, описивали *стратегијски усмерену* наставу.

4.4.1 Употреба стратегија разумевања говора

Велики број истраживања спроведених у протеклих 20 година односи се на стратегије које ученици користе при савладавању сваке од четири вештине усвајања језика, а посебну пажњу последњих година завређују она истраживања која испитују стратегије разумевања говора. Циљ ових истраживања у почетку је био идентификација и класификација стратегија које ученици користе, да би каснија истраживања обухватила разлике у стратегијама које користе ученици са различитим нивоом језичког знања, као и поделу на стратегије које се користе у

¹⁵⁸ Byrnes, 1984, Rost, 1990, Mendelsohn and Rubin, 1995, Oxford, 1990, 1995, 2003; Vandergrift, 1998, 2002, 2003, 2008, 2012; Goh, 2006, 2008; Field, 2008.

већој, односно мањој мери. Имајући у виду интересовање овог рада, у наставку ће бити дат приказ оних радова који прате употребу стратегија од стране успешних и мање успешних ученика, имајући у виду ниво језичког знања. Испитаници обухваћени истраживањима представљеним у овим радовима имају различите матерње језике, уче различите стране језика (енглески, француски, руски, шпански) и припадају различитим узрастима (основна школа, средња школа, високошколски ниво).

Сва до сада спроведена истраживања користила су различите технике прикупљања података. Највећи допринос развијању различитих техника за прикупљање података дали су О'Мели и Шамоова, Гохова и Вандергрифт, који су промовисали употребу средстава попут протокола гласног размишљања и ретроспективних разговора (*think-aloud protocols*, *retrospective interviews*). Од упитника који су сачињени од списка стратегија, најпознатији је онај који је саствила Оксвордова (SILL).

У време када су извршена прва истраживања о стратегијама које ученици користе како би олакшали задатак у вези са разумевањем говора, а која је спровео Марфи (Murphy, 1985), таксономија стратегија није до краја била развијена, а разлика између когнитивних и метакогнитивних стратегија није била још увек назначена. Ово истраживање тицало се стратегија које користе успешни и мање успешни одрасли ученици приликом решавања задатака у вези са разумевањем говора. Сазнања до којих се дошло била су да су успешнији ученици отворенији и флексибилнији и да користе већи број разноврснијих стратегија у односу на слабије. Они су више пажње поклањали елаборацији на основу ранијег знања и користили закључивање, описивали сопствени процес разумевања и предвиђали много чешће од мање успешних ученика. Слабији ученици, са друге стране, били су усредсређенији на текст или на сопствено знање о свету или су пак до неких информација у вези са текстом долазили са закашњењем. Поред тога, они су се у великој мери служили парафразирањем.

Станкина (Stanchina, 1987) је по први пут скренула пажњу на употребу метакогнитивних стратегија, посебно стратегије праћења разумевања (*monitoring*). Према њеном мишљењу, успешна употреба стратегија зависи од начина коришћења синтаксичког, семантичког и схематског знања. Поред тога што

стратегије користе ефикасније од мање успешних ученика, успешнији ученици су још у стању да предвиде и неуспех и да употребе одговарајуће знање како би тај неуспех предупредили.

Према О'Мелију и Шамоовој (1990), стратегије које користе успешни слушаоци и које утичу на разлику између њих и оних мање успешних су провера разумевања, разрађивање и закључивање. Они даље наводе да је код успешних слушалаца изражена употреба приступа обраде информација од нижих елемената ка вишим, али и од виших ка нижим, док је код мање успешних слушалаца присутна искључиво обрада од нижих елемената ка вишим. Постоје, међутим, и опречне тврдње. Тако је истраживање које су спровели Тсуи и Фулилав (Tsui and Fullilove, 1998) показало да на формалним тестовима ученици страног језика генерално у већој мери користе обраду информација од нижих елемената ка вишим.

Резултати истраживања које су спровели О'Мели, Шамо и Купер (O'Malley, Chamot and Kupper, 1985) указују на чињеницу да се ментални процеси које користе испитаници у току разумевања говора подударају са три фазе процеса разумевања – перцепцијом, рашчлањавањем и употребом (perception, parsing and utilization). Сваку од ових фаза карактерисала је активна обрада информација и присуство стратегија. Врста употребљених стратегија код успешнијих ученика зависила је од фазе задатка разумевања. У току прве фазе, перцепције, испитаници су се бавили проблемом пажње. У фази рашчлањавања, успешнији ученици су оно што чују повезивали са сопственим знањем и познавањем света. У исто време, они су користили како процесе обраде информација навише, тако и процесе обраде информација наниже. За разлику од њих, мање успешни ученици остали су на нивоу препознавања значења појединачних речи. Три кључне стратегије које су се показале као разликовне између успешних и мање успешних ученика биле су праћење сопственог процеса разумевања (self-monitoring), као метакогнитивна стратегија која се јавља у току самог процеса слушања, елаборација (elaboration), когнитивна стратегија обухваћена процесом обраде информација наниже, и закључивање (inferencing), које припада истој врсти стратегија као и елаборација.

У два истраживања из 1989. године, Шамоова и Купер и О'Мели, Шамоова и Купер¹⁵⁹ испитивали су понашање срењешколаца за време разумевања говора. Поредећи успешне и мање успешне ученике, дошло се до закључка да успешни ученици користе стратегије у већој мери, како когнитивне (хватање бележака), тако и метакогнитивне (селективна пажња и вредновање), и да имају већу контролу над њиховом употребом за разлику од мање успешних. Четири категорије стратегија које су се код успешних ученика по учесталости употребе издвојиле над осталима биле су праћење разумевања, идентификација проблема, закључивање и елаборација, док су у односу на мање успешне ученике у већој мери користили закључивање, праћење разумевања и елаборацију. Успешни ученици су још у великој мери користили стратегију планирања, односно унапред размишљали о ономе на шта ће у току слушања обратити посебну пажњу, а када би били ометени, брже су се враћали на задатак, за разлику од мање успешних. Још једна уочена разлика јесте да успешнији ученици задатку приступају „глобално” доносећи закључак о тексту и ономе што следи на основу контекста и повезујући оно што чују са знањем које већ поседују. Мање успешни ученици, међутим, текст деле на сегменте, слушајући реч по реч и само у ретким случајевима су повезивали оно што чују са претходним искуством. Оно што је интересантно јесте да су у готово истој мери користили претходно искуство и на основу тога доносили закључке о деловима који нису били јасни. Разлику је, међутим, чинио начин примене претходног искуства на тумачење значења поруке. Чињеницу да су успешни ученици ефикасније користили претходно знање у односу на мање успешне, аутори су приписали већем обиму претходног знања које успешни ученици имају, његовој бољој организацији, ефикаснијем коришћењу или употреби овог знања која би подразумевала ефикаснију употребу стратегија. Из наведеног се може закључити да колико је битна врста знања које се користи при тумачењу поруке, у подједнакој мери је битан начин његове примене, односно начин коришћења стратегија.

Истраживање које су спровели Рос и Рост (1991) утврдило је које стратегије користе студенти у Јапану који уче енглески језик као страни. Након тога, стратегије које су користили успешнији студенти коришћене су у настави са

¹⁵⁹ Шамоова и Купер, 1989, О'Мели, Шамоова и Купер, 1989.

мање успешним студентима. Њихов закључак био је да се извесним стратегијама могу подучавати ученици независно од нивоа језичког знања.

Бејконова (Bacon, 1992a, 1992b) је спроводила своја истраживања међу универзитетском популацијом. Закључак до ког је дошла јесте да су студенти у већој мери користили когнитивне стратегије у поређењу са метакогнитивним. Поредила је употребу стратегија у односу на категорију пола. У том смислу, показало се да су студенткиње користиле у знатно већој мери метакогнитивне стратегије у односу на студенте који су радије прибегавали когнитивним. Када је у питању поређење успешних и мање успешних студената, интересно је напоменути да је Бејконова дошла до открића да обе групе студената у подједнакој мери користе стратегију праћења разумевања, с том разликом да успешнији студенти своје разумевање процењују реалистичније. Што се тиче стратегија које су карактеристичне за различите фазе разумевања, у фази перцептуалне обраде због преоптерећености брзином аудио-материјала, испитаници су у малој мери користили контекст или организаторе текста. У фази рашчлањавања, испитаници су били превише усредсређени на појединачне речи, а јавио се проблем са задржавањем делова значења у меморији. У фази употребе, испитаници су користили пређашње знање, али их је временско ограничење задатка спречавало да вреднују прикладност свог закључивања. Према Бејконовој, успех у разумевању према резултатима истраживања зависи од употребе различитих стратегија, флексибилности промене стратегије, мотивације, самоконтроле, одржавања пажње, као и успешне употребе постојећег знања.

Вандергрифт (1996) спроводи истраживање са средњешколцима који уче француски језик којим испитује различите типове и број стратегија које ученици различитих нивоа знања користе при разумевању говора. Открића до којих је дошао потврђују резултате неких ранијих истраживања. Све употребљене стратегије могу се сврстати у три категорије – когнитивне, метакогнитивне и друштвено-афективне. Когнитивне су најзаступљеније, а испитаници женског пола их користе у већој мери у односу на испитанике мушког. Најмање заступљене биле су друштвено-афективне стратегије. Што се тиче употребе стратегија код успешнијих и мање успешних ученика, и резултати овог истраживања упућују на то да успешнији ученици користе већи број различитих стратегија у односу на мање успешне, као и да број употребљених стратегија

расте са порастом језичког нивоа. Поред тога, са порастом језичког нивоа посебно расте и заступљеност метакогнитивних и друштвено-афективних стратегија.

О'Мелијев модел поделе стратегија послужио је Вандергрифту (1997) да пружи веома користан преглед стратегија које се користе при разумевању говора и да њихове дефиниције. Резултати овог истраживања указали су још да ученици на средњем нивоу језичког знања користе два пута више метакогнитивних стратегија у односу на оне који су на нижим нивоима знања, који су се у овом истраживању у великој мери ослањали на стратегије трансфера, елаборације и закључивања, а потешкоће у разумевању превазилазили су ванјезичким параметрима.

Гохова (Goh, 2000) је пратила проблеме са којима се у разумевању говора срећу одрасли слушаоци који уче енглески као страни језик и повезивала их са различитим фазама разумевања. У току фазе перцепције уочени су следећи проблеми: испитаници не препознају речи које су им већ познате; када размишљају о значењу, испитаници занемарују наредни део текста; нису у могућности да поделе след звукова на речи; пропуштају почетак текста и улажу превелик напор око фокусирања пажње, односно, често нису у могућности да се усредсреде на материјал. У току рашчлањавања, Гохова је издвојила следеће проблема са којима су се испитаници срили: брзо заборављање онога што су чули, немогућност да формирају менталне слике о ономе што су чули и немогућност праћења текста због покушаја да реше раније настале проблеме. У току фазе употребе, испитаници су имали проблем да разумеју значење поруке, иако им је било јасно појединачно значење речи и збуњивале су их кључне идеје дела који би слушали. Гохова је затим ове проблеме разматрала у односу на језичку способност испитаника. У том смислу, и успешни и мање успешни испитаници нису препознавали речи које иначе знају и брзо су заборављали оно што су чули. Немогућност препознавања значења поруке и поред познатих речи је нешто што је у највећој мери мучило успешне испитанике, док су мање успешни били оптерећени немогућношћу да прате материјал, јер би се превише задржавали на значењу делова онога што би чули.

У истраживању из 2002. Вандергрифт¹⁶⁰ наводи да стратегије умногоме помажу ученицима, олакшавају разумевање и чине процес учења лакшим и ефикаснијим. Он је посебан значај дао метакогнитивним стратегијама. Важност метакогнитивних стратегија огледа се у томе да оне предвиђају, регулишу и усмеравају процес учења језика¹⁶¹.

Гохова (Goh, 2002) је наредно истраживање спровела са групом ученика који су учили енглески као страни језик, да би се касније истраживање фокусирао на два испитаника, од којих је један био успешан, а други мање успешан. Резултати добијени истраживањем указали су на то да су оба испитаника користила како когнитивне, тако и метакогнитивне стратегије. Когнитивне стратегије коришћене у истраживању могу се подвести под осам категорија, док се употребљене метакогнитивне стратегије могу сврстати у шест категорија. Оба испитаника су, даље, користила процесе обраде информација наниже и навише. Разлика се јавила у избору стратегија у смислу да је успешнији испитаник користио већи број стратегија у комбинацији, док се мање успешан испитаник ослањао на стратегије нижег реда. Након овог истраживања остало је отворено питање да ли мање успешни ученици могу да комбинују стратегије на начин који би позитивно утицао на развијање вештине разумевања говора.

У истраживању које је спровео са ученицима седмог разреда, Вандерфрифт¹⁶² је преко протокола гласног размишљања које је спроводио у току слушања испитивао стратегије које користе успешни и мање успешни ученици. Закључци до којих је дошао указују на то да успешни слушаоци у већој мери користе метакогнитивне (праћење разумевања) и социо-афективне стратегије (постављање питања), док је код мање успешних слушаоца преовладала употреба когнитивних стратегија (најчешће коришћена била је стратегија превода).

¹⁶⁰ Вандергрифт, 2002.

¹⁶¹ Поред метакогнитивних, Вандергрифт разликује још и когнитивне и социо-афективне стратегије (видети 4.2 и 4.5). Когнитивним стратегијама се трансформише материјал који треба усвојити и њима се примењују посебне технике на процес односно задатак разумевања говора. На пример, примена знања других језика при учењу енглеског или записивање у току слушања. Социо-афективне стратегије описују стратегије које ученици користе како би сарађивали са другима, како би потврдили разумевање или смањили ниво узнемирености. На пример, уколико ученик пита за значење речи можемо говорити о тражењу појашњења, што је социо-афективна стратегија. Или, пак, када ученици покушавају да сами себе смире размишљајући о нечему што није директно везано за задатак.

¹⁶² Вандергрифт, 2003а.

Резултати још једног Вандергрифтовог ¹⁶³ истраживања у коме је праћена употреба стратегија успешних и мање успешних ученика уз помоћ протокола гласног размишљања, указују да је у протоколима могуће разликовати три фазе обраде, као и њима својствене стратегије. Даље је потврђено да успешни ученици користе селективну пажњу и праћење разумевања у већој мери у односу на мање успешне. Готово сви испитаници су користили когнитивне стратегије (елаборација и закључивање), с том разликом да су успешни ученици ове стратегије користили ефикасније у смислу да је комбинација ове две стратегије са другима које су ученици користили дала је напредније резултате код успешних ученика. Из овог закључка проистиче да су успешни слушаоци ефикаснији у употреби стратегија и да их комбинују на начине који воде бољим резултатима. Разлоге за велику разлику у начину коришћења, па самим тим и резултатима употребе елаборације и закључивања између успешних и мање успешних испитаника, Вандергрифт приписује недовољно ефикасној употреби посматрања разумевања од стране мање успешних слушаоца. Коришћење превода као преовладавајуће стратегије, указује на оно што ће мање успешни испитаници моћи да ураде или оно у чему неће успети у току слушања. Наиме, ангажујући део меморије преводом у току слушања, мање успешни слушаоци неће бити у стању да прате ток разговора (аудио-материјала). У том случају може доћи до прекомерне анксиозности, која може водити даљим проблемима у разумевању. На основу оваквих резултата када је употреба стратегија у питању, Вандергрифт закључује да су протоколи гласног размишљања веома прикладни као средство прикупљања података о употреби стратегија у току самог процеса слушања, док квалитативна анализа података даје бољи увид у разлике између посматраних група испитаника.

У свом истраживању Грифитсова (Griffiths, 2003) је открила позитивну корелацију између језичког нивоа и учесталости употребе одређених стратегија. Резултати њеног истраживања потврђују тезу да успешнији ученици чешће користе стратегије у односу на мање успешне. Успешни ученици су пријављивали учесталију употребу стратегија које се односе на интеракцију са другима, познавање речи и језичког система, толерисање нејасноћа, контролисање осећања,

¹⁶³ Вандергрифт, 2003b.

контролисање процеса учења и употребу средстава која су у датом тренутку имали на располагању.

Још једним истраживањем у низу оних које је спровео Вандергрифт, а која се тичу стратегија разумевања говора, испитивана је веза између метакогниције, мотивације и способности разумевања¹⁶⁴. У овом истраживању поређена је веза између учинка на тесту разумевања говора са степеном мотивације и когнитивним и метакогнитивним стратегијама које испитаници, по њиховим речима, користе. Резултати указују на податак да са порастом мотивације расте и степен употребе метакогнитивних стратегија.

Грејамова (Graham, 2006) је поредила учинак испитаника који нису имали обуку у коришћењу стратегија са испитаницима који су похађали стратегијски оријентисану наставу. Закључак до ког је дошла јесте да настава заснована на стратегијама којој су изложени ученици позитивно утиче на самопоуздање ученика како у смислу вере коју имају у себе док слушају, тако и у вези са начином на који приступају задатку везаном за разумевање говора који имају пред собом. Док се чини да неки испитаници могу сасвим добро самостално да прођу кроз процес разумевања, за друге се то не може рећи и утисак који се стиче јесте да им је потребна помоћ.

У раду из 2006. године, Вандергрифт и др.¹⁶⁵ скрећу пажњу на пет фактора који се налазе у основи метакогнитивних стратегија које се користе у току разумевања говора. То су решавање проблема (problem solving), планирање и вредновање (planning and evaluation), ментални превод (mental translation), знање о особи (person knowledge) и усмерена пажња (directed attention). Решавање проблема односи се на групу стратегија коју слушаоци користе да би изводили закључке (у смислу претпостављања онога што нису разумели) и пратили, односно посматрали ове закључке (проценили да ли су исправни). Планирање и вредновање слушаоци користе како би се, са једне стране, припремили за сам процес разумевања и, са друге, вредновали резултате разумевања. При тежњи да се постигну бољи резултати при разумевању говора, стратегије менталног превода треба избегавати. Познавање особе или знање о особи представља свест слушаца

¹⁶⁴ Вандергрифт, 2005.

¹⁶⁵ Вандергрифт и др. (Vandergrift et al.), 2006.

о тешкоћама које разумевање говора при слушању страног језика поставља пред слушаоца, као и виђење њих самих као слушаоца (колико успешно слушају, које проблеме имају). Усмерену пажњу представљају све оне стратегије које слушаоци користе да би се сконцентрисали на задатак и одржали пажњу. На основу подробно размотрених стратегија, аутори су сачинили МАЛКЈУ¹⁶⁶ упитник којим се утврђује мера у којој ученици користе метакогнитивне стратегије.

Истраживањем које је спровела Јангова (Yang, 2009) показано је да су испитаници најчешће користили стратегију усмерене пажње, док су у најмањој мери користили праћење разумевања. Разлика у коришћењу стратегија између успешних и мање успешних ученика и овде је изражена. Она се превасходно огледа у употреби стратегија попут усмерене пажње, планирања и стратегија управљања процесом разумевања. Закључак до ког је аутор дошао јесте да код ученика треба развијати свест о метакогнитивним стратегијама, које треба укључити у наставу разумевања говора.

Грејамова и др. (Graham et al., 2010) својим истраживањем су покушали да одговоре на два питања: у којој мери употреба језичког, односно нејезичког знања зависи од нивоа језичког знања слушаоца и у којој мери ниво језичког знања слушаоца утиче на употребу стратегија. Резултати упућују на сложену везу између језичког знања и употребе стратегија. Познавање основне лексике је неопходно како би се стратегије активирале, али у исто време висок ниво језичког знања не значи и обавезно висок ниво разумевања или ефикасно коришћење стратегија. Најбоље резултате на тесту разумевања говора показали су испитаници који су умели да интерактивно користе различите изворе знања, да активирају различите стратегије које не примењују појединачно, већ у спрези, и који су задатку који је требало решити приступали холистички, а не као следу неповезаних питања. У питање је доведен и значај који је дат стратегијама фокусирања пажње, као што су предвиђање или селективна пажња, које постају посебно проблематичне када је у питању њихова примена на појединачне лексичке јединице. Ово само још једном подвлачи значај који за ученике има подучавање ефикасном начину примењивања стратегија на различите задатке и различите контексте.

¹⁶⁶ Упитник је коришћен у пилот истраживању овог рада.

Вандергрифт (2010) испитује утицај метакогнитивног приступа орјентисаног на процес разумевања на резултате разумевања говора у току једног школског полугодишта. Са експерименталном групом коришћена је методологија која води ученике кроз метакогнитивни процес који се налази у основи успешног разумевања говора (овде се пре свега имају у виду различите метакогнитивне стратегије које ученици користе и њихов специфичан распоред јављања - предвиђање/планирање, надгледање, евалуација и решавање проблема). Контролна група је слушала исте текстове исти број пута, али без скретања пажње на процес. Развој метакогнитивних процеса мерен је три пута у току семестра (на почетку, при средини и на крају) уз помоћ МАЛКЈУ-а¹⁶⁷. Резултати су показали да је експериментална група била далеко боља од контролне при коначном тестирању. Притом, у оквиру експерименталне групе мање успешни слушаоци су показали већи напор, па самим тим и напредак у односу на успешније. Како су се резултати добијени МАЛКЈУ-ом у току експеримента мењали, указали су на то да већа свест о метакогнитивним процесима води успешнијем разумевању говора.

Када је у питању методологија истраживања, у наведеним радовима су коришћени квантитативни и квалитативни методи прикупљања података. Квалитативни подаци добијени путем протокола, било писаних или усмених, пружају детаљан увид у разлике које се јављају између успешних и мање успешних испитаника када је у питању употреба стратегија. Закључак који се намеће јесте да протоколи и разговори са испитаницима, као квалитативни методи, пружају богатство информација, па се могу сматрати погодним за испитивање стратегија које ученици користе.

Иако су резултати наведених истраживања доста неуједначени, сви они јасно указују на важност начина примене различитих извора знања при разумевању говора на страном језику. Може се рећи да, по угледу на изворне говорнике, који мењају начин обраде информација које примају (обрада навише или наниже) у зависности од степена познавања теме или задатка који је пред њих постављен (задатак може бити фонолошке, лексичке или граматичке природе) и оне који уче страни језик треба упознати са различитим врстама стратегија и

¹⁶⁷ Видети Вандергрифт и др. 2006.

начином њихове употребе. Пошто су употреба стратегија и извори знања, као *како* и *шта* у разумевању¹⁶⁸, блиско повезани, за потпунију слику разумевања говора потребно је спроводити истраживања која испитују оба фактора. У том правцу креће се и истраживање спроведено у овом раду. Њиме се испитује утицај синтаксичких и семантичких фактора као извора знања на разумевање говора и сагледава коришћење оних стратегија које подразумевају употребу ових параметара при разумевању говора.

4.4.2 Стратегије и настава страног језика

На пољу разумевања читања постоји обимна литература, што се не може рећи и за наставу засновану на стратегијама када је разумевање говора у питању, на шта указује и Вандергрифт (2010). Међутим, Гохова (Pressley and Gaskins 2006 у Гохова, 2008) сматра да има резултата добијених проучавањима разумевања читања који се директно могу применити и на наставу разумевања говора. Они се, пре свега, огледају учињеници да се појединачном употребом одређених стратегија побољшава памћење везано за текст, а да се се комбиновањем више стратегија побољшава резултат разумевања. Затим, следе закључци везани за стратешки оријентисану наставу - директно објашњавање и демонстрирање стратегија побољшавају разумевање, док директна настава метакогнитивних информација повећава употребу стратегија. Позитивни резултати разумевања примећени су у ситуацијама када су ученици упућивани на то како да управљају процесом разумевања у смислу како да усмеравају и посматрају разумевање. У исто време, међутим, код њих треба развити и свест о томе да употреба стратегија понекад не води одмах до позитивних резултата, односно да развијање употребе стратегија захтева доста времена и вежбе. Размишљање о употреби стратегија подразумева бар четири елемента: стратегије, метакогницију о стратегијама, знање о свету и мотивацију. Када је реч о стратегијама, од посебног значаја јесте употреба схеме, где ће се ученици ослонити на оно што знају да би разумели нове информације. Последњи од наведених резултата јесте да постоји много

¹⁶⁸ Ibid.

фактора који утичу на мотивацију, а да се посебно издвајају напори усмерени на употребу стратегија које одговарају датом задатку.¹⁶⁹

Интересовање за наставу оријентисану на стратегије јавило се као логичан наставак истраживања спроведених у претходне две деценије. Након идентификације стратегија и њихове класификације, пажња истраживача који су испитивали разумавње говора била је усмерена на природу стратегија разумевања говора и проучавање оних стратегија које користе успешни слушаоци, како би се оне препоручиле мање успешним слушаоцима, не би ли и они постигли успех у разумевању говора. Као резултат ових истраживања, јавља се све већи број уџбеника посвећен разумевању говора страног језика који садржи вежбе које се односе на усвајање стратегија. Најчешће препоручиване процедуре укључују презентацију, вежбање и вредновање. Поред поменутог, Ренандија и Фарел (Renandya and Farrell, 2011) наводе активности које наставници предузимају како би помогли ученицима да успешно употребе стратегију. Пошто се укаже на потребу да се активира стратегија, ученицима треба помоћи да се присете потребних стратегија. Затим треба демонстрирати употребу стратегије, увежбати стратегију, помоћи ученицима да изаберу стратегије које задовољавају потребе наставне ситуације и вредновати њихов напредак и употребу стратегије.

За разлику од поменутог начина увежбавања стратегија, Шамоова (Chamot, 1995) предлаже да наставник треба да демонстрира *стратегијско* понашање – у току слушања аудио или праћења видео материјала, наставник треба да размишља наглас, указујући на стратегије које он користи. Активности пре слушања обухватиле би активирање скемате, где би наставник гласно размишљајући рекао шта све зна о датој теми. Затим би поменуо све оно што очекује да чује, укључујући како лексику, тако и идеје. Након слушања кратког одломка, наставник би говорио о ономе о чему размишља у току слушања (описивао би менталне процесе који се у њему дешавају), а затим би коментарисао своја

¹⁶⁹ a. Memory for text improves with the use of individual (single) strategies; b. Comprehension improves with the use of a repertoire of strategies; c. Direct explanation and modeling improves comprehension; d. Direct teaching of metacognitive information increases strategy use; e. Development of strategy use takes much time and practice; f. There is value in teaching students how to self-direct and monitor comprehension; g. Students need to use what they know to understand new information; h. Many factors affect motivation, especially efforts made at using task-matched strategies; i. Competent thinking includes at least four major components: strategies, metacognition about strategies, world knowledge and motivation. Pressley and Gaskins 2006: 103-104 у Гохова (Goh), 2008.

предвиђања – да ли су се остварила или не. На крају би вредновао употребу стратегија у датом задатку.

Гохова (Goh, 1997) говори о три врсте знања које је потребно имати како би се остварила ефикасна употреба стратегија. То су знање о личности, задатку и стратегијама. Према њеним речима, размишљање о задатку треба да отпочне пре приступања самом задатку, а треба да се настави и када је сам задатак завршен. Наиме, пошто се упознају са материјалом који треба да слушају и задатком који треба да ураде, односно, пре приступања задатку, потребно је да појединац, а затим и цела група размотре оне стратегије које би сматрали корисним за примњивање у датом задатку. Након слушања и завршетка задатка потребно је осврнути се на менталне процесе који су били активни у току разумевања говора. Размишљање о сопственим когнитивним процесима може позитивно утицати на ученике у смислу развијања сопствене свести о ономе што им је помогло да разумеју материјал или их је спречило у томе. Након тога се и од њих могу очекивати боље одлуке о начину на који треба да приступе задатку разумевања говора и унапреде свој процес разумевања. У овом, али и у другим својим истраживањима Гохова је у великој мери користила вођење дневника као начин сакупљања информација од испитаника. Након овако прикупљених информација, испитаници би размењивали своја искуства на часовима, када би им била пружена прилика и да вреднују и, директно на задатку, примене како сопствено, тако и метакогнитивно знање које је стекла цела група.

Још једно истраживање којим се испитивао утицај наставе стратегија на успех при разумевању говора спровео је Нјунан (Nunan, 1997). Циљ његовог истраживања био је да одговори на питање како стратегијски оријентисана настава утиче на мотивацију ученика, познавање стратегија, употребу стратегија и корист која из ње произилази. По питању прва три параметра, експериментална група, коју су чинили испитаници који су били изложени настави стратегија, показали су боље резултате у односу на контролну групу. Веза између наставе која подразумева подучавање употреби стратегија и ефикаснијег усвајања језика у овом истраживању није потврђена. Овим истраживањем, међутим, није потврђена позитивна корелација између оавко конципиране наставе и успешног усвајања страног језика.

У свом истраживању из 1998, Филд¹⁷⁰ наводи да циљ наставе страног језика која се заснива на стратегијама није да подучава ученике једнообразном скупу процедура, већ да га охрабри да користи стратегије приликом решавања задатка. Он заузима став да се литература тог времена углавном окреће разумевању говора као производу, а да самом процесу није посвећена довољна пажња. За разлику од осталих истраживача који су потпуну пажњу поклонили обради информација наниже, он се окреће обради нижег реда, односно обради навише. Он предлаже низ микро-активности везаних за разумевање говора које се могу користити или *прогностички* или *дијагностички*¹⁷¹. Другим речима, оне, с једне стране, могу бити део обуке о стратегијама, а са друге, могу бити коришћене као корективне вежбе када је прекид разумевања очигледан. Филд наводи тројаку сврху ових вежби – оне треба да опреме слушаоца скупом вештина које поседују изворни говорници, да упознају слушаоца са особинама природне конверзације и обуче ученике за коришћење једноставнијих стратегија. Овако пренете вештине и микро-стратегије које су увежбаване изоловано, касније треба комбиновати и применити на дужим текстовима. Он даље сматра да основне стратегије у разумевању говора, под којима се подразумевају закључивање и провера предвиђеног, не треба усвајати изоловано. Оне се, према Филду, најбоље усвајају демонстрацијом која се изводи у току часа који је посвећен разумевању говора.

Истраживања која је спровео Вандергрифт (2002, 2003) указала су на успех који су испитаници постигли након излагања метакогнитивној настави, а који се огледао у већој мотивацији везаној за каснији рад. У истраживању из 2002. године, испитаници су у задатку везаном за разумевање говора увежбавали стратегије предвиђања и вредновања. Резултати су указали да су активности помогле ученицима да боље разумеју сам процес разумевања говора и допринеле развијању *метакогнитивног* знања. У истраживању из 2003. године коришћене су активности фокусиране на текст како би се пробудила свест универзитетских студената о процесу разумевања говора. Процедура примењена у овом истраживању пратила је препоруке које је дала Шамоова (Chamot, 1998). Наиме, испитаници су увежбавали стратегију предвиђања користећи планирање,

¹⁷⁰ Филд (Field, 1998)

¹⁷¹ Ibid: 'The solution it proposes features various types of micro-listening exercise, which can be employed prognostically as part of listening training or diagnostically, in response to evidence of breakdowns of understanding'.

дискусију у пару и размишљања након слушања. На самом почетку процедуре, након што су информисани о теми о којој ће слушати, испитаници су записали своја предвиђања и речи које очекују да чују у материјалу. Након првог слушања материјала, проверена су предвиђања. Затим је уследила дискусија о ономе што су разумели. После дискусије, испитаници слушају материјал и други пут и записују додатне информације. Уследила је дискусија на нивоу разреда у којој су испитаници говорили о стратегијама које су користили како би разумели текст. По трећем слушању, испитаници су записали сопствена размишљања о процесу разумевања говора, стратегијама које су користили и дали закључак о ономе што би им помогло да у будућности унапреде свој процес разумевања говора. Резултати су и овде указали на повећану пажњу ученика и повећану мотивацију потстакнуту успехом који су испитаници искусили при примени овог приступа разумевању говора.

Кериер (Carriger, 2003) је у свом истраживању обухватио два процеса разумевања говора – обраду навише и обраду наниже. Стратегије укључене у наставу биле су селективна пажња и хватање бележака. Наставник би прво дефинисао и демонстрирао стратегије, које би затим ученици увежбавали. Резултати тестова спроведених пре и после истраживања указали су на значајно побољшање оба типа процеса обраде информација код испитаника.

Има аутора (Ridgway, 2000; McDonough, 2006; Littlejohn, 2008; Renandya and Farrell, 2011) који сматрају да ће само слушање, односно стална изложеност слушању, довести до побољшања вештине разумевања говора, у смислу развијања аутоматизоване обраде говорног језика. Они доводе у питање наставу засновану на стратегијама, односно развијање стратегија у току редовне наставе страних језика, наглашавајући да време посвећено развијању стратегија треба посветити „стварном вежбању”, а оправдање за овакав став виде у релативно малом броју истраживања која су потврдила директну везу овако организоване наставе са каснијим постигнућима ученика. Неки од њих (Renandya and Farrell, 2011) предлажу увођење „интензивног разумевања говора”, по угледу на “интензивно читање”, као мере која би водила унапређењу вештине разумевања говора. Овакав поглед на наставу страних језика ставља наставника страног језика не само у други план, већ у потпуности занемарује његово присуство у учионици страног језика,

где би се његов задатак свео на охрабривање ученика да у што већој мери слушају.

Стиче се утисак да се оваквим размишљањима заговара један „пасиван” приступ усвајању стратегија, где се очекује да ће се стратегије развити „саме од себе”. Значај интензивног излагања говору (коришћењем аудио или видео материјала, присуствовањем излагањима на страном језику или учествовањем у разговорима на страном језику) никако се не може превидети. Интензивно излагање говору свакако треба уврстити у наставне активности као подршку свесном развијању стратегија. Међутим, на основу проучавање литературе може се закључити да је приступ усвајању стратегија разумевања говора који би подразумевао свестан рад на развијању стратегија код ученика утемељенији и у одређеном смислу отворенији. Ова отвореност се огледа у могућности директног посматрања постигнутих резултата, што оставља могућност накнадне интервенције наставника. Настава заснована на стратегијама помаже слушаоцима како да слушају. У једном оваквом процесу, наставници представљају модел и ослонац својим ученицима. У прилог овом коментару иде и Сигелов (Siegel, 2011) став да излагање интензивном слушању пружа слушаоцима сталну вежбу и прилику да развију процесе разумевања говора, препознају лексичке и лингвистичке особине и прошире знања везана за културу језика који се учи. Он даље каже да се стратегије које су ученици усвојили на часовима страног језика, као средства за усавршавање вештине разумевања говора, могу применити и на друге „задатке”, односно развој осталих вештина при учењу страног језика, или, пак, других наставних предмета. У том смислу, усвајање стратегија разумевања говора има ширу примену.

Истраживања новијег датума такође говоре у прилог настави која укључује стратегије, пошто је њима потврђена директна веза између наставе организоване на овај начин и успеха који ученици постижу (Goh, 2008; Graham and Macaro, 2008; Goh and Taib, 2006). Гохова (2008) заговара наставу у чијој основи се налазе метакогнитивне стратегије. Поред основног задатка наставе страног језика која подразумева увежбавање употребе метакогнитивних стратегија – упућивање ученика у технике како би контролисали свој процес учења и разумевања говора, задатак активности које би биле заступљене у оваквој настави јесте да пруже ученицима могућности да боље упознају себе као слушаоце, а затим и захтеве и

процесе разумевања говора. Основу њеног метакогнитивног модела наставе чини комбинација метакогнитивног знања (знање о личности, знање о задатку и знање о стратегијама) и метакогнитивних стратегија (планирања, праћења разумевања и вредновања), са нагласком на конструктивну природу учења и веома значајној улози ученика у процесу наставе разумевања говора.

Претходно истраживање које је Гохова спровела (Goh and Taib, 2006) знатно је мањег обима. И поред могућег ограничења да због величине узорка резултате није могуће уопштити, они се никако не могу занемарити. Наиме, постигнути резултати недвосмислено говоре у прилог метакогнитивној настави разумевања говора. Сви испитаници су пријавили боље разумевање самог процеса разумевања говора и његових захтева, повећаног самопоуздања приликом решавања задатака и бољег познавања стратегија које би потпомogle суочавање са потешкоћама у разумевању. Највише користи имали су слабији слушаоци. Сprovedено истраживање је указало на двоструку предност наставе оријентисане на процес. Са једне стране, испитаници су пријавили повећано самопоуздања и унапређено метакогнитивно знање, односно њихово знање о стратегијама се продубило. Са друге стране, резултати постигнути на тестовима разумевања говора били су видно побољшани након спровођења наставе која је подразумевала подучавање метакогнитивним стратегијама. Испитаници су побољшање приписали повећаној способности да управљају процесом разумевања. Предност метакогниције Гохова види и у снижавању степена анксиозности и грађењу самопоуздања приликом решавања задатка везаног за разумевање говора. На основу оваквих резултата, Гохова даје предлог наставе разумевања говора која би подразумевала увежбавање метакогнитивних стратегија. Она заговара употребу више метода. Они би превасходно укључили размишљање и дискусију, демонстрацију стратегија коју би извео наставник и „интегрисане следове активности” који су фокусирани на сам текст и на процес. Из описа није изостављено ни увежбавање перцепције која треба да олакша препознавање делова говора. У том смислу, подједнака пажња је поклоњена процесима обраде информација навише и наниже.

У свом истраживању из 2008. Грејамова и Макаро¹⁷² су поставили три питања. Да ли је настава заснована на стратегијама ефикасна наставна пракса у циљу успешнијег савладавања вештине разумевања говора, да ли утиче на ученике да се осећају као поузданији слушаоци и да ли су различити модели наставе значајни фактори у постизању жељених резултата. Учинак који настава заснована на стратегијама има на разумевање говора показао се позитивним. Они ученици који су били у групи која је имала овај облик наставе у великој мери су показали боље резултате у односу на контролну групу. Поред тога, они сами су препознали да је њихово знање унапређено. Још један битак закључак овог истраживања јесте да наставу не треба заснивати на моделу стратегија које користе успешни слушаоци. Грејамова и Макаро то поткрепљују становиштем да начин и избор употребе стратегија директно зависи од нивоа језичког знања, односно да ученици нису достигли одређени ниво успеха или знања због скупа стратегија који су користили. Према Грејамовој и Макароу, за дугорочан и успешан развој употребе стратегија, основно је да ученици узму учешће у процесу „стратегијске” наставе. То се, пре свега, огледа у одабиру, примени и вредновању употребе примењених стратегија. Овај услов није могуће остварити уколико је настава заснована искључиво на стратегијама које користи „успешан ученик”. Да би се постигао успех, неопходно је да настава о стратегијама буде прилагођена датом задатку и, у исто време, усмерена на ученика као појединца, поштујући његов стил учења независно од језичког нивоа¹⁷³.

Грејамова и њене колеге (Graham et al, 2008) користили су протоколе гласног размишљања како би испитали стратегије разумевања говора које користе средњошколци у току решавања задатка вишеструког избора. Резултати су указали на стабилност у употреби стратегија, а разлика која је између испитаника постојала на самом почетку одржала се и на крају истраживања.

Вандергрифт и Тафагодтари (Vandergrift and Tafaghodtari, 2010) скрећу пажњу на чињеницу да постоји релативно мали број истраживања која се баве систематичним увежбавањем разумевања говора страног језика у смислу интегрисане наставе у којој би се постепено развијао скуп стратегија које би помогле ученицима да развију вештину разумевања говора коју би користили у

¹⁷² Грејамова и Макаро (Graham and Macaro), 2008.

¹⁷³ Ibid: 'The instruction is learner-centered and at least at first task-specific'.

реалним свакодневним ситуацијама. Њихово истраживање представља одговор на поменућу ситуацију. Аутори су истраживали приступ фокусиран на процес разумевања говора имајући за циљ развијање стратешки свесног слушаоца. Ученици нису обучавани за сваку стратегију појединачно, већ су им представљени метакогнитивни процеси разумевања говора уз помоћ више стратегија при тумачењу аудио-материјала. Увежбаване су стратегије предвиђања, планирања, праћења разумевања, решавања проблема и вредновања. Резултати истраживања су показали да су испитаници који су прошли обуку у коришћењу стратегија на тесту били бољи од групе испитаника која није била подвргнута обуци. Највећи напредак уочен је код мање успешних слушаоца.

Највећи број спроведених истраживања указао је на краткорочно побољшање у разумевању говора након спроведене обуке или на побољшање које, статистички посматрано, није било значајно. Разлоге за то можда треба тражити у чињеници да су тестови којима је провераван учинак наставе спровођени непосредно након обуке, односно, нису били довољно временски удаљени од саме обуке, па изостају подаци који би се добили мерењем са одређеном временском дистанцом у односу на обуку. Можда би подаци који би се добили оваквим једним мерењем у већој мери потврдили узајамну везу стратегијски оријентисане наставе и побољшања разумевања.

4.5 Класификација стратегија у разумевању говора

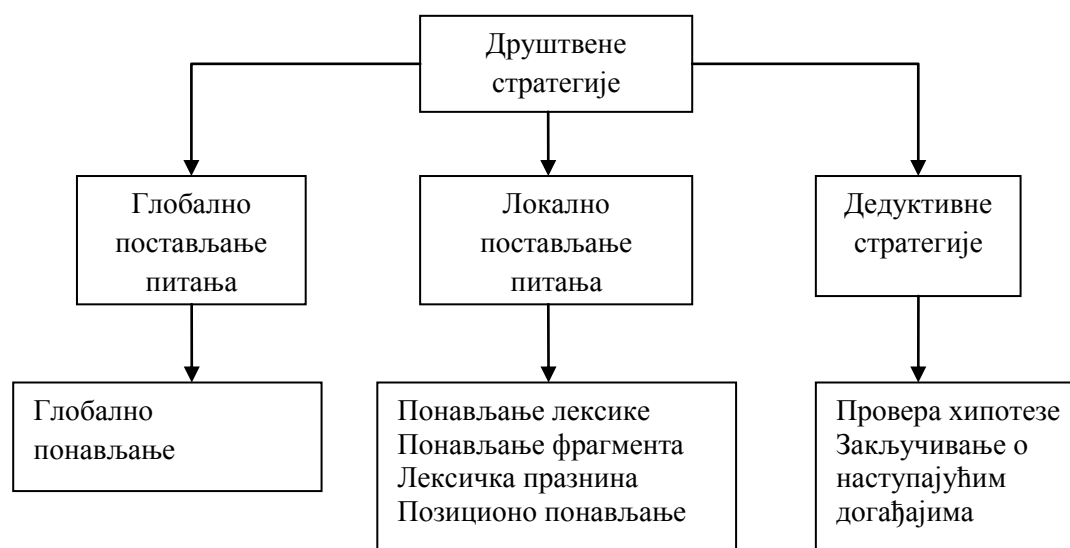
На самом почетку овог потпоглавља потребно је рећи да класификација стратегија разумевања говора није развијана самостално у односу на поменуте класификације стратегија учења језика. Наиме, класификација стратегија разумевања говора развијала се у оквиру опште класификације, са том специфичношћу да је као посебан фокус узето разумевање говора, па су у том смислу општим класификацијама придодате неке стратегије својствене искључиво разумевању говора. У даљем излагању биће размотрене две таксономије стратегија карактеристичних за разумевање говора.

4.5.1 Таксономија стратегија разумевања говора према Росу и Росту

Класификација стратегија разумевања говора коју су предложили Рост и Рос (Rost and Ross, 1991) заснована је на посматрању и проучавању интеракције

матерњих и нематерњих говорника у усменој комуникацији. Као резултат овог истраживања, аутори су друштвене стратегије поделили на три подврсте: глобално постављање питања (global questioning), локално постављање питања (local questioning) и дедуктивне стратегије (inferential strategies). Свака од ових подгрупа даље је подељена на изоловане стратегије.

Очигледно је да су у центру пажње друштвене стратегије које су карактеристичне за контекст двосмерне комуникације ¹⁷⁴. Посебна пажња поклоњена је постављању питања, на пример тражење појашњења, понављање или појашњавање значења одређених лексичких јединица.



Слика 10: Таксономија друштвених стратегија разумевања говора према Росту и Росу

Преузето од Роста и Роса, 1991.

4.5.2 Таксономија стратегија разумевања говора према Вандергрифту

Таксономија која као предмет посматрања има било који облик усмене комуникације, била она једносмерна или двосмерна, јесте класификација коју је предложио Вандергрифт (Vandergrift, 1992). Она је заснована на претходно

¹⁷⁴ Овај, може се слободно рећи, природни облик комуникације, својствен свакодневним комуникацијским контекстима, не сматра се типичним и за наставну ситуацију где се учи страни језик. Ту се улазна информација обично креће у једном правцу – од говорника према слушаоцу, који најчешће нема прилике да поставља питања или тражи објашњења, на пример, слушање аудио материјала или гледање видео записа или, пак, праћење предавања на страном језику.

поментим класификацијама стратегија усвајања страног језика (О'Мели и Шамоова, Оксвордова¹⁷⁵ и Рост и Рос¹⁷⁶). Ову класификацију чине три основне групе стратегија – когнитивне, метакогнитивне и социо-афективне. Новина се огледа у чињеници да је Вандергрифт свакој од поменутих група, у односу на класификацију коју су дали О'Мели и Шамоова придодео још по једну стратегију.

Тако су когнитивне стратегије обогачене за „тон и паралингвистичко закључивање” (voice and paralinguistic inferencing). Како сам назив каже, то је стратегија где се на основу слушања тона и праћења паралингвистичких елемената реченице доноси закључак о њеном значењу. Метакогнитивне стратегије проширене су за „аудитивно праћење” (auditory monitoring). Ову стратегију слушалац користи како би проверио гласове речи које је чуо. Социо-афективне стратегије проширене су за стратегију којом се говорнику даје сигнал да настави са говором, чак и када слушалац није разумео значење изговореног (faking).

Недостатак ове шеме је преклапање извесних стратегија настало услед преопширне класификације. Оно се, пре свега, огледа у преклапању неких когнитивних и метакогнитивних стратегија. Тако, на пример, закључивање (inferencing) припада когнитивним стратегијама. Међутим, Вандергрифт (2006) је у свој упитник који се односи на употребу метакогнитивних стратегија укључио и ову стратегију. На тај начин се уз стратегију решавања проблема, нашла стратегија праћења разумевања (monitoring), али и когнитивна стратегија закључивања¹⁷⁷. И поред тога, предност ове класификације у односу на шему коју су дали Рост и Рос налази се чињеници да је применљива како на интерактивну комуникацију, тако и на ону која се креће у једном правцу.

4.5.3 Стратегије коришћене у овом раду

Имајући у виду поље интересовања овог рада, на основу до сада поменутих класификација које су најчешће коришћене у истраживањима (Оксвордова, О'Мели и Шамоова и Вандергрифт), стратегије испитиване у овом раду биће

¹⁷⁵ Видети 5.2.

¹⁷⁶ Видети 5.4.1.

¹⁷⁷ Конкретни искази којима су представљене ове стратегије су: употреба познатих да би се извело значење непознатих речи, коришћење основне идеје у тексту да би се извело значење непознатих речи, употреба искуства и општег знања да би се тумачио текст.

подељене на три групе. Наиме, поред когнитивних и метакогнитивних стратегија посебно ће бити издвојене оне које у основи припадају једној од поменутих категорија, а односе се на употребу језичких елемената приликом разумевања поруке. Такве стратегије означимо термином „језичке”.

Следећа табела приказује упитник¹⁷⁸ коришћен у истраживању, где су посебно назначени називи појединачних стратегија, као и преглед група којима оне припадају како у класификацијама различитих аутора, тако и у истраживању спроведеном у овом раду. На основу података представљених табелом, добија се следећа слика која показује стратегије коришћене у овом истраживању.

Табела 4.1: Преглед стратегија коришћених у истраживању приказан по групама

Питање	Стратегија	Група ¹⁷⁹			
		Оксфордова	О'Мели и Шамоова	Вандергрифт	Истраживање
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	Усмерена пажња	МК	МК	МК	Ј
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	Превод	К	К	К	Ј
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	Дедукција	Надомешћивање ¹⁸⁰	К	К	Ј
4. Размишљам о времену које говорници користе.	Дедукција	Надомешћивање	К	К	Ј
5. Размишљам о структури реченице.	Дедукција	Надомешћивање	К	К	Ј
6. Увек превођим кључне речи.	Превод	К	К	К	Ј
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	Превод	К	К	К	Ј
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења	Закључивање	Надомешћивање	К	МК	Ј

¹⁷⁸ Детаљнија објашњења у вези са упитником дата су у поглављу о методологији рада. Видети Поглавље 5.

¹⁷⁹ У овом делу табеле представљене су стратегије по познатим класификацијама и начину на који су коришћене у раду. Когнитивне стратегије су означене са К, метакогнитивне са МК, језичке са Ј, а одступања од ових категорија која се јављају у класификацији коју је дала Оксфордова посебно су назначене.

¹⁸⁰ Compensation Strategies – '... [e]nable learners to use the new language ... despite limitations in knowledge. Compensation strategies are intended to make up for an inadequate repertoire of grammar and, especially, of vocabulary.' Оксфордова, 1990. Посебно треба напоменути разлику између стратегија надомешћивања о којима говори Оксфордова (*compensation strategies*) и оних о којима говори Елис (*compensatory strategies*, Ellis, 1986). Наиме, стратегије надомешћивања Оксфордове имају знатно шире значење и односе се како на рецептивне тако и на продуктивне вештине. Елис користи исти термин да би објаснио стратегије које надомешћују празнине у знању код продуктивних вештина.

речи које знам.					
9. Увек размишљао о општем значењу текста.	Предвиђање ¹⁸¹	К - Брзо долажење до идеје ¹⁸²	К	К	К
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	Предвиђање	К - Брзо долажење до идеје	МК	К	К
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	Предвиђање	К - Брзо долажење до идеје	МК	К	К
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	Елаборација	Сликовито представљање информација ¹⁸³	К	К	К
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	Закључивање	Надомешћивање	К	К	К
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	Елаборација	Надомешћивање	К	К	К
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	Закључивање	К - Дедуктивно закључивање ¹⁸⁴	К	К	К
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	Хватање бележака	К	К	К	К
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	Усмерена пажња	К - Брзо долажење до идеје	МК	МК	МК
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	Закључивање	Надомешћивање	К	МК ¹⁸⁵	К
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	Предвиђање	Надомешћивање	К	МК	К
20. У току слушања размишљао о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	Вредновање	МК	МК	МК	МК
21. Размишљао о томе да ли разумем текст.	Праћење разумевања	МК	МК	МК	МК
22. Када нешто не разумем, наставим да слушао надајући се да ћу касније схватити значење.	Решавање проблема	МК	МК	МК	МК
23. Када нешто не разумем, размишљао о том делу и слушао даље без концентрације.	Селективна пажња	МК	МК	МК	МК
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	Усмерена пажња	МК	МК	МК	МК
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	Усмерена пажња	МК	МК	МК	МК

¹⁸¹ Стратегије под редним бројем 9, 10 и 11 представљају *skimming* и *scanning* процеса разумевања говора.

¹⁸² Getting the idea quickly – 'It helps learners home in on exactly what they need or want to understand, and it allows them to disregard the rest or use it as background information only.' Оквордова, 1990.

¹⁸³ Ова стратегија је у класификацији коју је дала Оквордова уврштена у стратегије памћења.

¹⁸⁴ Reasoning Deductively – 'This strategy involves deriving hypotheses about the meaning of what is heard by means of general rules the learner already knows.' Оквордова, 1990.

¹⁸⁵ Према класификацији коју даје Вандергрифт, стратегије 8 и 18 јесу стратегије решавања проблема, које припадају групи метакогнитивних стратегија.

У раду је коришћена класификација стратегија према Вандергрифту (Вандергрифт и остали, 2006, Вандергрифт и Гохова, 2012). У том смислу су и називи стратегија дати према његовој класификацији. Уколико је дошло до одступања у називу или категорији, то је посебно назначено.

До сада је спроведен веома велики број истраживања која се тичу стратегија које користе успешни и мање успешни ученици. Она, са једне стране, показују да стратегије које слушаоци користе не доприносе у подједнакој мери бољем разумевању говора, док, са друге, говоре о томе да је њихово коришћење разликовно средство између успешних и мање успешних ученика (у случају овог рада, слушалаца). Уопштено говорећи, резултати истраживања спроведених на овом пољу упућују на чињеницу да не постоји јединствен „пакет” стратегија које користе успешни ученици. Разлика која доприноси квалитетнијем разумевању јесте начин употребе стратегија. Успешнији слушаоци, тако, користе стратегије свесно и контролисано, усклађујући их и систематично повезујући, како би решили одређени задатак. Мање успешни ученици, са друге стране, користе стратегије „стихијски” – случајним одабиром, неконтролисано и неповезано¹⁸⁶. За Нјунана¹⁸⁷, успешни ученици се разликују од мање успешних по израженој способности да размишљају о сопственом процесу учења језика, као и да о томе говоре.

Стратегија којој је у више истраживања поклоњена посебна пажња, а коју Вандергрифт¹⁸⁸ сматра кључном за примену осталих стратегија, како когнитивних тако и метакогнитивних, јесте праћење разумевања. На основу резултата истраживања, може се рећи да, поред тога што је битна за примену осталих стратегија, ова стратегија је битна и за успешну примену различитих врста знања (језичког и нејезичког). У дефиницији коју су дали О'Мели и Шамоова (O'Mali, Chamot, 1990), ова стратегија има широко значење, па поред констатације да ли се разумевање дешава или не, она још покрива и мере које треба предузети да би се „одсуство или прекид” у разумевању „поправио”. Схватајући свеобухватност ове стратегије, Гохова (Goh, 2002) је раздваја на подкатегорије, попут „потврда да се разумевање дешава”, „идентификација речи и идеја које се не разумеју”, и слично.

¹⁸⁶ Шамоова и остали (Chamot et al.), 1996: '...[l]ess able learners used strategies in a random, unconnected, and uncontrolled manner.'

¹⁸⁷ Нјунан (Nunan), 1991.

¹⁸⁸ Вандергрифт, 2003, 2006.

Са оваквог становишта, стратегија праћења се може сматрати сложеном стратегијом која у себи подразумева скуп других подстратегија.

Поред ове стратегије, пажња истраживача била је усмерена на стратегије фокусирања пажње, посебно на подвојену пажњу, која се, према Вандергрифту (Vandergrift, 2003) може сматрати једном од стратегија које користе успешни слушаоци. Треба још поменути и стратегије предвиђања и организације текста, преко којих се активира претходно знање у вези са темом и очекиваном лексиком. Другим речима, употреба ових стратегија активира знање попут језичког и нејезичког, односно схематског, пре самог чина слушања. Оно што и даље остаје нејасно, јесте начин на који слушалац врши избор знања које се активира.

Да би се рекло да једна или више стратегија представљају разликовно средство између успешних и мање успешних слушалаца, могло би се тврдити на основу језичког предзнања са којим су испитаници ушли у истраживање. Међутим, само у неколико истраживања је то и учињено. Два битна питања на која до сада није дат одговор, а на која су пажњу скренули Макаро и др. (Macaro et al, 2007) јесу да ли ће неуједначеност у језичком знању испитаника довести до употребе различитих стратегија и да ли се испитаници који су на истом нивоу језичког знања разликују по начину употребе стратегија. У оваквој ситуацији, то би значило могућност да неки од испитаника могу да недостатке у језичком знању покрију ефикасном употребом стратегија.

И поред увида који су пружила у понашање успешних и мање успешних ученика у погледу коришћења стратегија, истраживања приказана у овом поглављу оставила су прилично неуједначену слику о стратегијама и њиховој употреби. То свакако оставља простора за даља истраживања у овој области. У исто време се и пред наставу страних језика постављају одређена очекивања. Како је већ поменуто да се стратегије могу код ученика мењати и увежбавати, то можемо рећи да се кроз одговарајућу наставу страног језика они који уче језик на првом месту могу упознати са већим бројем стратегија. У следећој фази, потребно је приступити планском увежбавању стратегија, како би се ученици, односно студенти оспособили за њихово ефикасно коришћење, што би даље водило свесном развијању процеса разумевања говора. На основу резултата до којих се дошло у истраживањима, циљ наставника страног језика треба да буде да помогну

мање успешним „слушаоцима”, за које је потврђено да у већој мери користе когнитивне стратегије, да своју пажњу усмере на метакогнитивне стратегије. На овај начин, мање успешним ученицима би се пружило средство које би им омогућило успостављање контроле над сопственим процесом учења. У исто време, потребно је имати на уму чињеницу да стратегије саме по себи, као средство учења језика, не могу пружити одговоре на све проблеме са којима се срећу они који уче страни језик. Међутим, у комбинацији са осталим „средствима”, свакако је могуће очекивати побољшање учинка учења.

Након увођења основних појмова и концепата карактеристичних за разумевање говора у претходним поглављима, у следећем ћемо представити методологију на којој се заснива истраживање спроведено у овом раду.

5. Методологија истраживања

У овом поглављу бавићемо се методолошком природом спроведеног истраживања.

5.1 Методолошке карактеристике рада

Као што је већ напоменуто у уводу, да би се посебно испитало на који начин синтаксички и семантички параметри утичу на разумевање поруке, односно, како би се дошло до што прецизнијих података о стратегијама које испитаници користе при разумевању говора, у овом истраживању је коришћена комбинована методологија - квантитативна и квалитативна. Како је квантитативна фаза претходила квалитативној и служила као њено усмерење, подаци нису прикупљани истовремено, па се стога за ово истраживање још може рећи да је секвенцијалног типа¹⁸⁹.

Први део истраживања чини тестирање језичког знање испитаника¹⁹⁰ и тестирање разумевање говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању¹⁹¹.

Други део истраживања је двојачке природе. Прво је спроведено квалитативно истраживање. Овде је коришћен је упитник, како би се испитао што већи узорак испитаника, постигао што већи степен валидности истраживања и стекло потпуније разумевање параметара укључених у разумевање говора, преко статистички обрађених података који представљају ставове и размишљања испитаника у вези са разумевањем говора. Без обзира на ограниченост упитника као инструмента истраживања¹⁹², он је изабран из три разлога. Први је структурисаност упитника као инструмента истраживања и могућност да се њиме добију подаци од релативно великог броја испитаника у релативно кратком временском року. Други разлог јесте чињеница да он олакшава израчунавање

¹⁸⁹ Кресвел (Kreswell), 2008.

¹⁹⁰ Тест синтаксичке и лексичке усвојености.

¹⁹¹ Писањем протокола.

¹⁹² Недостаје му дубина информација коју је могуће постићи у разговору са испитаницима.

података. На крају, упитник олакшава анализу овако добијених података¹⁹³. Упитник коришћен у овом истраживању састоји се од два дела – општег дела и дела посвећеног стратегијама које испитаници користе приликом разумевања говора. Подаци добијени општим делом упитника омогућавају анализирање утицаја неких од општих карактеристика испитаника¹⁹⁴ на избор стратегија. Они даље указују на искуство испитаника у вези са развијањем вештине разумевања говора и указују на њихове опште ставове у вези са овом вештином и њеним унапређењем. Анализа података добијених на овај начин дала је усмерење даљем истраживању.

Да би се надоместили недостаци упитника као инструмента испитивања, у овом истраживању коришћена је и квалитативна метода. Тако су завршну фазу истраживања чинили појединачни разговори спроведени са испитаницима¹⁹⁵. За разлику од квантитативног истраживања које подразумева већи број испитаника, квалитативна истраживања теже мањем броју испитаника, усмеравајући испитивање ка богатству информација. Како бирање узорка испитаника у овом делу истраживања није случајно, већ циљно¹⁹⁶, претходни део испитивања условио је избор испитаника укључених у ову фазу. Наиме, од претходно пријављених 19 студената за учешће у истраживању, до самог почетка истраживања остало је њих четрнаесторо, од којих су осам испитаника били они који су показали завидно високе резултате на тесту синтаксичке и лексичке усвојености, а шест су били они испитаници чији су резултати били знатно слабији. Овај број испитаника сматра се прихватљивим узорком, са једне стране, а са друге, задовољава потребе истраживања да се испита понашање како успешних, тако и мање успешних студената.

Како су поред упитника коришћени и разговори, то је анализа заступљена у овом истраживању двојака – статистичка и дескриптивна.

5.1.1 Триангулација података

Према дефиницији коју дају Кохин и остали (Cohen, Manion and Morrison, 2000) триангулацију података чини сагледавање једног проблема из више

¹⁹³ О'Мели и Шамоова (O'Mally and Chamott), 1990.

¹⁹⁴ Као што су пол, године учења језика или језички ниво.

¹⁹⁵ Циљ овог дела истраживања јесте триангулација претходно добијених података.

¹⁹⁶ Purposeful sampling, Патон (Patton), 2002.

различитих перспектива¹⁹⁷, како би се подробније објаснило 'богатство или сложеност људског понашања'. Иста група аутора заговара шест различитих врста триангулације – триангулација времена, триангулација простора, комбиновани нивои триангулације, теоријска триангулација, триангулација истраживача и методолошка триангулација¹⁹⁸. Најчешће коришћени тип триангулације, чији је потенцијал уједно и највећи, јесте методолошка триангулација. Она представља коришћење истог метода у различитим приликама или различитих метода над истим предметом испитивања. Овај тип триангулације биће коришћен и у овом истраживању. Кохин и остали нису, међутим, једини аутори који говоре у прилог комбинованом типу истраживања. Према Патону (Patton, 2002), више метода уједно значи и већу валидност и поузданост. На комбинацију више метода у оквиру једног истраживања Дензин и Линколн (Denzin and Lincoln, 1994) гледају као на стратегију која истраживању придодаје 'озбиљност, ширину и дубину'.

Имајући у виду претходно поменуто, у овом истраживању су поред упитника спроведеног са студентима и наставницима, коришћени и појединачни разговори са студентима. Комбинација квантитативних и квалитативних метода сакупљања података употребљена је да би се постигла равнотежа између квантитативних података који служе да би се резултати уопштили за шири контекст и квалитативних података који су по својој природи дубљи. У том смислу, очекује се да ће квалитативни подаци богатије појаснити податке добијене коришћењем упитника. Поред претходно поменутог, комбиновано коришћење квантитативне и квалитативне методе истраживања има за циљ да повећа поузданост прикупљених података и елиминише оно што Кохин и остали називају *ограниченошћу метода*¹⁹⁹.

5.2 Ток истраживања

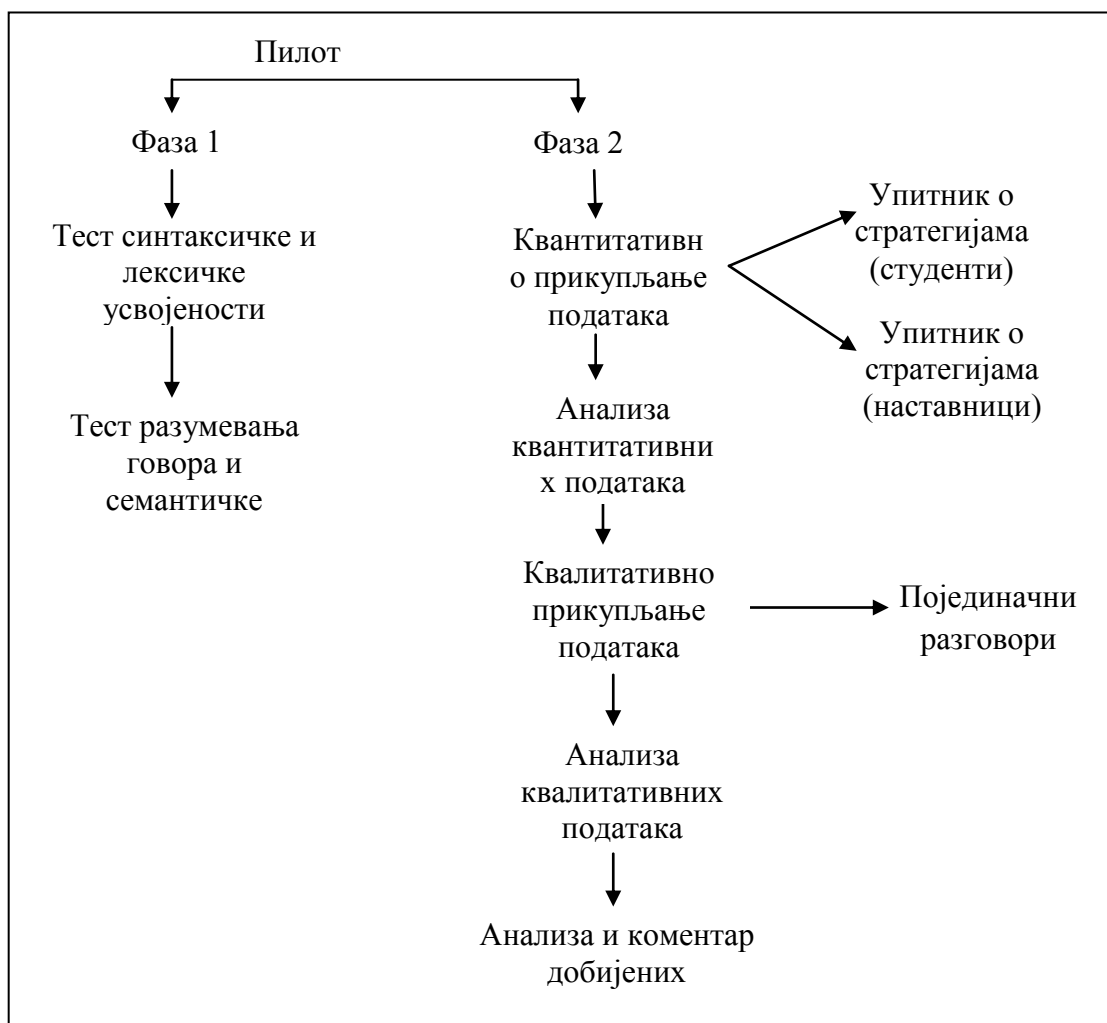
Истраживање на коме се заснива овај рад могуће је поделити у две фазе које су спроведене у неколико корака. Први део обе фазе чини прикупљање података уз помоћ одабраних инструмената, након чега следи обрада података и анализа добијених резултата. Завршни део истраживања представља тумачење

¹⁹⁷ Квалитативна и квантитативна.

¹⁹⁸ Time triangulation, space triangulation, combined levels of triangulation, theoretical triangulation, investigator triangulation and methodological triangulation (Cohen, Manion and Morrison, 2000).

¹⁹⁹ Method boundedness (Cohen, Manion and Morrison, 2000).

добијених резултата у целини, указивање на недостатке и давање предлога за даља истраживања на овом пољу. Графички приказ тока истраживања приказан је на Слици 11.



Слика 11: Графички приказ тока истраживања

Корак 1. Пилот истраживање

Први корак у истраживању представљала је примена МАЛКЈУ²⁰⁰ теста при испитивању стратегија разумевања говора. Овим упитником је испитивано само коришћење метакогнитивних стратегија. Резултати су показали да испитаници

²⁰⁰ МАЛКЈУ упитник развили су Вандергрифт и његови сарадници (Вандергрифт (Vandergrift), 2006). Овај упитник је намењен истраживачима и наставницима да би одредили меру у којој су ученици свесни процеса разумевања говора страног језика и у којој могу да овај процес контролишу (метакогнитивне стратегије). Овај инструмент, поред истраживача, могу користити и ученици самостално како би пратили развој свести о процесу разумевања говора и да би развили свесно размишљање о употреби стратегија при слушању текстова на страном језику. Упитник садржи 21 питање које испитује пет различитих фактора.

користе сразмерно мали број метакогнитивних стратегија, па резултати нису узети у даље разматрање. Стратегије које су испитаници користили укључене су у Упитник о стратегијама (Прилог А) који је поред метакогнитивних обухватио још когнитивне и језичке стратегије²⁰¹. Овај корак је помогао формирању коначног упитника који је коришћен у истраживању у смислу одабира, дефинисања и формулисања стратегија.

Корак 2. Тестирање синтаксичке и лексичке усвојености

У овој фази су спроведени баждарени тестови²⁰², преко којих је утврђен језички ниво испитаника, односно синтаксичка и лексичка усвојеност. Сваки спроведен тест састоји се од два дела и сва питања су типа вишеструког избора. Првим се испитује синтаксичка усвојеност, док се другим делом теста испитује лексичка усвојеност.

Корак 3. Тестирање разумевања говора и учешћа семантичке компоненте

За тестирање разумевања говора коришћен је протокол. Испитаници су добили инструкције да након пажљивог слушања дискурса на једном ступцу стране А4 формата испишу све оно чега се сећају у вези са одслушаним дискурсом, што је подразумевало главне идеје и детаље. Могли су да бирају да ли ће протокол писати на матерњем или страном језику. Након завршене прве фазе, односно њиховог записивања, аудио материјал је слушан још једном, а испитаници су затим допуњавали протокол сада у другом, празном ступцу. После сакупљања материјала, приступило се анализи протокола, коришћењем модела садржинско-структурне анализе који је предложила Мејерова²⁰³.

Исти протоколи су искоришћени и за тестирање учешћа семантичке компоненте у разумевању говора. Наиме, већ идентификоване идејне јединице²⁰⁴ као носиоци значења у дискурсима који су коришћени за тестирање разумевања говора сада су посебно бодоване како би се бројчано утврдило у којој мери испитаници користе семантичку компоненту приликом разумевања.

Корак 4. Спровођење Упитника о стратегијама

Упитник је изабран као средство испитивања због високог степена валидности добијених резултата, лакоће обраде података и њихове анализе. Његовим спровођењем добијени су квантитативни подаци, који су коришћени за

²⁰¹ Видети Поглавље 4.

²⁰² Фаулер и Коу (Fowler and Coe), 1976.

²⁰³ Видети 5.3.2.2.3 Модел анализе резултата истраживања.

²⁰⁴ Ово је учињено у складу са анализом коју даје Мејерова.

даље усмеравање истраживања приликом вођења појединачних разговора са испитаницима.

Корак 5. Спровођење Упитника о стратегијама са наставницима

Како би се проблем одабира и важности стратегија сагледао из још једног угла, у истраживање су укључени и наставници страног језика који предају енглески као страни језик на факултетима нефилолошког усмерења Универзитета у Крагујевцу. Њихов задатак био је да понуђених 25 категорија којима су описане различите стратегије²⁰⁵ оцене на основу важности за разумевање говора од 1 до 25, односно градацијски од најбитније до најмање важне за разумевање говора.

Корак 6. Анализа резулата добијених квантитативним истраживањем

Након сакупљања података добијених квантитативним истраживањем, уследила је њихова анализа. Анализу је било потребно спровести у овом тренутку, пошто су резултати имали директан утицај на даљи ток истраживања. Они су, наиме, усмерили разговоре који су вођени појединачно са испитаницима, а који су чинили завршну фазу истраживања.

Корак 7. Појединачни разговори са изабраним испитаницима

Завршну фазу истраживања, која уједно треба да омогући триангулацију података, чине појединачни разговори са испитаницима. Разговор са испитаницима као инструмент истраживања коришћен је да би се продубило истраживање и добили прецизнији подаци о стратегијама које испитаници користе приликом разумевања говора, укључујући и појединачне факторе који утичу на разумевање говора, превасходно синтаксичке и семантичке. Њиме су добијени квалитативни подаци, који су богатији информацијама и нијансама у односу на квантитативне добијене претходно спроведеним упитником.

Корак 8. Обрада података добијених у квалитативној фази истраживања

Након прикупљања података квалитативном методом истраживања, приступљено је њиховој обради путем дескриптивне анализе.

Корак 9. Анализа резултата

Завршну фазу истраживања чини свођење и коментарисање резултата праћено извођењем закључака и указивањем на могуће недостатке истраживања уз давање препорука за даља истраживања.

²⁰⁵ Видети Прилог 5: Упитник о стратегијама.

5.3 Прва фаза истраживања

Прву фазу истраживања у овом раду чини тестирање синтаксичке и лексичке усвојености, као и тестирање разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању. У наставку поглавља следи опис овог дела истраживања.

5.3.1 Испитаници

Тестирање синтаксичке и лексичке усвојености спроведено је са 196 студената I, II и III године Факултета за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи.

Тест разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању спроведен је у неколико фаза и њему су приступили студенти који су се добровољно пријавили за учешће у истраживању. Њихов број је варирао у зависности од присуства настави и кретао се између 88 и 109.

5.3.2 Инструменти и материјал

У наставку овог поглавља биће дат опис инструмената који су коришћени у истраживању са детаљима његове анализе и опис материјала који је при тестирању разумевања говора коришћен.

5.3.2.1 Тест синтаксичке и лексичке усвојености

У наставку овог дела, представимо природу и структуру теста који је коришћен за тестирање синтаксичке и лексичке усвојености и објаснити ток истраживања.

5.3.2.1.1 Природа и структура теста

Како је главна замерка упућена тестирању синтаксичке и лексичке усвојености при претходно спроведеним истраживањима била необјективност коришћеног инструмента²⁰⁶ услед коришћења теста наставника (teacher test), у овом истраживању су, ради обезбеђивања објективности добијених података, примењени баждарени тестови. То су Нелсонови тестови енглеског језика²⁰⁷ који су изабрани из више разлога. На првом месту, изабрани су због структуре и

²⁰⁶ Мекартијева (Macartty), 2000.

²⁰⁷ Фаулер и Коу (Fowler and Coe), 1977.

систематичности у одређивању нивоа језичког знања. Друго, они су већ раније коришћени у раду са студентима на нашим просторима²⁰⁸ и, коначно, до њих није лако доћи и поред обимног материјала доступног на тржишту или на Интернету.

Ови тестови су намењени мерењу општег језичког нивоа који је ученик савладао, а не мерењу појединих вештина. Садржај теста покрива оно знање које се очекује од просечног ученика након одређеног броја часова учења страног језика. Пошто су тестови обележени бројевима, дати број теста одговара броју реализованих часова наставе. Тако тестови обележени бројем 100, одговарају фонду од 100 часова. Свака група садржи по четири теста подједнаке тежине.

Важну карактеристику ових тестова чини њихова међусобна повезаност, односно статистичка веза са претходном и наредном групом тестова. Имајући то у виду, могуће је повезати добијени резултат са оним који би испитаник постигао да је радио тест нижег, односно вишег нивоа. У том смислу, није било бојазни да се може направити велика грешка у погрешном избору теста, односно одабиру теста који је на прениском или превисоком нивоу у односу на знање испитаника. Оваква повезаност у великој мери олакшава мерење напретка. Према упутству аутора²⁰⁹, уколико испитаник на тесту једног нивоа освоји 32 поена, на поновљеном тесту након наредних 50 часова треба да освоји 37 поена на тесту из исте групе, односно 32 поена на тесту из наредне групе. Другим речима, овим тестовима је предвиђен напредак од 5 поена на 50 часова учења на тесту исте групе, односно исти резултат на тесту вишег нивоа. Како је искуство показало да студенти на факултете долазе са релативно ниским нивоом језичког знања²¹⁰, то се аутор одлучио да са студентима прве године студија користи серију тестова 250 (A-D; иако је број часова наставе коју су они похађали до тренутка тестирања реално знатно већи) која припада нижем средњем нивоу (A2), за студенте друге године коришћени су тестови серије 300 (A-D), који припадају средњем нивоу (B1), а за студенте треће године студија серију 350 (A-D), која припада вишем средњем нивоу (B2)²¹¹.

²⁰⁸ На Филолошком факултету у Београду у току 1999, 2000. и 2001. године, на трећој години студија, на Филозофском факултету у Бањалуци (Катедра за англистику) и на Филозофском факултету на Палама (Катедра за англистику).

²⁰⁹ Фаулер и Коу (Fowler and Coe), 1977.

²¹⁰ Вишегодишње искуство аутора у раду са студентима, где се дијагностички тестови (placement tests) спроводе са сваком новом генерацијом.

²¹¹ Ниво 400 по тежини одговара Кембриџовом Еф Си (FC) испиту. Фаулер и Коу (Fowler and Coe), 1977.

Сваки тест састоји се од 50 питања, од којих 25 чине граматички задаци, а преосталих 25 су задаци који тестирају лексику, односно значење. Сва питања су типа вишеструког избора са четири понуђена одговора. Првих 13 питања на тесту 250 јесу питања чији контекст чини везани текст. То није типичан клоз тест, пошто појмови нису изостављени утврђеним редом, већ су бирани циљано. Преосталих 12 питања чине изоловане реченице.

5.3.2.1.2 Ток истраживања

Како су ови тестови већ коришћени, то није постојала потреба за њиховим пробним тестирањем. Са друге стране, ово је облик теста са којим су испитаници већ упознати, па у том смислу тестирање није захтевало посебну претходну припрему. Испитаници су тест радили 50 минута.

5.3.2.2 Тест разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању

Као инструмент, у овом делу истраживања коришћен је протокол (written protocol), односно анализа протокола.

Писање протокола је примарно коришћено за тестирање разумевања читања²¹². Процедура оваквог тестирања састоји се у следећем: испитаник чита текст у себи. Одмах након читања, он добија задатак да напише све што је упамтио. Иако је протокол коришћен за тестирање разумевања читања матерњег језика, веома брзо је уведен и у испитивања разумевања страног језика и то прво за разумевање читања, а затим и за разумевање говора, са претпоставком да је процес разумевања у основи идентичан (Bransford and Johnson, 1972, James, 1986(1,2), 1987²¹³).

Као мерни инструмент, протокол наглашава важност разумевања материјала. Њиме се покушава надоместити недостак тестова као што су 'истинито/погрешно' (true/false) и тестова вишеструког избора (multiple choice). Наиме, код два претходно поменута облика теста, испитаник може и методом случајног избора, односно пуким нагађањем да дође до одговора. Ова појава је

²¹² Мејерова (Meyer), 1975.

²¹³ У закључку свог истраживања, Џејмс говори о томе да приликом слушања, процес не треба ометати, односно да испитаници треба да без ометања слушају цео материјал и да протокол треба користити као меру разумевања материјала. У поменутим истраживањима, Џејмс је доказао да је протокол један од најбољих мерних инструмената за одређивање степена разумевања говора страног језика, што је потврдило оправданост коришћења протокола за тестирање разумевања говора.

искључена употребом протокола пре тестирању. Да би одговорио на захтев протокола, испитаник се мора ослонити искључиво на разумевање материјала, било писаног или слушаног. Бернхартова (Bernhardt, 1983) наглашава усмереност протокола на сам процес, а не на производ. У том смислу, протокол осветљава проблеме који се код испитаника јављају приликом разумевања, што је веома важно, имајући у виду чињеницу да процес разумевања, због његове природе, није могуће директно посматрати. У свом истраживању о коришћењу протокола за испитивање разумевања читања, она говори о томе да је анализом протокола могуће доћи до информација о начину на који испитаници разумеју материјал, односно пренесену информацију, и начину на који о тој информацији размишљају. У прилог оправданости коришћења протокола за тестирање разумевања говора говори и Рост (у Флауердју (Flowerdew), 1994).

Имајући у виду претходно наведене особине протокола као мерног инструмента, у овом раду је управо он коришћен за тестирање разумевања говора на изабраном корпусу материјала. Од испитаника је тражено да што тачније и са што више детаља напишу све оно чега се сећају након слушања материјала. Како су нека ранија истраживања показала да је учинак на тесту овог типа бољи уколико испитаници користе матерњи језик (Аптон (Upton), 1993), то је испитаницима у овом истраживању била остављена могућност избора језика на ком ће одговарати.

Исти материјал, односно тест коришћен је и за утврђивање учешћа семантичке компоненте у разумевању говора.

5.3.2.2.1 Особине аудио материјала и критеријуми његовог одабира

Коришћен аудио-материјал део је уџбеника *English for International Tourism, Pre-Intermediate, English for International Tourism, Intermediate, Tourism 1, Tourism 2* и *Tourism 3*. Студенти су се са овим материјалом срели по први пут. Сваки од изабраних дискурса разликује се у смислу избора теме, говорника (број говорника и акценат), дужине и структуре дискурса. У Табели 1 дат је преглед материјала.

Табела 5.1: Преглед особина аудио-материјала коришћеног за тестирање разумевања говора

Аудио-материјал	Тема	Говорник/ Говорници	Дужина	Брзина (бр. речи/ мин)	Опис материјала
1	Working day of an Assistant Housekeeper	два говорника: 1 изворни, 1 странац	0,58 мин.	104,48	Дијалог: краћи турнуси
2	Responsibilities of an Assistant Housekeeper	два говорника: 1 изворни, 1 странац	1,36 мин.	133,12	Дијалог: питање + дужи одговор
3	Flamenco	Неизворни говорник	1,36 мин.	71,87	монолог
4	Highland Games	Изворни говорник	1,15 мин.	107,2	Монолог
5	Poppy Day	Изворни говорник и неизворни говорник	1,09 мин.	104,3	Дијалог: питање + дужи одговор
6	The Peace of Burma Tour	Изворни и неизворни говорник	2,43 мин.	147,60	Дијалог: дужи турнуси
7	We want you to complain	Изворни говорник	4,45 мин.	129,89	Монолог
8	Upgrading a hotel	два говорника: 1 изворни, 1 странац	2,54 мин.	121,32	Дијалог: питање + дужи одговор

Првих шест дискурса је коришћено приликом тестирања разумевања говора, а последња два су коришћена у току појединачних разговора са испитаницима.

Иако су неки од дискурса својом тематиком везани за област туризма, садржина материјала је таква да његово разумевање не подразумева познавање лексике везне за ужу струку. На одабир материјала за проверу разумевања говора утицале су особине попут броја говорника, акцента, структуре и дужине дискурса. Наиме, дискурси су у форми монолога или дијалога, где су укључени како изворни, тако и неизворни говорници. Када је реч о дијалозима, разлику треба тражити у различитој дужини турнуса.

Изабрани текстови анализирани су програмом за обраду корпуса²¹⁴. Циљ коришћења овог програма био је утврдити у којој мери се изабрани текстови могу сматрати општим, односно стручним. Програм дати текст пореди у односу на постављене листе речи. У овом случају, коришћене су три листе задате од стране аутора програма – Листа општих речи 1 (првих 1000 речи) и 2 (других 1000 речи) и Листа универзитетских речи. Овом анализом је утврђено да највећи проценат речи које се користе у изабраним текстовима припада општем вокабулару.

Табела 5.2: Процентуални приказ структуре речи заступљених у текстовима коришћеним као материјал за слушање

Бр. Текста	Листа речи 1	Листа речи 2	Листа речи 3	Нису на листама	Укупан бр. речи
1	276/85,98	21/ 6,54	4/ 1,25	20/ 6,23	321
2	189/86,70	14/ 6,42	1/ 0,46	14/ 6,42	218
3	79/66,39	16/13,45	1/ 0,84	23/19,33	119
4	103/76,87	14/10,45	2/ 1,49	15/11,19	134
5	149/87,65	4/ 2,35	1/ 0,59	16/ 9,41	170
6	345/83,54	17/ 4,15	6/ 1,46	45/10,90	410
7	529/83,97	59/ 9,37	24/ 3,81	18/ 2,86	630
8	169/77,88	25/11,52	4/ 1,84	19/ 8,76	294

Анализа речи које нису пронађене на понуђеним листама показује да велики удео ових речи чине властита имена и топоними (38 речи). Поред тога, овде се налазе и речи које данас чине део најужег идиолекта сваког говорника енглеског језика, а готово се све у неизмењеном облику користе и у српском језику (*feedback, festival, internet, passport, sticker*). То упућује на чињеницу да се овакве речи у најбољем случају могу сматрати само *полустручним речима*²¹⁵. Како се број речи које ове три листе не покривају по тексту креће од 2,86% до 19,33%, настојало се да се тај број смањи, тако што су студенти са одређеним

²¹⁴ Данас је у литератури и на интернету доступан велики број програма овог типа. У овом раду коришћен је програм настао на Викторија универзитету на Новом Зеланду. Аутори програма су Пол Нејшн и Аверил Коксхед (Paul Nation и Averil Coxhead: <http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>). Недељковић, 2007.

²¹⁵ Недељковић, 2007. Различити аутори нуде различита објашњења ове категорије. Тако према Дадли-Ивансу и Сент Џону, полустручну лексику чине оне речи које се поред коришћења у општем језику јављају и у научним текстовима и излагањима и техничким описима (Недељковић, 2007). Бејкер објашњења различитих аутора сврстава у шест категорија. За речи које су се нашле у групи 'некатегорисаних', када је корпус коришћен за тестирање разумевања говора у овом раду у питању, најприкладније би било рећи да су то 'лексичке јединице које имају посебно значење у једној или више дисциплина, поред значења у општем језику' (Недељковић, 2007).

бројем тих речи били упознати на часовима који су претходили тестирању разумевања говора. Ипак, одређени број речи по дискурсу остајао је непознат, како би се проверило у којој мери се испитаници ослањају на контекст и закључивање приликом разумевања говора.

У том смислу, иако преузет из материјала који се користи за усвајање језика струке, за овај аудио-материјал се не може рећи да припада ужестручном регистру.

5.3.2.2.2 Ток истраживања

Студенти су пре слушања материјала добили упутство за рад. Наиме, њима је речено да ће слушати материјал (тема није назначена²¹⁶), након чега ће имати пет минута да запишу на српском или енглеском језику²¹⁷ све што су упамтили, укључујући главне идеје и све упамћене детаље. У току слушања писање није било дозвољено.

Слушање првог дискурса трајало је 0,58 минута, након чега су студенти у једном ступцу дволиснице написали све оно што су упамтили. Овај задатак трајао је 3 минута (студенти су писање завршавали у различито време). Након тога, уследило је још једно слушање материјала, а затим су дата додатна два минута да се у другом ступцу дволиснице запишу нове информације које су студенти упамтили.

Иста процедура поновљена је са целокупним материјалом. Важно је напоменути да овај део истраживања није спроведен на више сукцесивних часова, већ се водило рачуна о томе да између два тестирања разумевања говора прође бар два часа.

Од испитаника је тражено да након писања протокола напишу са којим проблемима су се приликом слушања, односно разумевања датом материјала срели.

²¹⁶ Иако је ово истраживање спроведено у контролисаним условима, дакле у учионици, са материјалом који не укључује интеракцију испитаника, на овај начин се настојало допринети непосреднијем приступању материјалу, у смислу да испитаници нису имали прилику претходног размишљања о теми која ће бити заступљена у материјалу, па самим тим ни активирања претходно стечених знања.

²¹⁷ Коришћење матерњег језика приликом писања протокола је поступак који се у великој мери користи при оваквим истраживањима. Имајући у виду да писање протокола подразумева и описмењеност (размишљање о начину изражавања, писању појединих речи и слично), а не само разумевање говора, пружање могућности писања протокола на матерњем језику требало је да олакша задатак који се пред испитаницима нашао и повећа усредсређеност њихове пажње искључиво на разумевање.

5.3.2.2.3 Запажања након прегледаног теста разумевања говора

Највећи број испитаника писао је протокол на српском језику. Известан број одговора чине фрагменти реченица, односно таксативно наведене чињенице.

Након текстова које су слушали два пута пре записивања, испитаници су наводили комплетније информације у односу на текст који су чули само једном. Известан број испитаника је након поновљеног слушања наводио само мањи број нових детаља.

5.3.2.2.4 Уочени проблеми

Испитаници су у оквиру задатка добили инструкције да након писања онога што су разумели приликом слушања материјала, наведу и проблеме са којима су се приликом разумевања изреченог срили. У наставку је дат преглед наведених проблема.

Проблеми студената прве године

109 студената прве године сматра да су следећи проблеми утицали на њихово разумевање говора:

1. акценат,
2. неразумевање речи (услед неразговетности изговора, брзине изговора или непознавања датих речи),
3. брзина говора,
4. смањена концентрација при крају слушања материјала и
5. недовољан број слушања.

Проблеми студената друге године

77 студената друге године пријавило је следеће проблеме:

1. превише информација за памћење,
2. дугачак 'текст',
3. брзина говора,
4. нагласак у неким речима,
5. чињеница да су морали да пажљиво слушају негативно је утицала на концентрацију,
6. акценат говорника,
7. непознате речи,
8. неразмљив глас,
9. недовољно познавање језика и

10. текст разумели, али нису успели да све упамте.

Проблеми студената треће године

43 студента треће године пријавило је следеће проблеме:

1. дужина 'текста',
2. количина информација,
3. неразумевање/непознавање речи,
4. неразговорно изговорене речи,
5. акценат,
6. брзина говора и
7. називи топонима.

Ови резултати су послужили за даљи ток истраживања, односно формирање упитника о стратегијама и вођење разговора са испитаницима.

5.3.2.2.5 Модел анализе резултата истраживања

Пре изношења резултата добијених овим делом истраживања, што ће бити учињено у наредном поглављу, потребно је описати начин на који се дошло до резултата. У том смислу, у наставку овог поглавља, биће описан модел анализе протокола којим су добијени резултати теста разумевања говора и потом учешћа семантичке компоненте у разумевању поруке.

За анализу протокола коришћен је модел садржинско-структурне анализе који је предложила Мејерова (Meyer, 1975). Овај модел се показао као изузетно поуздан код анализе протокола (Johanssen, 1982, Bock and Rickheit, 1983, Dunn, B.R. in Rentel et al. 1985, Everson and Ke, 1997, Chien, 1998, Chang, 2009, Everson and Shen, 2010), посебно када су у питању испитаници са мање развијеном способношћу разумевања. Садржинско-структурна анализа омогућава детаљно испитивање броја и типова идејних јединица које је испитаник разумео и записао у протоколу. Мејерова је представила садржај пасуса стубастим дијаграмом²¹⁸, којим је показана структура семантичког садржаја пасуса. Идеје које се налазе високо на дијаграму су познате као главне идеје и оне доминирају њима подређеним идејама. Ниско на дијаграму се налазе детаљи који описују хијерархијски више идеје и дају ближе информације о њима. Овако илустрован пасус представља хијерархијски класификоване идеје – неке идеје у пасусу су на

²¹⁸ Видети Прилог 2.

истом нивоу са другима, док су неке у надређеном, односно подређеном односу. Идеје на различитим нивоима су представљене садржинским речима и фразама из текста.

Поред тога што показује хијерархијски однос идеја у тексту, структура коју је предложила Мејерова дефинише специфичне односе који међу идејама постоје. Ове односе Мејерова је поделила на две категорије – функцијски односи (*role relations*) и реторички односи (*rhetorical relations*), што ће бити илустровано у наставку излагања.

Реторички односи или предикације²¹⁹, како их још Мејерова назива, налазе се на врху структуре и показују односе који владају међу њима подређеним идејама које превазилазе ниво реченице. У том смислу, реторичке предикације описују односе који владају међу надреченичним целинама, па се за њих може рећи да описују макроструктуру текста (оно што је код Ван Дајка (van Dijk, 1977) познато као 'gist'). Реторичким односима, за разлику од лексичких, не доминирају речи из текста.

Приликом структурног приказа текста, идејама означеним реторичким односима може се приписати различит значај. У зависности од значаја који се појединим идејама приписује, ови односи се могу означити као *паратактички*, *хипотактички* и *неутрални*. *Паратактичке реторичке предикације* имају бар два подједнако важна параметра. На пример, проблем и решење или поређење два параметра су подједнако важни и налазе се на истом нивоу садржинске структуре. Реченица: '*They are very scared, so we try to teach them.*' (The Peace in Burma Tour) састоји се од две клаузе једнаке по важности и представља пример односа проблем-решење. Са друге стране, параметри *хипотактичких реторичких предикација* нису подједнако важни и један је издвојен у односу на остале који га описују или дају додатне информације о њему. Такве предикације су експланаторне или атрибутивне. Следећи навод био би пример хипотактичке предикације, којим је изражен проблем и дати детаљи у вези са њим. '*Is it difficult to persuade people to go to Burma?*' 'A little. The thing is that we find that people don't know anything about Burma. They are very scared...' Проблем је изражен делом '*difficult to persuade people to go to Burma*', док наставак представља детаљније објашњење проблем. У том смислу, проблем се налази на вишем нивоу у односу на

²¹⁹ Предикације нису исто што и предикати. Оне се не односе искључиво на глагол, већ означавају однос који постоји између идеја у тексту.

део текста који га описује, другим речима, надређен је овом делу текста²²⁰. Неутралне предикације могу бити паратактичке или хипотактичке у зависности од значаја који им придаје говорник или писац текста. Параметри ових предикација могу бити на истом нивоу садржинске структуре или један од њих може бити у надређеном односу у поређењу са другим. Пример овог типа односа јесте *скуп (collection)*, који се може дефинисати као одређени број елемената који су на неки начин повезани у групу. Следећа реченица преузета из истог текста о туризму у Бурми била би: *'Also they can rent a bicycle, they can go by horse-drawn carriage and it's very intersting place.'* Ова реченица садржи два елемента подједнаке важности који се налазе у неутралном односу: *they can rent a bicycle* и *they can go by horse-drawn carriage*.

Макроструктура било ког текста може се представити уз помоћ система пет основних реторичких односа. Они се могу појавити било појединачно, било у комбинацији, како би приказали логику организације једног текста. Подела реторичких односа на групе са одговарајућим примерима, као и пратеће подподеле, дате су у наставку текста.

1. *След (collection)* представљају идеје које су груписане на основу неке заједничке особине. Пример овог односа био би опис следа догађаја: *'After Bagan, the second place we go to is Lake Inle... and then we move to Mandalay.'* (The 'Peace in Burma' Tour). Овакве идеје генерално се налазе у неутралном односу. Став говорника, међутим, може да им припише паратактички или хипотактички однос.

2. *Узрочност (causation)*. Основни тип односа који ова категорија покрива јесте пређашњи – потоњи (последични) (*antecedent – consequent*). Он се даље може гранати на два односа. Једно је *коваријантност (covariance)* са два односа узрок – последица (*cause – effect*) и средство – циљ (*instrument – purpose*). Други однос јесте однос *објашњења (explanation)* којим се претходно изложена информација објашњава на конкретнији или апстрактнији начин. Следећа реченица представља пример односа узрок - последица: *'I've always been interested in tourism, so I took a Coach Tour Guide Course.'*

Antecedent

consequent

²²⁰ Видети Прилог 2.

Ови односи припадају групи хипотактичких односа, где је једна идеја надређена, а једна или више њих се налазе у подређеном односу.

3. *Одговор (response)* обухвата три односа – проблем – решење (*problem – solution*), примедба – одговор (*remark – reply*) и питање – одговор (*question – answer*). Следећи пример осликава однос проблем – решење:

'They are very scared, so we try to teach them'.

Problem

solution

(The 'Peace in Burma' Tour). Обе пропозиције су подједнаке важности, па ће се у структурном приказу појавити на истом нивоу и бити окарактерисане као паратактички однос.

4. *Поређење (comparison)* описује сличности и разлике између две или више идеја и припада паратактичкој групи односа. Уколико је двома пропозицијама дат подједнак значај, тада се говори о односу алтернатива (*alternative*), уколико је реч о контрастирању онога што се догодило и онога што се није догодило говори се о односу опречности (*adversative*), док се односом аналогije (*analogy*) сличном идејом подржава већ изнешена идеја.

'I'm afraid you're on stand-by for the moment.' '...But I have my ticket.'

adversative

5. *Описом (description)* се даје детаљнија информација (*specific*), атрибут (*attributes*) или информација о временском или просторном одређењу догађаја (*setting*). Њиме се не даје доказ који поткрепљује одређену идеју, већ се изречено замењује новим информацијама или служи за преформулацију изнете информације. И овакве идеје налазе се у хипотактичком односу. Следећа реченица представља пример оваквог односа:

'I've always been interested in tourism, so I took a Coach Tour Guide Course.

This is a pretty thorough course... (From a tour guide to a tour manager).

Attribution

За разлику од реторичких, функцијске предикације се користе да опишу односе који владају на нивоу реченица, па представљају структуру текста на микронивоу. У садржинској структури увек се налазе испод одређених садржинских речи којима су подређене. Функцијски односи, тако, класификују начин на који су лексичке предикације повезане са другим садржинским речима

које нису лексичке предикације. Заједно са речима на које се односе, а које су означене као аргументи (arguments), лексичке предикације чине лексичке пропозиције (lexical propositions).

Лексичке предикате чине саржинске речи које објашњавају односе између других садржинских речи, па се стога и називају лексичким предикатима. Лексички предикати су неки од глагола или именица и њихових додатака који се налазе у тексту. Они увек доминирају својим функцијским параметрима и увек су за ниво виши у односу на садржинске речи које представљају њихове параметре.

Анализи текста на нивоу микропропозиција отпочиње идентификацијом улога лексичких предикација. Исцрпна листа ових улога које је Мејерова предложила обухвата следеће:

1. *Агенс* (agent) је вршилац радње.
2. *Пацијенс* (patient) је ствар на коју утиче радња коју обавља агенс.

I took a Coach Tour Guide Course at the college.
Agent Patient

3. *Инструмент* (Instrument) је неаниматан. Њега користи агенс за извођење радње.

Many men are playing traditional music on the bagpipes.
Agent patient instrument

4. *Подстицај* (Force). Иако је узрок радње, односно процеса, подстицај није одговоран за њено дешавање.

She was taken aback by surprise.
Agent force

5. *Средство* (Vehicle) је нешто што преноси пацијенса или се креће заједно са њим.

Tourists can go there by horse-drawn carriages.
Agent vehicle

6. *Корисник* (Benefactive) представља некога ко има директну корист од вршене радње.

She had the suitcase checked.
benefactive

7. *Пређашње* (Former) је извор или место са ког почиње кретање.

8. *Потоње* (Latter) представља циљ или место на ком се кретање завршава.

We have to fly from Yangon or Mandalay to Ngapali.
Former Latter

9. *Онег* (Range) ограничава обим глагола, представљајући област која је покривена радњом, трасу којом се радња одвија или статичко место објекта.

The guitar and the rapid handclapping set the scene.
range

They talked about her profession.
range

Први корак овакве анализе текста јесте идентификација идеја у оквиру пасуса (макропропозиције). Затим се анализирају реченице према начину на који су идеје у њима организоване и према односима који владају међу реченицама у тексту (микропропозиције). На крају се свакој идеји која је наведена у протоколу, било да припада реторичким или лексичким предикатима, приписује одређени број поена.

5.3.2.2.5.1 Анализа протокола – Тест разумевања говора

Како би се спровела анализа протокола којима је тестирано разумевање говора, било је потребно извршити припрему материјала. Први у низу корака био је да се аудио-материјал који је послужио за тестирање представи у писаном облику како би се обавила анализа садржаја. За то је коришћен транскрипт материјала дат у уџбенику. У другом кораку утврђене су реторичке предикације у свим дискурсима у складу са описом који даје Мејерова. Према дефиницији која је већ дата, реторичке предикације су скупови реторичких односа који владају међу идејама у целом тексту. Тиме се завршава анализа на нивоу макроплана која чини основ даље анализе текста.

У том смислу, дискурс 5²²¹ има облик паратактичког реторичког предиката, који у себи садржи питање (What is Poppy Day?) и одговор (...in Britain on 11 November we commemorate the end of the First World War).

У трећем кораку, уз помоћ реторичких односа као водиља, споредне идејне јединице дате су у хијерархијском односу испод макроплана. У овом смислу, корак три представља анализу текста на микроплану. На нивоу 3 хијерархијског плана дискурса 5, у првој грани се налази атрибуција (attribution): *ended at the 11th*

²²¹ Видети Прилог 1.

hour of the 11th day of the 11th month, на нивоу 2 су дефинисање места (setting location): *in Britain*, дефинисање времена (setting time): *on the 11th November* и еквивалент (equivalent): *11th November 1918*. Информације које садржи сваки наредни ниво микроплана имају све мањи значај у односу на значење текста. По завршеној анализи добијена је хијерархијеска слика текста²²².

Како би се олакшало бодовање идеја, у четвртм кораку идејне јединице су наведене једна испод друге, и свакој од њих је додељен одговарајући број. Због бодовања су и нивои поређани у падајућем низу и додељени су им бројеви, односно поени. Према систему бодовања који предлаже Мејерова, већи број поена додељује се битнијим идејама, а мањи онима које имају мањи значај. Свакој идејној јединици приписан је одређен број поена, који зависи од броја анализираних нивоа. У тексту који је наведен као пример, анализа је вршена на пет нивоа. У том смислу, идејама на највишем нивоу дато је 5 поена, онима на следећем нивоу 4 и тако редом. Да би се олакшало бодовање, све идејне јединице су сада поређане по реду њиховог појављивања у тексту. На овај начин дошло се до шеме бодовања на основу које су оцењивани протоколи добијени при тестирању студената²²³.

Добијени резултат је претворен у процентуалну оцену, тако што је резултат сваког теста помножен са 100, а затим подељен са укупним бројем поена. На пример, ако је резултат који је испитаник остварио на тесту разумевања говора био 27, а укупан број поена (нпр. за Материјал 5) је 88, коначна оцена била би $27 \times 100 / 88 = 30,68\%$.

Битно питање које се поставља у вези са овом анализом јесте њена дубина, односно до ког нивоа је потребно анализу обавити. Дубина анализе једног текста превасходно зависи од структуре и дужине текста и циља истраживања. Циљ овог истраживања није представљање места сваке речи из текста на стубастом дијаграму. Циљ је био проверити у којој мери је испитаник разумео основну идеју исказану у тексту. У том смислу, дешава се да се приликом стубастог представљања реченице на једном чвору јавља читава фраза, а не само појединачна реч са својим односима.

²²² Видети Прилог 2.

²²³ Видети Прилог 3.

У овом истраживању највећи број текстова је представљен у пет нивоа. Наиме, њихова дужина и сложеност структуре није захтевала даљу анализу имајући у виду да је циљ истраживања био утврдити степен разумевања одслушаног материјала и начина на који семантика, односно синтакса утичу на разумевање. С обзиром на то да највећи део испитаника чине студенти чији је ниво језичког знања Б1, то се пошло од претпоставке да анализа у пет нивоа у потпуности задовољава потребе овог истраживања.

5.3.2.2.5.2 Анализа протокола – Учешће семантичке компоненте у разумевању говора

Исти протоколи су прегледани и са циљем утврђивања учешћа семантичке компоненте у разумевању говора. Наиме, како су идејне јединице носиоци семантичког значења, а оне су већ одређене за материјал коришћен приликом тестирања разумевања говора, сада је просечан број идејних јединица које је испитаник навео у свом протоколу узиман као мера учешћа семантичке компоненте у разумевању материјала. Ради једноставнијег даљег поређења, овако добијени резултати претворени су у проценте. Дискурс 1 има укупно 38 идејних јединица. Учешће семантичке компоненте у разумевању говора за испитаника који је у протоколу навео 25 идејних јединица било би израчунато на следећи начин: $25 \times 100 / 38 = 65,79\%$. На овај начин израчунато је учешће семантичке компоненте за свих шест текстова. Средња оцена овако израчунатог учешћа представља укупно учешће семантичке компоненте у разумевању.

Овако добијени резултати омогућавају израчунавање утицаја семантике на резултат теста разумевања говора.

5.4 Друга фаза истраживања

Другу фазу истраживања чини испитивање употребе стратегија при разумевању поруке са посебним освртом на оне стратегије које користе елементе синтаксе и семантике. У овој фази прикупљени су подаци двојачке природе – квантитативне и квалитативне. У наставку поглавља следи опис овог дела истраживања.

5.4.1 Квантитативно истраживање

Квантитативном фазом истраживања, у којој је коришћен упитник као мерни инструмент, испитивана је заступљеност различитих стратегија при разумевању говора.

5.4.1.1 Испитаници

На упитник о стратегијама је одговорило укупно 196 студента прве, друге и треће године студија Факултета за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи. Како је укупан број студената на Факултету за хотелијерство и туризам у тренутку спровођења истраживања био 248, може се рећи да је упитником покривен велики део студентске популације овог факултета. Број студената који су одговорили на упитник је условљен посећеношћу настави. Наиме, испитивањем су били обухваћени сви студенти који су редовно похађали наставу енглеског језика.

Како би се проблем одабира и важности стратегија сагледао из једне различите перспективе, у истраживање је укључен одређен број наставника страног језика који предају енглески језик на високошколском нивоу. Учешће наставника у истраживању представља један од елемената који ово истраживање разликује од осталих која су рађена у области разумевања говора. У том смислу, другу групу испитаника у овом истраживању чине наставници страног језика Универзитета у Крагујевцу. Укључивање наставника у истраживање битно је из разлога што су они као доносиоци одлука кључни како за састављање програма, тако и за одабир наставних метода и материјала који ће користити при извођењу наставе када је образовање на високошколским установама у питању. Имајући управо речено у виду, потреба да се у истраживање укључе наставници као доносиоци одлука сматра се не само оправдано, већ и пожељном.

Наставници су имали задатак да вреднују важност стратегија за разумевање говора тако што ће их рангирати на скали од 1 до 25 почев од најбитније до најмање битне. Циљ овако постављеног питања био је да се дође до што суптилнијег одговора оних који су кључни за доношење одлуке о начину извођења наставе на високошколским институцијама.

5.4.1.2 Инструмент истраживања

У овом делу истраживања је као инструмент коришћен упитник. У наставку поглавља следи појашњење оправданости коришћења упитника као мерног инструмента, као и опис упитника који је коришћен при спровођењу истраживања у овом раду.

5.4.1.2.1 Упитник као инструмент истраживања

Према Нјунану (Nunan, 1991), упитници представљају најчешће коришћени инструмент испитивања имајући у виду проучавања на пољу усвајања језика. Поред тога што је податке сакупљене упитником статистички лако обрадити, упитници омогућавају истраживачу да податке прикупи у учионици. Још једну њихову предност треба тражити у чињеници да је њима податке могуће сакупити од великог броја испитаника релативно лако и у кратком временском року. Оксвордова и Бери-Сток²²⁴ посебно наглашавају употребу упитника при истраживању стратегија усвајања језика. Због лакоће прикупљања и обраде података, они се веома често користе као средство тестирања хипотеза. Још једна предност коју ови аутори наводе јесте могућност лаког понављања истраживања. Велики број истраживања спроведен на овом пољу од краја деведесетих година прошлог века користи се управо овим инструментом. Говорећи о употреби упитника при истраживању употребе стратегија, посебно треба поменути истраживања стратегија која су спровели Гохова и Вандергрифт и његови сарадници, пошто су они извршили највећи утицај на кретања у овој области.

Поред свих наведених предности, упитници, међутим, могу имати и одређене недостатке који нису занемарљиви. Искрпна листа како предности, тако и недостатака не постоји, па ће овде бити поменути само неки од фактора који могу довести до добијања резултата који не осликавају стварно стање ствари. Прва могућа замерка је да упитник даје само оне информације које су његовим питањима покривене. То значи да можемо говорити и одређеној *ограничености ширине* упитника као мерног инструмента. Следеће ограничење, уколико се говори о испитивању стратегија, јесте да се упитником не може у потпуности осликати право понашање испитаника. У том смислу, упитницима се прикупљају подаци о општем, односно уобичајеном понашању испитаника, односно њиховим

²²⁴ Оксвордова и Бери-Сток (Oxford and Berry-Stock, 1995)

општим ставовима у вези са неком појавом. Поред тога, Коен (Cohen, 1998), говорећи о коришћењу упитника за испитивање стратегија, каже да испитаници нису увек у могућности да реално процене да ли одређену стратегију користе и на који начин. То значи да одговори на питања могу осликавати оно што испитаници мисле да раде, пре него оно што заиста и чине. Овде би требало додати и чињеницу да испитаници веома често желе да импресионирају испитивача, тако да одговори не представљају реалну слику стања ствари, већ оно што мисле да испитивач жели да чује. На крају, треба поменути и то да недостатак може да се јави услед различитог тумачења питања обухваћених упитником. Овакве могуће недостатке упитника као мерног инструмента могуће је надоместити додатним коришћењем различитих инструмената за добијање исте врсте података.

5.4.1.2.2 Упитник коришћен у овом истраживању

Упитник о стратегијама који је коришћен у овом истраживању настао је на основу проучавања литературе²²⁵, али и података који су добијени у пилот истраживању и проблема са којима су се испитаници срели приликом теста разумевања говора. Упитник се састоји од два дела. У првом делу се траже опште информације од учесника и њихови ставови о разумевању говора као вештине, а други део се тиче стратегија којима се испитаници служе при разумевању говора.

Студенти су у пилот истраживању попуњавали МАЛКЈУ²²⁶ упитник о стратегијама, који је сачинио Вандергрифт са сарадницима, а који се тиче метакогнитивних стратегија којима се ученици служе приликом разумевања говора. Резултати добијени овим упитником показали су да највећи број ових стратегија студентима није познат, односно да се служе релативно малим бројем метакогнитивних стратегија. У том смислу, подаци добијени овим упитником неће бити приказани у овом раду. И поред тога, они су били смерница за даље истраживање. Наиме, закључак који се наметнуо био је да треба саставити нови упитник који ће поред метакогнитивних обухватити и когнитивне, као и језичке стратегије. Као основа, послужила је листа стратегија коју даје Оксвордова (1990), а коју су додатно проширили Шамоова и О'Мели и касније Вандергрифт (2010).

²²⁵ Оксвордова, 1990, О'Мели и Шамоова, 1990, О'Мели, Шамоова и Куперова, Вандергрифт, 1997, 2002, 2003, 2005, 2006, Гохова, 1998, 2000, 2002, Ел Абд Ал, 2002.

²²⁶ Видети Поглавље 5.

5.4.1.2.2.1 Општи део упитника

Као што је већ напоменуто, упитник коришћен у овом раду може се поделити на два дела. Први део, који садржи 15 питања, односи се на опште информације о испитаницима и ставове које испитаници имају о разумевању говора као једној од вештина усвајања језика. Циљ општег дела упитника јесте да се добије комплетна слика о популацији која је обухваћена истраживањем и да се омогући поређење добијених резултата у односу на одређене критеријуме.

У том смислу, прва три питања дају информације о годинама старости, полу испитаника и години студија.

Остатак упитника односи се на искуство испитаника у вези са учењем енглеског као страног језика и посебно искуство у вези са развијањем вештине разумевања говора. Тако се њима добијају информације о годинама усвајања енглеског као страног језика и начину његовог усвајања (формално, у оквиру школског система или индивидуално у школама страних језика или на приватним часовима). Следећи низ питања пружа увид у информације о заступљености вештине разумевања говора на часовима енглеског језика у периоду школовања пре доласка на факултет, као и на организовање часова посвећених увежбавању ове вештине, односно врсти вежби које су на овим часовима коришћене. Питања која се односе на ставове испитаника у вези са вештином разумевања говора односе се на оцену значаја ове вештине, процену степена самоуверености у току слушања на енглеском језику, навођења проблема са којима се у току разумевања говора испитаници срећу и рангирања ситуација по степену захтевности. Општи део упитника завршава се питањем о начинима унапређења испитаникове способности разумевања говора.

Упитник

Овај упитник део је истраживања које се бави проучавањем разумевања говора (слушања) на страном језику и фактора који на разумевање утичу. Упитник је анониман, а подаци ће бити употребљени искључиво у сврху поменутог истраживања.

Упутство: Одговори на постављена питања представљају Ваше искуство или размишљање у вези са разумевањем говора страног језика. У том смислу, нема тачних или нетачних одговора. Уколико је у оквиру питања понуђено више одговора, молим Вас да заокружите онај који одсликава Ваше размишљање. Уколико је понуђена црта, упишите одговор.

И део:*Опити подаци*

1. Године старости:
2. Пол (заокружити): мушки женски
3. Година студија (заокружити): прва друга трећа

Искуство у вези са учењем страног језика

4. Колико дуго учите енглеки језик?
5. Да ли сте енглески језик учили:
- а. само у школи?
 - б. у школи и у школи језика?
 - в. само у школи језика?
6. Да ли су на Вашим часовима енглеског језика пре доласка на Факултет биле заступљене вежбе разумевања говора (слушања)? Да Не
7. Како су изгледали часови на којима сте вежбали разумевање говора (слушање)?
-
-
-
8. Уколико Вам се укаже прилика да разговарате са странцем на енглеском језику, Ви:
- а. у разговору учествујете радо.
 - б. избегавате разговор.
9. Зашто?
-
-

Ставови о разумевању говора

10. Колико је, према Вашем мишљењу, важна вештина разумевања говора (слушања)?
- а. веома важна
 - б. важна
 - в. није много важна
 - г. није уопште важна
11. Шта, према Вашем мишљењу, чини ефикасно разумевање говора?
-
-
-
-

12. Колико самоуверено се осећате док слушате на енглеском језику?
- потпуно сам сигуран/сигурна
 - углавном сам сигуран/сигурна
 - слушам са доста несигурности
 - потпуно сам несигуран/несигурна
13. Који проблеми отежавају Ваше разумевање говора? Можете заокружити више од једног одговора.
- недовољно познавање језичког система (граматике)
 - недовољно познавање речи
 - непознавање контекста у ком се разговор одвија
 - непознавање теме разговора
 - акценат говорника
 - остало (наведите):
14. Које од наведених ситуација су Вам најтеже за разумевање? (дајте оцене од 1 до 7: **1 - најбоље** се сналазим у овој ситуацији, ..., **7 – најлошије** се сналазим у овој ситуацији)
- слушање музике
 - гледање филма
 - слушање предавања/стручног излагања
 - неформални разговор са странцем
 - разговор са изворним говорником
 - разговор са особом чији матерњи језик није енглески
 - телефонски разговор
15. На који начин сматрате да је могуће поправити степен у ком разумете говор на енглеском језику?
-
-
-
-

5.4.1.2.2.2 Део о стратегијама

Део упитника о стратегијама састоји се од 25 тврдњи које испитаници треба да оцене заокруживањем једне од 5 понуђених оцена. Овај део упитника садржи питања која испитаници оцењују уз помоћ Ликертове скале, која има пет степена који се крећу од 1 до 5. Степени су дефинисани на следећи начин: **1 – нисам свестан** ове стратегије, **2 –** ову стратегију **никад** не користим, **3 –** ову стратегију користим **ретко**, **4 -** ову стратегију користим **често** и **5 -** ову стратегију користим **готово увек**.

Како би се добили што прецизнији одговори, односно, како недовољно познавање енглеског језика не би утицало на неразумевanje питања заступљених у упитнику, он је састављен на српском језику.

Питања која су коришћена у упитнику заснована су на употреби различитих стратегија при разумевању поруке. За потребе овог рада, изабране стратегије су подељене у три групе – когнитивне, метакогнитивне и језичке. Групу језичких стратегија чине све оне појединачне стратегије²²⁷ које при разумевању поруке подразумевају употребу граматичких и лексичких елемената или неку врсту 'језичке' обраде материјала (превод). То су питања под редним бројем 1-8. Питања 3, 4, и 5 се односе на употребу синтаксичког и семантичког знања при разумевању поруке.

1. Слушам сваку реч у разговору.
2. Преводим сваку реч у разговору.
3. Користим граматичко знање како бих разумео разговор.
4. Размишљам о употребљеном глаголском времену.
5. Размишљам о структури реченице.
6. Док слушам, преводим кључне речи.
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.
8. Користим значење речи које знам да претпоставим значење речи које не знам.

Следећом групом питања испитује се употреба когнитивних стратегија. За њих се може рећи да су захтевније у смислу да захтевају сложенију когнитивну обраду. То су питања број 9 – 16, 18 и 19.

9. У току слушања, размишљам о општем значењу текста.
10. У току слушања, посебну пажњу обратим на детаље разговора.
11. У току слушања правим разлику између главне идеје и осталих детаља.
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.
13. У разумевању говора ми помаже то што познајем тему о којој је реч.
14. Док слушам, повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.
15. У разумевању значења помаже ми то што схватам шта говорници желе да кажу 'између редова'.
16. Хватање бележака ми помаже да боље разумем текст.
18. Када нешто не разумем покушавам да предвидим значење те речи или фразе на основу контекста.
19. У разумевању говора ми помаже то што предвиђам шта ће се следеће догодити.

²²⁷ Према класификацијама које су дали О'Мели и Шамоова (1990) и Вандергрифт (1997), ове стратегије припадају когнитивним и/или метакогнитивним, док су код Оксвордове (1990) то стратегије компензације: употреба језичких параметара (use of linguistic cues) и употреба осталих параметара (use of other cues). Видети Поглавље 4.

Последњу групу питања чине она која се односе на метакогнитивне стратегије. У највећем броју, то су питања која су се у пилот истраживању издвојила као она која студенти користе. Ову групу представљају питање под редним бројем 17 и питања од 19 до 25.

17. Разумевању говора помаже и то што се усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.
19. У разумевању говора ми помаже то што предвиђам шта ће се следеће догодити.
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.
21. Док слушам свестан сам да разумем текст.
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу нејасноћу касније разјаснити.
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу, настављајући да слушам по аутоматизму без усредсређености на даљи ток разговора.
24. Када приметим да ми мисли одлутају, трудим се да одмах повратим своју пажњу.
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.

Исти упитник коришћен је и у делу истраживања које је спроведено са наставницима. Том приликом, он је био дат у форми листе исказа²²⁸.

5.4.1.3 Ток истраживања

Студентима је објашњено да ће одговарати на упитник који се тиче стратегија које они користе приликом слушања неког материјала, односно, приликом вођења разговора. Посебно је наглашено да не постоје тачни и нетачни одговори на питања, већ да је веома важна искреност при одговарању. Речено им је да заокруже оцену која у највећој мери описује њихово понашање. Код овог дела истраживања није постојало временско ограничење, већ су имали на располагању онолико времена колико им је било потребно.

Задатак пред којим су се нашли наставници био је да на скали од 1 до 25 оцене исказе имајући у виду њихову важност за разумевање говора.

5.4.1.4 Метод анализе података

Након попуњавања упитника, приступило се обради и анализи добијених резултата. Они су анализирани груписањем питања у једну од три врсте

²²⁸ Видети Прилог.

посматраних стратегија. Ово је омогућило поређење заступљености различитих врста стратегија²²⁹, као и поређење стратегија, односно врста стратегија које користе успешнији и мање успешни испитаници.

Метода обраде података када су одговори наставника у питању нешто је другачија у условљена је специфичном улогом коју имају наставници у настави на високошколским институцијама. Наиме, и поред тога што основу програма једног предмета на високошколским институцијама треба да чини анализа потреба, чињеница да програм једног предмета искључиво зависи од наставника, упућује на извештајан степен субјективности укључен у одлучивање. У том смислу, за анализирање података добијених упитником спроведеним са наставницима, коришћена је *анализа употребних вредности*. Ова анализа представља методу која служи за вредновање алтернатива на основу критеријума корисности. Предуслов њеног коришћења јесте постојање субјективног појма вредности. Према дефиницији²³⁰, употребна вредност је субјективна вредност неког ентитета која представља његову способност да задовољи одређене потребе. У случају овог истраживања, то је способност једне „групе стратегија”, односно једне подкатегорије да омогући разумевање поруке. Ово питање је од превасходне важности код доношења одлуке о томе да ли једну стратегију укључити у програм страног језика који би подразумевао и систематично увежбавање вештине разумевања говора, или, другим речима, који скуп подстратегиија треба укључити у програм. Код анализе употребних вредности уобичајено је да се параметри рангирају оценама од 1 до 3 – најбитнији, мање битан и најмање битан. У овом истраживању коришћена је много осетљивија скала, пошто су параметри ранжирани на скали од 25 подеока, чиме су добијени софистициранији подаци.

5.4.2 Квалитативно истраживање

Квалитативни део овог истраживања чине разговори који су са сваким од испитаника спроведени појединачно. У наставку следи опис овог дела истраживања.

²²⁹ Овде се мисли на поделу стратегија на групе прилагођену потребама овог рада, односно на језичке, когнитивне и метакогнитивне.

²³⁰ Вулановић и др, 2003.

5.4.2.1 Испитаници

Квалитативна истраживања по својој природи су таква да теже што мањем броју испитаника зарад добијања што већег броја квалитетних података. У проучаваној литератури о квалитативним истраживањима не наводи се број испитаника који би чинили оптимални узорак, већ се као критеријум одабира наводи редундантност података добијених од стране испитаника. Другим речима, узорак се проширује све до тренутка када подаци почну да се понављају.

Што се појединачних разговора спроведених у овом истраживању тиче, њима је обухваћено 14 испитаника. За ову фазу истраживања примарно је било пријављено деветнаест испитаника, али се овај број у каснијим разговорима са њима свео на четрнаесторо. Неки испитаници су у току разговора одустали од даљег учешћа у истраживању, а код неких су се одговори понављали. Поред тога што су се самостално пријавили за учешће у истраживању, ови испитаници чине подобан узорак у смислу да је осморо њих имало завидне резултате на тесту синтаксичке усвојености, док је преосталих шест испитаника показало значајно слабије резултате. У том смислу, задовољена је потреба истраживања да се упореде подаци добијени како од успешних, тако и од мање успешних студената.

5.4.2.2 Инструмент

Као инструмент, у овој фази истраживања коришћени су појединачни разговори са испитаницима. У наставку следи опис инструмента и тока истраживања.

5.4.2.2.1 Употреба протокола као мерног инструмента

Протоколи, који могу бити усмени и писани (*verbal and written protocols*), као инструмент истраживања су у великој мери критиковани од стране различитих истраживача. Међутим, истраживања спроведена у последње две деценије указују да они све више добијају на значају, посебно од тренутка наглашавања развијене свести коју ученици треба да имају о процесима који се одвијају у току учења језика. Све више аутора који говоре у прилог коришћењу протокола јавља се деведесетих година прошлог века, са порастом интересовања за проучавање стратегија учења језика (Goh, 1998, 2000, Vandergrift, 1992 Guichon and McLoran, 2008, Graham et al. 2010, и Vandergrift and Goh, 2012). Наиме, значај

истраживања стратегија учења створио је потребу за процедурама које дају увид у информације које остале технике истраживања нису у могућности да пруже, а то су информације о ономе што испитаници знају и раде. Имајући наведено у виду, оправданост коришћења протокла за испитивање појава које су недоступне за директно посматрање, као што је разумевање говора, само је још израженија.

Кад је реч о проучавању стратегија које испитаници користе приликом учења језика, информације добијене протоколима имају неупоредиво већи значај у односу на оне добијене било којим другим мерним инструментом. За разлику од упитника, који има недостатак „ограничености ширине”, код усменог протокола испитивач има директну интеракцију са испитаником, тако да подпитањима може да усмерава разговор који води са испитаником, добијајући тако употпуњену слику о испитиваној теми.

Међутим, ни употреба протокола није без одређених ограничења. Када се говори о усменим протоколима, на првом месту се треба чувати „наметања” одговора кроз постављено питање. То указује на чињеницу да припрема за разговор треба да буде пажљива и детаљна, при чему треба водити рачуна да разговор сачува своју спонтаност. Даље, како студенти на нашим просторима нису навикнути на овакву форму истраживања, са сазнањем да се разговори снимају, код њих може доћи до инхибиције, која свакако може да утиче на квалитет одговора. Имајући ову чињеницу у виду, потребно је нагласити да припрема за вођење појединачних разговора подразумева како припрему наставника, односно испитивача, тако и припрему испитаника. У том смислу, на Факултету за хотелијерство и туризам у току две наставне године (2012/13. и 2013/14) биле су укључене вежбе које би испитанике припремиле за учешће у оваквом истраживању. Њима нису били обухваћени само студенти који су учествовали у истраживању, већ целокупна студентска популација.

5.4.2.3 Ток истраживања

Овај део истраживања треба да омогући триангулацију података и спроведен је у форми разговора појединачно вођених са испитаницима. Њих је било укупно 14. Како је циљ овог дела истраживања био стећи увид у стратегије којима се студенти служе приликом разумевања говора са посебним освртом на синтаксичке и семантичке елементе слушаног материјала, он је замишљен тако да се понашање студента посматра директно при одвијању процеса разумевања.

Наиме, истраживач је испитаницима пуштао припремљен аудио материјал који је подразумевао одређени број пауза, у којима су испитаници описивали своје понашање, односно свој начин размишљања у току слушања. Поред овог дела, са испитаницима је обављен и разговор у коме су они описивали своје уобичајено понашање у току процеса разумевања говора и давали своје ставове о разумевању говора као вештини усвајања језика²³¹. Пре него што ће приступити слушању материјала и коментарисању свог понашања, испитаници су оценили своју способност разумевања говора на понуђеној скали од 0 до 5²³². Исту процедуру поновили су након слушања сваког дела материјала.

Завршну фазу овог дела истраживања чинила је припрема снимљеног материјала за анализу. Он је прво преточен у транскрипт, а затим неколико пута преслушаван, како би се уочиле јединице које ће бити обухваћене даљом анализом. Чињеница да је некада једна реченица указивала на више употребљених стратегија, захтевала је посебну пажњу при читању транскрипта. Ради лакше прегледности, јединице које су припадале подацима различитих категорија, означене су различитим бојама.

Након овако прикупљених података, приступило се њиховом тумачењу и анализи, што ће бити изложено у наредном поглављу.

²³¹ Како су одговори на ова питања добијени усменим путем, у разговору са испитаницима, то су они могли да траже свако потребно појашњење од испитивача.

²³² Видети Прилог 7.

Поглавље 6. Приказ резултата и њихова анализа

Поглавље 6 посвећено је представљању резултата и њиховој анализи. Резултати ће бити представљени пратећи фазе истраживања. Прво ће бити речи о резултатима теста синтаксичке и лексичке усвојености, утицаја семантичке компоненте на разумевање и теста разумевања говора. Затим ћемо изложити резултате упитника спроведеног са студентима и наставницима. На крају, у прилог триангулацији података, износимо резултате квалитативног истраживања, које чине разговори са испитаницима. У закључку поглавља осврнућемо се на најбитније резултате.

6.1 Приказ и нализа резултата тестирања спроведених у првој фази истраживања

Као што је већ било речи у поглављу о методологији рада, истраживање у овом раду подељено је две фазе. У првој фази истраживања тестирана је синтаксичка и лексичка усвојеност. Након тога, спроведен је тест разумевања говора и удела који семантичка компонента има при разумевању говора.

У наставку поглавља, биће изложени резултати ових тестова и дати коментари постигнутих резултата.

6.1.1 Резултати теста синтаксичке и лексичке усвојености

При тестирању синтаксичке и лексичке усвојености примењени су стандардизовани Нелсонови тестови енглеског језика ²³³. У табели 6.1 представљени су резултати тестирања. Из табеле се види да је 104 испитаника на нивоу А, док је 92 испитаника на нивоу Б.

²³³ Видети Поглавље 5.

Табела 6.1: Резултати тестирања синтаксичке и лексичке усвојености

Ниво/Година студија	A1	A2	B1	B2
Прва	56	14		
Друга		34	47	
Трећа			31	14
Σ	56	48	78	14

На основу резултата представљених у табели, очигледно је да се ниво знања студената у многоме разликује. У том смислу је материјал коришћен за тестирање разумевања говора био прилагођен различитим нивоима језичког знања.

Овакви резултати не изненађују имајући у виду чињеницу да највећи број испитаника чине студенти прве године, а да се број студената са порастом године студија смањује. Разлог да после дугог низа година учења енглеског језика нема испитаника са вишим нивоом знања, јесте чињеница да на факултет студенти долазе са релативно ниским нивоом знања, иако је број кандидата који упишу студије на Факултету за хотелијерство и туризам са високим просеком из средње школе завидан. Овакво стање последица је чињенице да на нивоу основног и средњег образовања у Србији не постоје стандардизовани тестови, чији би резултат давао јаснију слику о нивоу језичког знања. Иако то није тема овог рада, не можемо, а да не искажемо мишљење да би увођење стандардизованих тестова намењених свим разредима како основне, тако и средње школе, довело до веће мотивације код ученика за учењем језика, па самим тим и до знатно већег степена усвојености језика. У том смислу, потребан је систематичан и истрајан рад на овом питању, како би се побољшао резултат наставе страних језика на свим образовним нивоима у земљи.

6.1.2 Резултати теста учешћа семантичке компоненте у разумевању говора

Учешће семантичке компоненте при разумевању говора тестирано је писаним протоколима. За тестирање је коришћено шест различитих аудио-материјала. Број студената који су учествовали у овом делу истраживања варирао је у зависности од њихове посећености настави и жеље да учествују у овом истраживању. Како је за различите тестове забележен различит број студената који су узели учешће, то ће бити приказани резултати релевантни само за оне испитанике који су касније укључени у квалитативни део истраживања.

На основу резултата теста синтаксичке усвојености, четрнаесторо испитаника је сврстано у две групе У – успешни и МУ – мање успешни. Дискурси коришћени при тестирању у табели су означени као аудио-материјал - АМ 1-6.

Писани протоколи су прегледани у смислу покривености броја идејних јединица у једном материјалу. Табела 6.1.2 приказује резултате тестирања постигнуте на сваком тесту и даје укупну оцену учешћа семантичке компоненте. Она је израчуната као просечна оцена постигнутих резултата изражена у процентима.

Табела 6.2: Приказ учешћа семантичке компоненте у разумевању говора

Испитаник	АМ 1	АМ 2	АМ 3	АМ 4	АМ 5	АМ 6	Укупна оцена (%)
1. У1	47,63	42,86	37,84	42,10	48,48	50	44,82
2. У2	45,28	44,39	43,24	36,84	45,45	46,72	43,65
3. У3	50,65	49,35	35,13	34,21	36,36	42,38	41,35
4. У4	49,35	32,43	39,47	44,74	42,42	48,32	42,79
5. У5	61,29	50	43,24	42,11	42,42	65,79	50,80
6. У6	42,86	44,56	59,46	47,37	27,27	43,43	44,16
7. У7	41,56	49,21	50	43,24	48,48	52,43	47,49
8. У8	30,96	40,39	45,95	50	45,45	42,10	43,81
9. МУ1	31,17	29,11	45,95	31,56	30,30	31,25	33,22
10. МУ2	27,27	31,42	29,73	44,74	39,39	47,43	36,66
11. МУ3	29,46	34,56	45,95	42,11	39,39	40,21	38,61
12. МУ4	20,21	23,09	21,62	21,05	33,33	20,49	23,30
13. МУ5	22,28	28,42	27,03	34,21	33,33	31,29	29,43
14. МУ6	11,42	18,93	21,62	34,21	9,09	23,68	19,83

Резултати приказани у табели показују да је степен учешћа семантичке компоненте у разумевању говора релативно мали. Највећа вредност од 50,80%, јавља се код успешног испитаника број 5. Овај проценат даље опада, са мањим колебањима, да би код последњег испитаника из групе мање успешних он био 19,83%.

Очигледно је да семантичка компонента има знатно већи постотак учешћа у разумевању говора код успешних испитаника у односу на мање успешне, код којих градацијски опада. Међутим, целокупни резултати учешћа су прилично слаби.

6.1.3 Резултати теста разумевања говора

За тестирање разумевања говора коришћен је исти материјал и инструмент као и при тестирању семантичке компоненте. У том смислу, сва појашњења дата у претходном потпоглављу важе и овде.

Протоколи су прегледани у складу са упутствима које даје Мејерова²³⁴. Резултати су представљени у Табели 6.1.3. Последња колона приказује просечну оцену постигнуту на тесту разумевања говора која је изражена процентуално.

Табела 6.3: Приказ резултата тестирања разумевања говора

Испитаник	АМ 1	АМ 2	АМ 3	АМ 4	АМ 5	АМ 6	Укупна оцена (%)
1. У1	59,96	55,70	43,43	44,63	52,27	59,62	52,60
2. У2	48,82	45,62	45,45	30,58	43,32	48,50	43,72
3. У3	57,82	52,81	42,42	36,36	40,91	45,29	45,94
4. У4	52,60	33,33	47,93	47,93	43,32	51,38	40,08
5. У5	66,78	62	45,45	46,28	51,14	71,16	57,14
6. У6	45,50	48,92	61,61	42,98	29,54	49,86	46,40
7. У7	42,65	54,38	51,24	46,47	50	55,82	50,09
8. У8	40,76	43,76	50,51	52,07	46,59	51,92	47,60
9. МУ1	34,12	33,33	42,42	33,88	34,09	35,48	35,55
10. МУ2	29,38	32,33	36,36	50,41	45,46	44,74	39,78
11. МУ3	32,98	36,48	49,5	46,28	36,36	44,73	41,06
12. МУ4	22,46	25,52	27,27	22,31	36,36	21,96	25,98
13. МУ5	25,46	31,58	30,30	34,71	38,64	33,36	32,34
14. МУ6	13,28	20,02	25,25	38,02	10,23	25,64	22,07

Резултати приказани у табели указују на релативно низак степен разумевања говора постигнут овим тестом. За групу успешних испитаника, најбоља оцена је 57,14%, а најлошија 40,08%. За групу мање успешних испитаника, најбоља постигнута оцена је 41,06%, а најлошија 22,07%. Оно што изненађује јесте да је испитаник са најбољом оценом у групи мање успешних испитаника имао бољи резултат у односу на испитаника са најнижом оценом из групе успешних.

Како су испитаници већ били упознати са овим инструментом испитивања, искључујемо могућност да је облик теста утицао на саме резултате. Оправдање за овакве резултате можемо, на првом месту, тражити у различитој мотивацији испитаника. У том смислу, испитаници из групе мање успешних су показали већи

²³⁴ Видети Поглавље 5.

степен мотивације у односу на испитанике из групе успешних. Друга могућност, јесте прилично субјективан став о томе шта неко сматра битним у току писања протокола. Постоји могућност да је због концизности у изражавању и неоптерећености детаљима, група успешних испитаника показала релативно низак ниво постигнутих резултата.

6.1.4 Повезаност синтаксичких и семантичких елемената са разумевањем говора

Ради прегледнијег сагледавања утицаја синтаксичких и семантичких фактора на разумевање говора, целокупни резултати постигнути на тестирању у првој фази истраживања биће приказани у Табели 6.1.4.

Табела 6.4: Утицај синтаксе и семантике на разумевање говора

Испитаник	Синтакса (%)	Семантика (%)	Тест разумевања говора (%)
1. У1	92	44,82	52,60
2. У2	90	43,65	43,72
3. У3	88	41,35	45,94
4. У4	86	42,79	40,08
5. У5	84	50,80	57,14
6. У6	76	44,16	46,40
7. У7	70	47,49	50,09
8. У8	70	43,81	47,60
9. МУ1	56	33,22	35,55
10. МУ2	52	36,66	39,78
11. МУ3	50	38,61	41,06
12. МУ4	48	23,30	25,98
13. МУ5	48	29,43	32,34
14. МУ6	40	19,83	22,07

На основу резултата приказаних у табели, јасно је да су постигнути резултати теста разумевања говора слаби, што упућује на чињеницу слабог владања овом вештином како успешних, тако и мање успешних испитаника. Овакво стање захтева интервенцију у смислу систематског рада на побољшању квалитета ове вештине.

Поређење резултата теста разумевања говора са тестом синтаксичке усвојености, сведочи о томе да синтаксичко знање у малој мери доприноси разумевању говора. Томе у прилог иде осцилација која се јавља у резултатима постигнутим на тесту разумевања говора код првих пет испитаника из групе

успешних. Иако је по резултатима теста синтаксичке усвојености тек на петом месту, испитаник број 5 постиже најбоље резултате на тесту разумевања говора. Са друге стране, испитаник број 1, који је постигао изузетно високе резултате на тесту синтаксичке и лексичке усвојености показује исподпросечне резултате на тесту разумевања говора.

Да би се степен повезаности синтаксичких и семантичких параметара са разумевањем говора и бројчано показао, коришћен је Пирсонов коефицијент корелације. Он представља средство којим се утврђује јачина релације која постоји између задатих варијабли. У случају нашег истраживања, то је утицај синтаксичке и семантичке компоненте на разумевање говора.

Израчунавање Пирсоновог коефицијента корелације за утицај синтаксе и лексике на разумевање дало је вредност од -0,0099, што, такође, упућује на слабу повезаност ова два параметра.

Поређење учешћа семантичке компоненте при разумевању и резултата постигнутих на тесту разумевања говора такође упућује на слабу повезаност ова два параметра.

Интересантно је приметити осцилације у резултатима који су постигнути тестирањем разумевања говора и учешћа семантичке компоненте у разумевању који се јављају код првих пет испитаника. Тако, испитаници 1 и 5 имају највећу разлику у резултатима (У1: 44,82% семантика, наспрот 52,60% разумевање говора, односно У5: 50,80% семантика наспрот 57,14% разумевање говора), што упућује на чињеницу да је највећи број идентификованих идејних јединица на вишим хијерархијским нивоима, односно да ова два испитаника нису у великој мери наводила детаље. Разлике у резултатима постигнутим на ова два теста готово да и нема код испитаника број 2 (У2: 43,65% синтакса, наспрот 43,72% разумевање говора), што говори о великом процентуалном учешћу забележених детаља. Код осталих испитаника бележи се уједначена разлика у постигнутим резултатима.

Пирсонов коефицијент корелације такође упућује на слаб степен међузависности семантичког параметра и разумевања говора. Он је, чак, знатно

нижи у односу на утицај семантичких параметара и његова вредност износи - 0,1476.

Одсуство позитивне корелације између синтаксичких и семантичких фактора, са једне, и разумевања говора, са друге стране, значи да испитаници који су имали завидан учинак на тесту синтаксичке и семантичке усвојености неће обавезно разумети дискурс који слушају.

Резултати поређења утицаја синтаксичких и семантичких параметара на разумевање говора указују на примат који испитаници, независно од језичког нивоа, дају синтаксичким параметрима. То, даље, значи да је процес разумевања код испитаника укључених у ово истраживање још увек везан за површинске нивое значења, односно за познавање лексики и ослањање на граматичке конструкције, при чему семантичка компонента није укључена у довољној мери. Овакви резултати у супротности су са резултатима постигнутим у до сада спроведеним истраживањима.

6.2 Приказ и анализа резултата добијених у квантитативној фази истраживања

У овом потпоглављу биће представљени резултати добијени спровођењем упитника, како са студентима, тако и са наставницима који су узели учешће у овом истраживању. Ради једноставности праћења поређења и анализе резултата, прво ће бити представљени резултати добијени општим делом упитника, затим резултати вредновања стратегија од стране наставника и, на крају, резултати добијени спровођењем упитника о употреби стратегија са студентима.

6.2.1 Подаци добијени општим делом упитника

Општи део упитника садржао је питања којима се са једне стране испитује структура испитаника, њихове особине и навике везане за учење језика, а са друге се испитују ставови испитаника у вези са вештином разумевања говора. Одговори који су добијени овим делом упитника послужили су као основа класификовања податка и касније анализе, пошто су подаци тумачени у односу на годину студија.

Прво питање општег дела упитника тиче се *старости испитаника*. График 1 показује да највећи број испитаника има 21 годину, нешто мање је оних

са 19 година. Готово уједначен број испитаника има 20 и 22 године, док је број старијих од 22 године најмањи.

Овакви подаци нису изненађујући, обзиром да је прва година најбројнија на факултету, као и да је највећи број испитаника управо са прве и друге године студија.

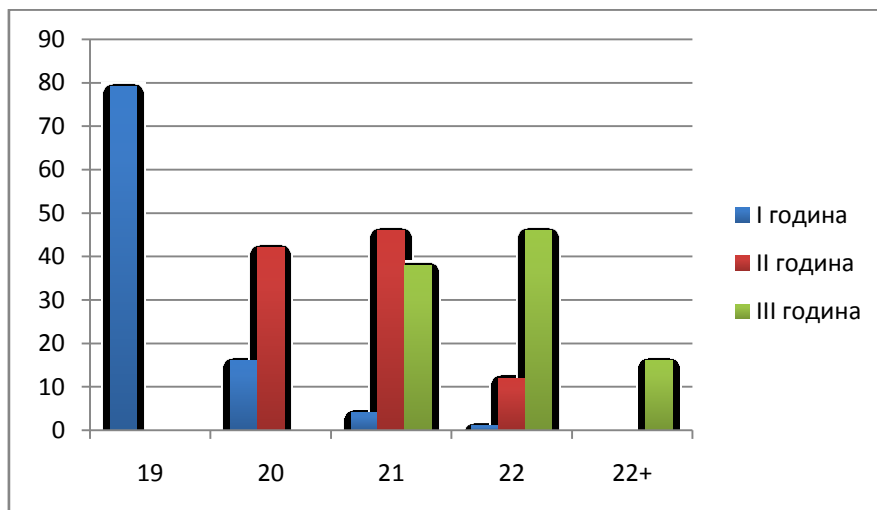


График 1: Старосна структура испитаника

Друго питање се односи на **пол испитаника**. Са графика 2 се јасно види да је женска студентска популација бројнија, што не изненађује, обзиром да је реч о факултету друштвеног усмерења, а опште је познато да већину студената на таквим факултетима чине девојке.

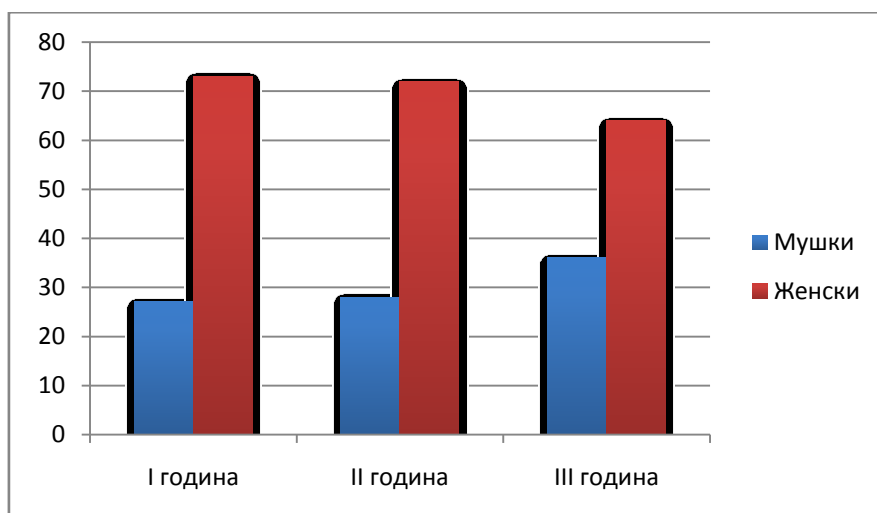


График 2: Структура испитаника према полу

Треће питање тиче се **године студија**. Из табеле се јасно види да је највећи број испитаника на другој години студија (41%), затим следе испитаници прве

године са заступљеношћу од 36% и најмање је испитаника треће године са 23%. Ово су очекивани резултати, обзиром да је број студената на трећој години најмањи.

Табела 6.5: Година студија

I година	II година	III година
36	41	23

Што се *дужине периода учења енглеског језика пре доласка на факултет* тиче, подаци представљени следећом табелом показују да је највећи број испитаника учио енглески језик осам или више од осам година.

Табела 6.6: Период учења енглеског језика

	мање од 4 г.	4 године	8 година	више од 8 година
I година	0	3	54	43
II година	0	4	6	93
III година	2	2	4	92

Ово су очекивани подаци, обзиром да студенти припадају оним генерацијама које су у редовном школовању енглески језик училе од првог разреда основне школе.

Следеће питање односило се на *начин учења енглеског језика пре доласка на факултет*. Највећи број испитаника језик је учио само у формалном окружењу, односно само у току редовног школовања. Са графика се види да је изванредан број испитаника друге и треће године студија, поред формалне наставе, похађао часове у приватним школама. Изненађујуће је мали, готово занемарљив, број испитаника прве године студија који су похађали приватне школе језика. Није било испитаника који нису слушали наставу енглеског језика у току школовања пре доласка на факултет.

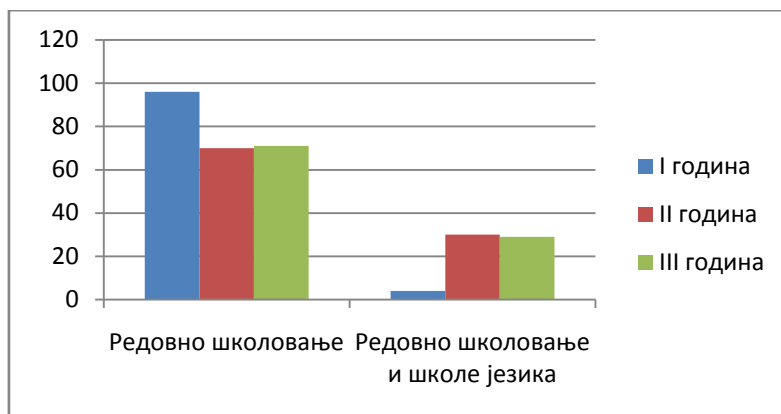


График 3: Начин учења енглеског језика

Што се тиче заступљености увежбавања разумевања говора на часовима енглеског језика пре доласка на факултет, подаци са графика 4 показују прилично различите одговоре. Наиме, највећи постотак испитаника треће године студија је на часовима енглеког језика имао заступљене вежбе за развијање вештине разумевања говора. Са сваком наредном генерацијом тај постотак опада.

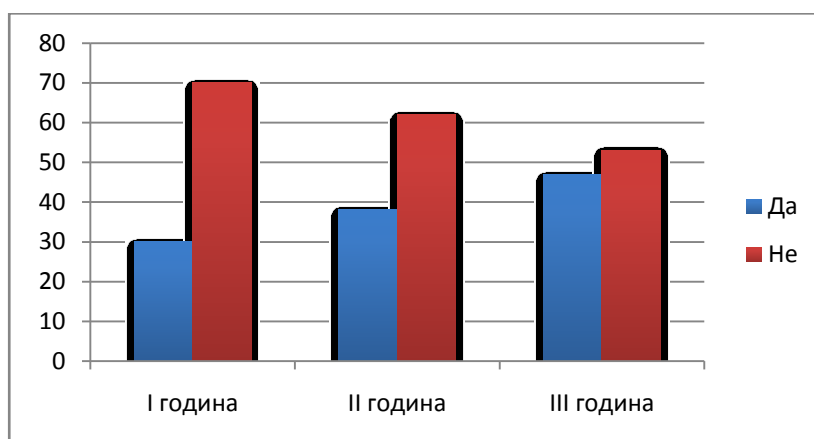


График 4: Заступљеност вежби разумевања говора пре доласка на факултет

Овакав податак изненађује, имајући у виду све већу технолошку развијеност, опремљеност школа и лакоћу приступа различитим материјалима који су већ готови или се могу прилагодити за рад на часу.

Наредно питање²³⁵ проистиче из претходног и тиче се *облика вежби које су биле заступљене на часовима на којима је увежбавано разумевање говора*. Одговори код све три групе испитаника прилично су уједначени. Вежбе везане за разумевање говора подразумевале су понављање одслушаних реченица или израду вежби у уџбенику које су биле везане за аудио-материјал. Од испитаника

²³⁵ Питање 7 Како су изгледали часови на којима сте вежбали разумевање говора (слушање)?

се очекивало да препричају или коментаришу одслушано, одговоре на питања или преведу одслушано на основу транскрипта. Незнатан број испитаника навео је да је у току слушања хватао белешке.

Овакви резултати указују на то да се при извођењу наставе наставници у основним и средњим школама превише ослањају на уџбеник. Ово, свакако, наставнику пружа сигурност, у смислу контролисаног решавања вежбања, где нема великог удаљавања од материјала који је ученицима дат. У том смислу је могуће у великој мери предвидети ток часа. Данас је то посебно олакшано издањима уџбеника које обавезно прати и пакет за наставника са упутствима за извођење наставе. Са друге стране, међутим, ова устаљеност, предвидивост и строго контролисана ситуација увежбавања може веома демотивишуће да делује на ученике, који веома често очекују динамичнији и слободнији облик вежби на часу. На овај начин, смањена мотивација може водити и много озбиљнијој и дуготрајнијој последици - смањеном интересовању за развијање једне вештине, у овом случају, разумевања говора.

Следећи низ питања односи се на *ставове испитаника у вези са разумевањем* говора, у смислу важности ове вештине за усвајање језика, затим, њихових навика у вези са учествовањем у разговору са странцима, процене степена самоуверености у току разумевања говора и начина унапређења ове вештине.

График 5 показује вољност испитаника да учествују у разговору са странцима уколико им се за то пружи прилика. Резултат је изненађујуће позитиван, посебно имајући у виду чињеницу да студенти као велики недостатак у знању језика наводе слабу способност комуникације.

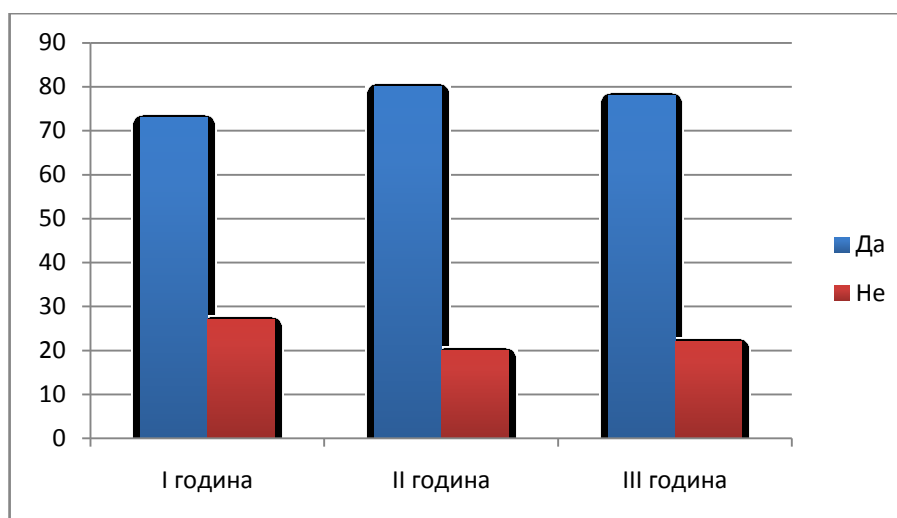


График 5: Учесће у разговору са странцима

Мотиви за радо прихватање разговора са странцима су различити. Најбројнији су приказани на следећем графику.

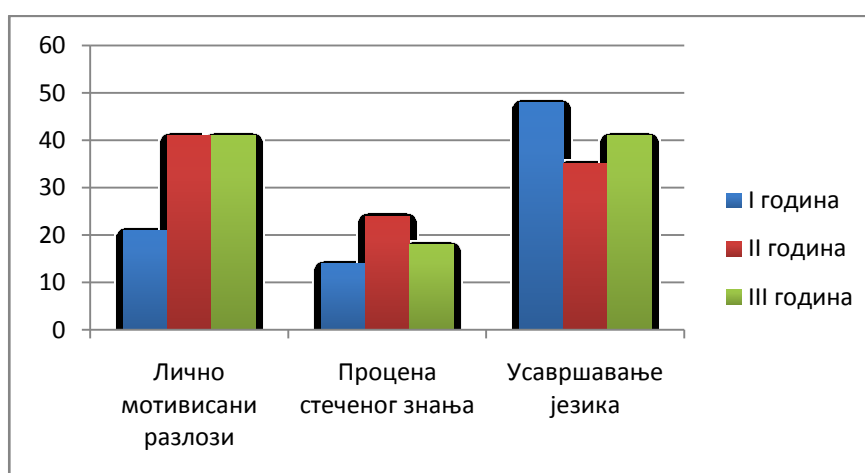


График 6: Мотиви за учешће у разговору са странцима

Када су студенти прве године у питању, унапређење знања је убедљиво највећи мотив за ступање у разговор са странцима. Неки од одговора које су испитаници дали гласе: „желим да усавршим знање енглеског”, „јер тако вежбавам изговор, динамику у говору”, „жења да се више научи”, „на тај начин вежбавам свој говор на енглеском језику” и слично. Готово подједнак број испитаника разговор води ради провере постојећег знања (14) или из афективних разлога (13). Неки од датих одговора подразумевају: „тима стварам реалну слику о свом знању”, „тако проверавам своје знање”, „тако радим на свом изговору”, „желим да створим слику о томе колико знам и како могу да комуницирам” или „прилика за провером знања, да се чује други акценат”. Што се афективно-мотивисаних одговора тиче, неки од примера су: „како бих помогла странцима”, „хоћу да помогнем тој особи

на се снађе на непознатом месту”, „занимљиво је”, „интересује ме њихов начин говора и познавање страног језика” или „волим комуникацију са људима”.

Разлози за нерадо улажење у комуникацију су двојаки. То су у највећој мери недовољно познавање језика (18) и разлози афективне природе (4). Када је реч о напознавању језика, ту је посебно издвојено недовољно познавање лексике („слаб фонд речи”, „немам довољно богат вокабулар”) и непознавање граматике или комбинација једног и другог („зато што нисам сигуран у свој вокабулар, а и „лоше познајем времена”, „базирам се на граматику и у старту створим блокаду у говору”). Поред тога, било је одговора који нису прецизирали аспекте непознавања језика („слабо знање језика”, „веома слабо разумем и говорим енглески језик”).

Као један од фактора због ког испитаници нерадо учествују у разговору са странцима наведена је и несигурност у своје знање.

Очигледно, највише разлога у прилог радом учешћу у разговору са странцима, када је друга година у питању, чине афективни фактори. И међу њима постоји одређена разлика у заступљености, па тако 16 испитаника радо улази у разговор због „љубави према језику”, „према конверзацији” или „зато што је занимљиво”. Има испитаника који сматрају да је „циљ учења језика комуникација на самом језику, тако да се трудим(о) да искористим(о) те ситуације како бисмо се ослободили страха и стекли самопоуздање”. Жеља да се помогне странцима је још један од наведених фактора који доприносе учешћу у разговору.

Незнатно мањи број испитаника у односу на претходну групу одговорио је да је усавршавање стеченог знања разлог за ступање у разговор са странцима. Неки од одговора који припадају овој групи су: „зато то помаже како бисмо се вежбали”, „тако могу да унапредим говор и разумевање”, или „једини прави начин да се језик усаврши”.

Последњу групу разлога чини провера стеченог знања. Неки од одговора које су испитаници дали су: „имам шансу да проверим знање”, „да проверим колико знам и разумем”, „да испитам своје знање”, или „да тестирам своју сналажљивост”.

Као и са позитивним одговорима, тако и у групи која нерадо улази у комуникацију са странцима основне разлоге чине они афективне природе. Њих карактерише или одсуство самопоуздања и несигурност у сопствено знање или страх од грешке. Посебну пажњу привлачи чињеница да је чак 8 испитаника који припадају групи успешних навело несналажење у усменој конверзацији или несигурност као један од разлога невољног учешћа у разговору.

Недовољно знање језика као разлог избегавања разговора навело је 10 испитаника. Посебну подгрупу ових разлога чинило би „слабо владање лексиком”.

Лоше сналажење у усменој конверзацији као разлог избегавања разговора наводи 4 испитаника, без посебно наведених разлога тог „несналажења”. У том смислу је овај разлог уврштен у посебну групу.

Одсуство концентрације у току разговора наводи само два испитаника.

Најбројнију групу одговора код испитаника треће године студија чинили би они који говоре о разговору као *начину усавршавања језиковог знања*. На пример, због „вежбе”, „зато што се тако најбоље учи језик”, „зато што из тога може доста да се научи”, „зато што је то прилика за усавршавањем комуникације на страном језику”, „то је начин унапређења вештине говора”, „желим да унапредим знање језика”, „мислим да само директним разговором са добрим познаваоцем страног језика можемо научити и заиста проговорити”, „уживам у комуникацији и проналажењу алтернативних речи уколико не знам конкретне”, „зато што на тај начин научим неке нове речи, проширујем свој вокабулар” или „тако најлакше учим језик”.

Следећа група одговора могла би се назначити као *лично мотивисано учешће у разговору*, попут „волим да причам”, „уживам у комуникацији”, „уживам у разговору са странцима”, „интересантно је” или због „жеље да се помогне”.

Поред тога, испитаници разговор са странцима виде још и као прилику да *тестирају или опробају своје знање*. Томе у прилог иду следећи коментари: „тестирам себе да ли сам спремна”, „како бих увидела своје грешке” или „најбоља процена стеченог знања”.

Разлози за нерадо учешће у разговору су „слабо познавање језика” са једне стране, и, са друге, „несигурност у сопствено знање језика” („несигурност – у том тренутку се збуним и као да не знам ни једну реч”). Један од одговора обухвата обе категорије „зато што се плашим да почнем разговор, зато што врло слабо могу да разумем, јер не знам језик у тој мери”.

Као одговор на следеће питање, испитаници је требало да оцене **важност вештине разумевања говора за усвајање страног језика**. Највећи број испитаника сматра да је ова вештина веома важна, знатно мањи број разумевање говора описује као важну вештину, док је занемарљив број оних који ови вештину не сматрају много важном. Није било испитаника који разумевање говора сматрају неважном вештином.

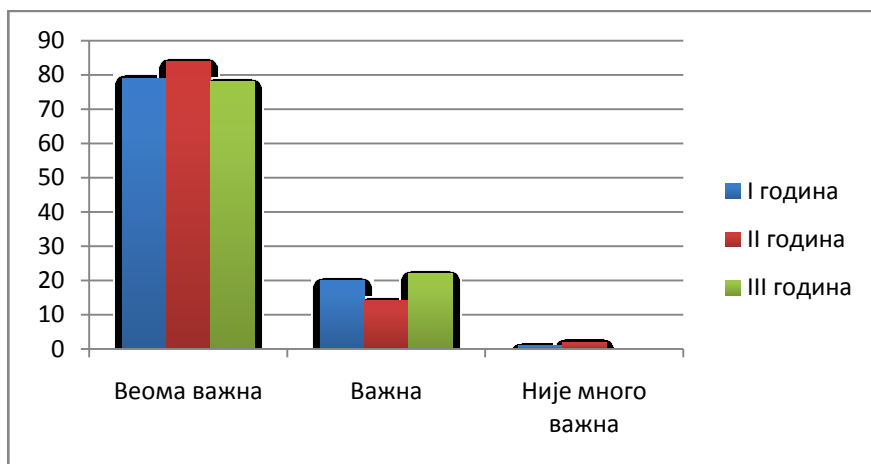


График 7: Важност вештине разумевања говора

Овакви одговори охрабрују, јер постојање свести о важности ове вештине може да представља основни мотив за тежњу ка њеном усавршавању.

У питању 11 од испитаника је очекивано да објасне шта чини ефикасно разумевање говора. Различито схватање питања условило је већу или мању прецизност и велику разноликост у одговорима. Они су се, са једне стране, односили на схватање концепта разумевања говора, а са друге на факторе који доприносе ефикасном разумевању говора. Много је више одговора који се односе на факторе који доприносе разумевању.

Највећи део одговора односи се на познавање и ширење знања везаног за лексику и граматику („добро познавање граматике и речи”, „разумевање глаголских времена, упознавање са што више енглеских речи и изговор речи”, „најважније је да знамо доста речи и препознамо о ком времену се ради”,

„разумевање речи и повезивање са стварима из живота”, „претходно знање енглеског језика и фонд речи”, „познавање језика”, „познавање доста речи и граматике”, „висок степен познавања енглеског језика” и слично). Испитаници сматрају да је јасноћа излагања и јачина тона битна за разумевање („да саговорник течно и јасно говори”, „јасно изговарање речи”), а посебно су издвојени и концентрација и пажња са којом се материјал слуша.

Што се схватања концепта разумевања говора тиче, највећи број испитаника успешно разумевање говора види као способност да разуме (са)говорника, а овај одговор је био нијансиран од делимичног разумевања, затим, потпуног разумевања, до способности да се адекватно одговори на потенцијална питања.

Чињеница да највећи број испитаника наглашава важност фактора попут лексике и граматике за разумевање поруке, упућује на то да си испитаници на овом нивоу и даље везани за површинске елементе поруке, што је у складу са резултатима постигнутим у првој фази истраживања.

График 8 представља податке добијене питањем *колико се самоуверено испитаници осећају док слушају на енглеском језику*.

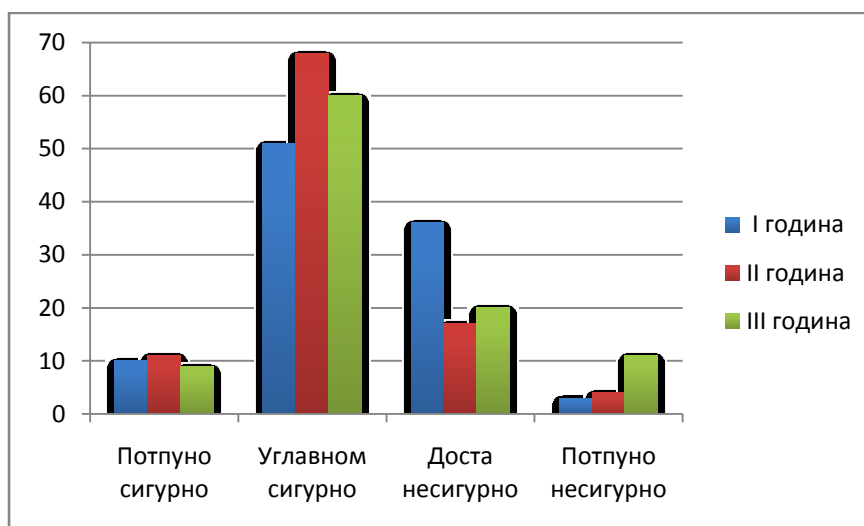


График 8: Степен самоуверености у току слушања на енглеском језику

Највећи постотак испитаника све три године студија осећа се углавном сигурно. Није, међутим, занемарљив ни број оних који се осећају доста несигурно. Знатно мањи број испитаника исказује потпуну сигурност у своје разумевање, док је најмање оних који се осећају потпуно несигурно.

На основу оваких резултата може се закључити да је највећи број испитаника задовољан својим владањем вештином разумевања говора. У том смислу могао би се очекивати и завидан резултат на тесту разумевања говора. Међутим, резултати приказани у претходном потпоглављу не иду у прилог оваквом ставу. Они су, чак, далеко испод просека који би се очекивао за овакву групу испитаника.

График 9 приказује *проблеме са којима се испитаници срећу док слушају на енглеском језику*.

Са графика се јасно види да убедљиво највећи проблем испитаницима представља познавање, односно непознавање лексике. На следећем месту налазе се услови у којима се разумевање одвија. Затим следи акценат и проблеми непознавања граматичког система. Утицај непознавања контекста или теме дискурса готово да је занемарљив. Интересантно је да је један мали број испитаника друге и треће године студија пријавио ситуацију у којој се дешава да препознају речи, али да не разумеју дискурс. У групи испитаника прве године студија ова ситуација се није јавила као проблематична.

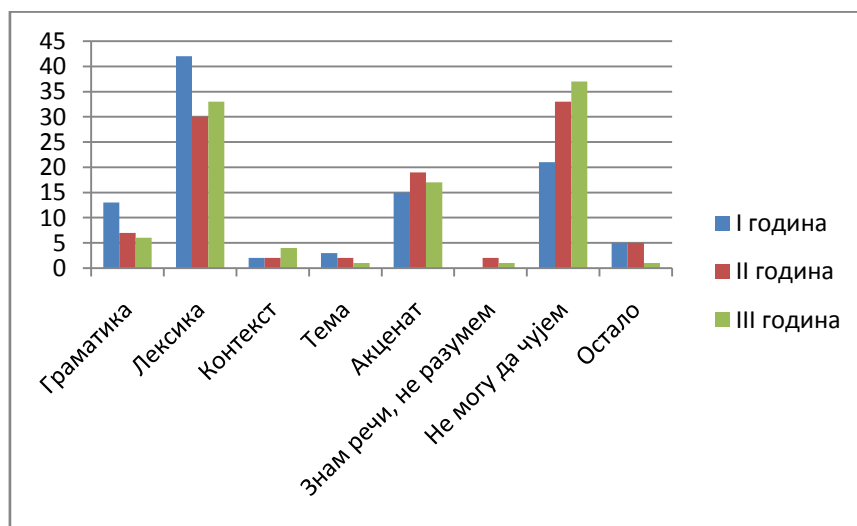


График 9: Проблеми који отежавају разумевање говора

Још једном стављање лексике у први план говори о недовољној развијености вештине разумевања говора, али и о ограниченој употреби стратегија које се при разумевању говора користе.

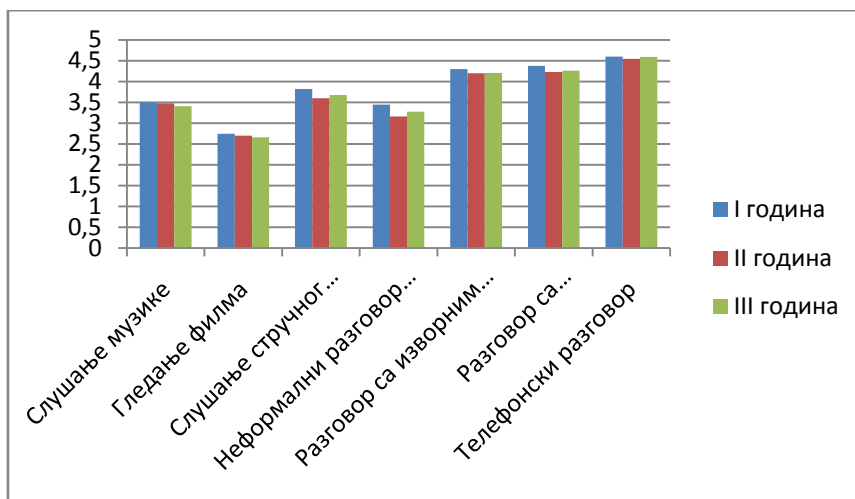


График 10: Оцена тежине разумевања говора у датим ситуацијама

Оцена тежине разумевања говора у датим ситуацијама готово је у потпуности уједначена међу испитаницима све три године студија. Ситуација која се према одговорима испитаника показала као најтежа јесте телефонски разговор. Претпостављамо да је одсуство визуелног ефекта утицало на овакав одговор. Ситуација вођења формалног разговора са неизворним говорником за испитанике је готово подједнако тешка као и ситуација вођења формалног разговора са изворним говорником. Најмање проблема испитаницима задаје гледање филма, а затим слушање музике и неформални разговор, који су оцењени приближним оценама.

Из оваквих оцена може се закључити да присуство визуелног ефекта и ситуације које не захтевају интеракцију или је захтевају у опуштеном окрижењу позитивно утичу на разумевање говора.

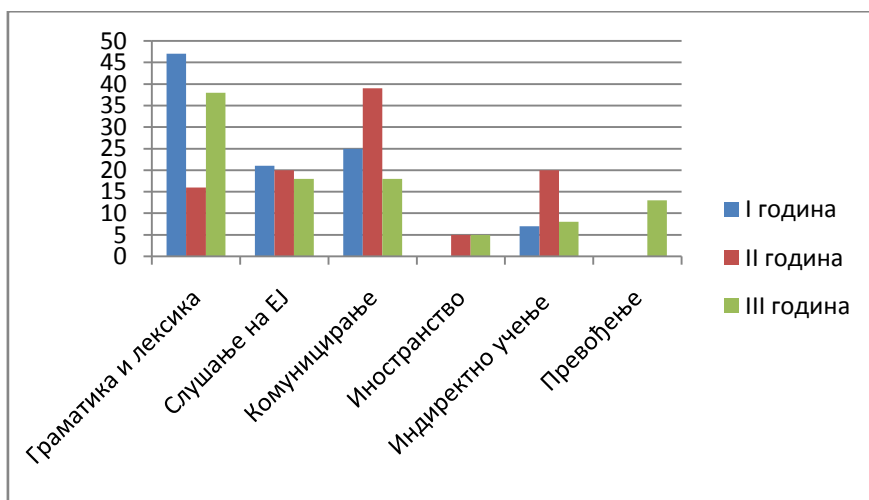


График 11: Начини унапређења разумевања говора

Последње питање у општем делу упитника тичало се *начина на који испитаници сматрају да је могуће унапредити њихову вештину разумевања говора*.

Одговор на ово питање још једном потврђује да директно учење језика, под којим сматрамо свесно усвајање граматике и лексике, највећи број испитаника сматра кључним фактором разумевања. Након тога следи увежбавање конверзације (са професором, у разреду и са странцима), док је на трећем месту наведено слушање материјала на енглеском језику (на настави и материјал доступан на сајтовима). Најмањи број одговора испитаника све три године студија тиче се неформалне изложености језику, преко гледања филмова и слушања музике на енглеском језику. Интересантно је приметити да се одговори испитаника друге године студија и односу на остале две године умногоме разликују када су значај граматике и лексике, комуницирање и изложеност језику у питању. Одговори испитаника прве и треће године овде су уједначенији.

Боравак у иностранству као битан облик усавршавања вештине разумевања говора наводе само испитаници друге и треће године студија. Овакав резултат се може приписати њиховом искуству. Наиме, пошто након завршене прве године студија студенти Факултета за хотелијерство и туризам почињу да обављају стручну праксу у току летњих месеци, они су у прилици да се на будућим радним местима срећу са странцима и, можда, по први пут остваре комуникацију на страном језику у реалној ситуацији. Једно овакво искуство очигледно да позитивно утиче на формирање њихових ставова превасходно о потреби страног језика за њихово будуће радно место, а затим и о важности и начинима унапређења вештине разумевања говора.

Увежбавање превода као начин усавршавања вештине разумевања говора наводи само извештај број испитаника треће године. Овај број, међутим, не може се сматрати занемарљивим. Овакав резултат наговештава велики удео превођења у току слушања, што се не сматра позитивним понашањем у смислу употребе стратегија у току разумевања говора.

На основу управо представљених резултата, може се рећи да су испитаници свесни значаја вештине разумевања говора, као и чињенице да на овој вештини још треба радити како би се она даље развијала. Велики број њих се,

међутим, ослања на коришћење лексике у току разумевања. Ова чињеница говори о великој зависности од стратегија нижег реда²³⁶, односно слабој употреби стратегија вишег реда²³⁷ при разумевању говора.

6.2.2 Подаци о употреби стратегија

Представљање података о употреби стратегија обухватиће вредновање важности стратегија од стране наставника и употребу стратегија од стране студената, на основу резултата добијених спровођењем упитника. Подаци ће представљени на овај начин, како би се омогућило њихово лакше праћење, али и систематичнија анализа.

6.2.2.1 Вредновање важности стратегија у разумевању говора

Следећом табелом приказани су одговори наставника о важности наведених стратегија за разумевање говора. Они су исказани средњом оценом. Последња колона у табели представља ранг дате стратегије добијен у на основу средње оцене.

Из табеле је јасно да су највише оцене наставници дали метакогнитивним стратегијама, а да су се у првих пет нашле и по једна језичка и једна когнитивна стратегија. Најбитније метакогнитивне стратегије, на основу мишљења наставника, су: 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење*, 17. *Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку* и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Једина високорангирана језичка стратегија је: 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*. Она је оцењена као друга по важности. Од когнитивних стратегија, као веома битну, наставници су издвојили стратегију 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*, која се налази на петом месту скале.

²³⁶ Када говоримо о стратегијама нижег реда, мислимо на оне процесе који се одвијају од нижих елемената ка вишим. У контексту стратегија, то би значило ослањање на значење речи, односно кључних речи, слушање сваке речи у материјалу, превод и коришћење граматичких шаблона.

²³⁷ Под стратегијама вишег реда, мислимо на процесе који се одвијају од виших елемената ка нижим, као што су предвиђање, закључивање, елаборација или резимирање.

Према мишљењу наставника, пет најмање битних стратегија јесу четири когнитивне и једна језичка.

Табела 6.7: Оцена важности стратегија

Редни број	Стратегија	Просечна оцена	Ранг
1.	Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	0,0975	18
2.	Преводим сваку изговорену реч у разговору.	0,0475	24
3.	Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	0,14	7
4.	Размишљаам о времену које говорници користе.	0,14	8
5.	Размишљаам о структури реченице.	0,1275	12
6.	Увек преводим кључне речи.	0,1325	11
7.	Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	0,11	17
8.	Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	0,205	2
9.	Увек размишљаам о општем значењу текста.	0,1525	5
10.	Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	0,06	22
11.	Размишљаам о разлици између главне идеје и детаља.	0,055	23
12.	У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	0,1175	16
13.	Ако познајем тему о којој је реч, слушаам са већом пажњом.	0,1225	14
14.	Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	0,125	13
15.	Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	0,1225	15
16.	Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	0,035	25
17.	Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	0,185	3
18.	Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	0,145	6
19.	Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	0,065	21
20.	У току слушања размишљаам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	0,1525	4
21.	Размишљаам о томе да ли разумем текст.	0,09	20
22.	Када нешто не разумем, наставим да слушаам надајући се да ћу касније схватити значење.	0,2075	1
23.	Када нешто не разумем, размишљаам о том делу и слушаам даље без концентрације.	0,0975	19
24.	Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	0,135	9
25.	Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	0,1325	10

Од когнитивних то су 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити*, 10. *Посебну пажњу обрађам на детаље разговора*, 11. *Размишљам о разлици између главне идеје и детаља* и 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем*. Најмање пожељна језичка стратегија је 2. *Преводим сваку изговорену реч у разговору*.

Најбитнија стратегија за разумевање говора, према мишљењу наставника, јесте стратегија 22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење. Битност континуитета у слушању дискурса и могућност контроле афективног филтера веома је битна за процес разумевања. Уобичајен проблем са којим се студенти срећу при слушању материјала на страном језику јесте да када наиђу на реч или део који не разумеју, своју пажњу у потпуности усмере на дату реч занемарујући даље слушање. Ту, у највећем броју случајева, долази до прекида процеса разумевања. Како би се предупредило овакво понашање, веома је битно држати пажњу и наставити са слушањем, а значење дате речи наслутити на основу околних речи или контекста. Управо предвиђање значења на основу околних речи представља следећу стратегију наставници виде као изузетно важну. Код студената је веома битно развијати ову стратегију како би се ослободили ефекта фиксације²³⁸ и прихватили један шири приступ разумевању. Као трећу по важности, наставници наводе стратегију 17. *Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку*. Усредсређеност на задатак и контролисање пажње који воде успешнијем процесу разумевања може веома мотивишуће да делује на студенте. Из тог разлога не чуди да је ово једна од високо ранжираних стратегија. Стратегија 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила* је оцењена на четвртом месту по важности. Као и код претходне стратегије, сазнање о успеху може мотивишуће да делује на студенте. Наиме, евалуација у току самог процеса разумевања и сазнање да се он одвија у правом смеру може охрабрити студенте и довести до још пажљивијег слушања остатка дискурса. Са друге стране, сазнање о томе да разумевање не иде у правом правцу тако ће може позитивно да делује на њих, у смислу улагања већег напора да би се дискурс разумео. Употреба ове стратегије, међутим, може неретко да

²³⁸ Tunnel vision.

изазове и фрустрације и прекид у разумевању. Из тог разлога је неопходно систематски увежбавати употребу ове стратегије.

Чињеница да се стратегија број 19, *Увек предвиђам шта ће се следеће десити*,

нашла тек на 21-ом месту скале крајње је изненађујућа, посебно имајући у виду значај који се придаје претпостављању при разумевању, како код читања, тако и код слушања. Следеће две стратегије која је своје место нашле при дну скале, на 22-ој и 23-ој позицији, тичу се *обраћања пажње на детаље разговора* (10) и разликовања главне идеје и детаља (23). Очигледно је да наставници детаље не сматрају битним фактором разумевања. Сасвим оправдано, при самом дну скале оцењен је и покушај да се *преведе свака изговорена реч* (2). Овим покушајем заузима се битан део краткорочне меморије, чиме се смањује концентрација, а самим тим и ефикасност при разумевању говора. Наставници *бележење у току слушања* сматрају најмање битном стратегијом. Иако је ово стратегија којој се придаје знатна пажња при усвајању страног језика у функцији струке, посебно када је реч о пословном регистру, наставници хватање бележака у току слушања не сматрају битним. То се може приписати уверењу да бележење у току слушања може да представља додатно оптерећење за студенте, јер заузима још један део краткоточне меморије. Захтеви одређених радних места, међутим, намећу употребу ове стратегије и приписују јој прилично велики значај.

На основу оваквих одговора наставника, можемо рећи да језичке стратегије, које су у средишту пажње овог рада, немају битан значај када је разумевање говора у питању.

6.2.2.2 Учесталост употребе стратегија у разумевању говора

У овом делу рада биће представљени и анализирани подаци добијени путем упитника о стратегијама спроведеним са студентима. Они ће бити упоређени са оценом важности коју су свакој стратегији заступљеној у упитнику доделили наставници. На тај начин би се тренутна ситуација упоредила са пожељном ситуацијом. Резултати поређења утицали би на коначни суд о употреби стратегија у смислу давања сугестија за корективне мере које би било потребно предузети како би се дошло до оптималне комбинације стратегија која би допринела успешнијем разумевању.

Како се у делу рада о стратегијама пореди употреба у односу на критеријум године студија и успешности постигнуте на тесту синтаксиче и лексичке усвојености, резултати ће бити представљени у три корака. Анализом 1 биће представљени подаци о пет најчешће и најмање коришћених стратегија од стране успешних и мање успешних испитаника по годинама студија. На овај начин, одредиће се место језичких стратегија у односу на све остале. Анализа 2 представиће резултате поређења учесталости употребе стратегија по групама (језичке, когнитивне и метакогнитивне), где ће се издвојити оне које се користе у највећој, односно у најмањој мери у све три групе стратегија. Овако издвојени подаци били би поређени са оценом важности коју су свакој стратегији приписали наставници. Резултати ће бити представљени посебно за групу успешних и мање успешних испитаника. У делу Анализа 3 биће представљени подаци о учесталости употребе стратегија на основу критеријума године студија правећи разлику између успешних и мање успешних испитаника.

Следећа табела приказује резултате добијене обрадом података прикупљених уз помоћ Упитника о стратегијама. Резултати су груписани према критеријумима успешности и године студија. Бројка у табели представља средњу оцену учесталости употребе сваке стратегије за дату групу испитаника. Подаци из ове табеле биће коришћени за даљу анализу учесталости употребе стратегија.

Табела 6.8: Учесталост употребе стратегија од стране студената

Питање	I година		II година		III година	
	У	МУ	У	МУ	У	МУ
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,14	4,11	4,06	3,68	4,07	3,74
2. Преводим сваку изговорену реч у разговору.	3,79	3,71	3,57	4,18	3,71	3,65
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,14	3,23	3,60	3,50	3,14	2,94
4. Размишљам о времену које говорници користе.	2,93	2,96	3,36	3,35	2,57	2,68
5. Размишљам о структури реченице.	3,64	3,46	3,81	4,03	3,50	2,94
6. Увек преводим кључне речи.	4,21	4,05	4,26	4,00	4,50	4,39
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	4,43	4,36	3,79	4,85	4,29	4,06
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	4,64	4,46	4,30	4,21	4,36	4,48

9. Увек размишљао о општем значењу текста.	4,50	3,93	3,98	3,50	4,29	4,26
10. Посебну пажњу обрађам на детаље разговора.	3,85	3,55	3,53	4,38	4,07	3,71
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	3,79	3,18	3,62	3,82	3,36	3,45
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,50	3,39	3,74	3,50	3,36	3,65
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	3,79	4,09	4,55	3,32	4,21	3,74
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,30	4,14	4,38	4,26	4,00	3,71
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	3,77	3,23	3,89	3,59	4,00	3,61
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	3,40	3,20	3,34	4,35	2,71	3,16
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,69	3,39	3,83	3,50	3,57	3,74
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,16	4,32	4,32	3,94	4,36	4,42
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	3,37	2,96	3,40	3,32	2,86	3,42
20. У току слушања размишљао о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	3,36	2,96	3,36	3,35	2,86	3,39
21. Размишљао о томе да ли разумем текст.	3,94	3,68	4,23	3,60	3,86	3,55
22. Када нешто не разумем, наставим да слушао надајући се да ћу касније схватити значење.	4,25	4,43	4,43	4,15	3,93	4,61
23. Када нешто не разумем, размишљао о том делу и слушао даље без концентрације.	3,12	2,93	3,06	3,44	3,29	3,48
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,70	3,64	3,79	3,53	3,43	3,42
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,78	2,38	2,60	3,03	2,00	3,10
Средња оцена	3,768	3,587	3,792	3,775	3,612	3,652
	3,6786		3,7836		3,632	

6.2.2.2.1 Анализа стратегија коришћених у највећој и најмањој мери

Из претходне табеле добијени су подаци који указују на стратегије које имају највећу и најмању оцену учесталости употребе. У наставку ћемо приказати

првих пет најбоље оцењених стратегија, као и пет стратегија са најнижом оценом учесталости употребе.

Табела 6.9: Најчешће коришћене стратегије код успешних испитаника

Редни бр.	I година бр. стратегије (оцена)	II година бр. стратегије (оцена)	III година бр. стратегије (оцена)
1.	8 (4,64)	13 (4,55)	6 (4,5)
2.	9 (4,5)	22 (4,43)	8 (4,36)
3.	7 (4,43)	14 (4,38)	18 (4,36)
4.	14 (4,3)	18 (4,32)	7 (4,29)
5.	22 (4,25)	8 (4,3)	9 (4,29)

Првих пет најчешће коришћених стратегија код испитаника прве године студија обухватају две језичке, две когнитивне и једну метакогнитивну стратегију. Језичке стратегије које користе испитаници прве године из групе успешних јесу 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам* и 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*. Оне су заузеле прво и треће место. На другом и четвртом месту налазе се когнитивне стратегије 9. *Увек размишљам о општем значењу текста* и 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем*. Једина коришћена метакогнитивна стратегија у првих пет код испитаника прве године студија јесте 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушах надајући се да ћу касније схватити значење* која се налази на петом месту.

Оваква расподела стратегија код испитаника прве године студија је у извесном степену очекивана. Наиме, испитаници прве године, као неко са нижим степеном познавања језика, у већој мери се ослањају на језичке стратегије, односно користе језичке елементе за разумевање поруке. Коришћење превода у току разумевања је уобичајена стратегија на коју се ослањају ученици са нижим нивоом језичког знања. Међутим, ово је једна од непожељних стратегија, па у том смислу треба радити на што већем ослобађању од ње. Употреба метакогнитивних стратегија код ове групе испитаника је веома мала. Охрабрује високо рангирање когнитивне стратегије закључивања, односно укључивање претходног знања у процес разумевања.

Расподела првих пет најчешће коришћених стратегија код испитаника друге године студија нешто је другачија. Они користе три когнитивне стратегије,

затим једну метакогнитивну и једну језичку. Когнитивне стратегије су 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом*, 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем* и 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео*. Од метакогнитивних заступљена је стратегија 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушајем надајући се да ћу касније схватити значење*, коју су користили и испитаници прве године студија. Једина језичка стратегија коју ова група испитаника користи јесте 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*.

Избор стратегија испитаника друге године студија знатно се разликује у односу на прву годину. Овакви резултати указују на већу умешност у коришћењу стратегија и удаљавање од површинских елемената. На основу тога, можемо рећи да испитаници из ове групе при разумевању говора на страном језику користе у већој мери процесе који се крећу од виших елемената ка нижим. Они у знатно већој мери укључују претходно знање у тумачење поруке. Овакви резултати су у складу са очекивањима, имајући у виду да је највећи број испитаника друге године на вишем језичком нивоу у односу на испитанике прве године студија. Њима су још једном потврђени резултати постигнути у до сада спроведеним истраживањима из ове области.

Код успешних испитаника треће године студија најзаступљеније су језичке стратегије, 6. *Увек преводим кључне речи*, 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам* и 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*. Преостала два места заузеле су когнитивне стратегије 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео* и 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*.

Резултати израчунавања учесталости употребе стратегија од стране испитаника треће године студија крајње су изненађујући. Имајући у виду да су сви испитаници треће године на језичком нивоу Б, очекивао би се нешто другачији образац понашања. Међутим, велики степен употребе језичких стратегија сведочи о великој везаности испитаника из ове групе за елементе површинске структуре, што је у супротности са очекивањима и резултатима постигнутим у до сада спроведеним истраживањима. Наиме, очекивања су да ће испитаници на вишим нивоима језичког знања, при разумевању говора, у већој

мери користити сложеније когнитивне процесе и стратегије које нису директно везане за употребу језичких елемената при разумевању. Управо изнети резултати не потврђују дата очекивања.

Табела 6.10: Најчешће коришћене стратегије код мање успешних испитаника

Редни бр.	I година бр. стратегије (оцена)	II година бр. стратегије (оцена)	III година бр. стратегије (оцена)
1.	8 (4,46)	7 (4,85)	22 (4,61)
2.	22 (4,43)	10 (4,38)	8 (4,48)
3.	7 (4,36)	16 (4,35)	18 (4,42)
4.	14 (4,14)	14 (4,26)	6 (4,39)
5.	1 (4,11)	8 (4,21)	9 (4,26)

Мање успешни испитаници прве године студија најчешће користе језичке стратегије, а затим метакогнитивне и когнитивне. Од језичких стратегија заступљене су 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*, 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо* и 1. *Покушавам да разумем сваку реч у разговору*. Једина метакогнитивна стратегија која је заступљена је 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушахм надајући се да ћу касније схватити значење*. Од когнитивних стратегија испитаници су навели да користе стратегију 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем*.

Употреба наведене когнитивне и метакогнитивне стратегија код ове групе испитаника охрабрује, међутим, мора се констатовати велики степен везаности за елементе површинске структуре, па самим тим и за обраду информација од нижих елемената ка вишим. Овакви резултати захтевају интервенцију, посебно узевши у обзир да ови испитаници релативно дуго уче језик и да је ниво њиховог знања низак. Посебно је алармантан покушај ове групе испитаника да разумеју сваку реч. Овакво понашање може водити негативном афективном филтеру и блокади у разумевању. Пошто је ово једна од најчешће коришћених стратегија, то значи да је потребно истрајно радити на удаљавању од оваквог понашања.

Што се испитаника друге године тиче, у првих пет најчешће коришћених заступљене су језичке и когнитивне стратегије. Од језичких то су 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо* и 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*. Од когнитивних су заступљене

10. *Посебну пажњу обраћам на детаље разговора, 16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем и 14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.*

Иако је удаљавање од језичких стратегија код ове групе испитаника видно, употреба превода при разумевању није пожељна стратегија. У том смислу, потребан је рад на већем ослањању на остале облике знања. Чињеница да ова група испитаника већ користи повезивање оног што чују са постојећим знањем охрабрује, јер сведочи о томе да су већ свесни и постојања и значаја коришћења осталих видова знања при разумевању. Хватање бележака у току слушања може представљати извор грађења сигурности код испитаника, па је, у том смислу, то стратегија коју треба неговати. Поред тога, захтеви будућег пословног окружења ових испитаника намећу обавезу развијања ове вештине.

Код мање успешних испитаника треће године студија, јављају се све три групе стратегија. Поједнако су заступљене језичке и когнитивне стратегије, док је група метакогнитивних заступљена са једном категоријом. Ова група испитаника од језичких стратегија користи стратегије 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам и 6. Увек преводим кључне речи.* Од когнитивних јављају се стратегије 9. *Увек размишљам о општем значењу текста и 18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео, а од метакогнитивних 22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.*

Избор стратегија коју је ова група начинила веома је сличан избору успешних испитаника треће године студија. У том смислу и он изненађује, јер би се од испитаника са овим нивоом језичког знања очекивао другачији резултат.

Табела 6.11: Стратегије које успешни испитаници користе у најмањој мери

Редни бр.	I година бр. стратегије (оцена)	II година бр. стратегије (оцена)	III година бр. стратегије (оцена)
1.	25 (2,78)	25 (2,6)	4 (2,68)
2.	4 (2,93)	23 (3,06)	5 (2,94)
3.	23 (3,12)	16 (3,34)	3 (2,94)
4.	3 (3,14)	4 (3,36)	25 (3,1)
5.	20 (3,36)	20 (3,36)	16 (3,16)

Као што се из претходне табеле види, када су у питању стратегије са најнижом оценом учесталости употребе, **успешни испитаници прве године студија** у најмањој мери користе метакогнитивне стратегије и две стратегије из категорије језичких. Од метакогнитивних стратегија то су 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, 23. *Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације* и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Од језичких стратегија које ова група испитаника користи у најмањом мери издвајају се 4. *Размишљам о времену које говорници користе* и 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*.

Овакви одговори успешних испитаника прве године у великој мери охрабрују, посебно употреба наведене три метакогнитивне стратегије. Наиме, за испитанике са ниским нивоом језичког знања очекивано је да имају проблема са прекидом разумевања када наиђу на потешкоће као што је, на пример, непознавање речи или израза. Низак степен коришћења прве две наведене метакогнитивне стратегије (25 и 23) сведочи о извесном контролисању процеса разумевања ове групе испитаника. Низак степен вредновања разумевања у току слушања (20) може се приписати непознавању ове стратегије, али и страху од сазнања да процес разумевања не иде у очекиваном правцу. У том смислу, потребан је рад на развијању ове стратегије.

Успешни испитаници друге године у најмањој мери користе метакогнитивне стратегије, а затим когнитивне и језичке. Најмање заступљене метакогнитивне стратегије су 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, 23. *Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације* и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Као когнитивна стратегија која је коришћена у најмањој мери издвојила се стратегија 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем*, а од језичких 4. *Размишљам о времену које говорници користе*.

Одговори ове групе испитаника готово да се поклапају са одговором претходне групе, па се претходно дати позитивни коментари могу и овде применити.

Код **успешних испитаника треће године**, као најмање коришћене стратегије издвајају се језичке, праћене са по једном метакогнитивном и једном когнитивном стратегијом. Од језичких су заступљене 4. *Размишљам о времену које говорници користе*, 5. *Размишљам о структури реченице* и 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*. Метакогнитивна стратегија која је коришћена у најмањој мери је 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, а од когнитивних то је 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем*.

У односу на претходне две групе, ова група испитаника у најмањој мери користи језичке стратегије. Овакви одговори су очекивани, имајући у виду да је реч о групи успешних испитаника, као и да је ниво њиховог језичког знања највиши. Чињеница да су метакогнитивне стратегије коришћене у малој мери, упућује на потребу упознавања ове групе студената са њима, као и са предностима и недостацима сваке појединачне стратегије.

Мање успешни испитаници прве године у најмањој мери користе метакогнитивне стратегије. То су 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, 23. *Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слуша даље без концентрације* и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Когнитивна стратегија која се користи у најмањој мери јесте 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити*. Од језичких стратегија коју ова група испитаника користи у најмањој мери издвојила се стратегија 4. *Размишљам о времену које говорници користе*.

Табела 6.12: Стратегије које мање успешни испитаници користе у најмањој мери

Редни бр.	I година бр. стратегије (оцена)	II година бр. стратегије (оцена)	III година бр. стратегије (оцена)
1.	25 (2,38)	25 (3,03)	4 (2,68)
2.	23 (2,93)	19 (3,32)	5 (2,94)
3.	4 (2,96)	13 (3,32)	3 (2,94)
4.	19 (2,96)	20 (3,35)	25 (3,1)
5.	20 (2,96)	4 (3,35)	16 (3,16)

Одговори везани за употребу прве три наведене стратегије подударни су одговорима које су давале групе успешних испитаника, па се у том смислу, већ

дати коментари могу применити и овде. Слабо коришћење предвиђања у току разумевања је нешто што захтева интервенцију у смислу развијања ове вештине и упознавања студената са потенцијалном користи коју она може да пружи.

Код **мање успешних испитаника друге године**, приметна је слаба употреба когнитивних и метакогнитивних стратегија. Од метакогнитивних стратегија то су 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Од когнитивних најмање коришћене су 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити* и 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушаам са већом пажњом*, а од језичких 4. *Размишљам о времену које говорници користе*.

Одсуство предвиђања (19) и евалуације (20) у току разумевања је нешто што завређује даљу пажњу у смислу развијања ових стратегија. Пажњу испитаника неопходно је скренути на потенцијалне користи метакогнитивних стратегија и упутити их на њихово чешће коришћење.

Најмање коришћене стратегије у групи **мање успешних испитаника треће године** су језичке, праћене са по једном метакогнитивном и једном когнитивном стратегијом. Од језичких су заступљене 4. *Размишљам о времену које говорници користе*, 5. *Размишљам о структури реченице* и 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*. Метакогнитивна стратегија која је коришћена у најмањој мери је 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, а од когнитивних то је 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем*.

Удаљавање од језичких стратегија на овом нивоу учења језика очекивано је. Међутим, код ове групе испитаника приметна је изузетно мала употреба метакогнитивних стратегија, односно, очекивано је да овом приликом наведу већи број метакогнитивних стратегија које немају позитиван ефекат на разумевање. У том смислу је потребан систематичан и истрајан рад на развијању метакогнитивне свести код ове групе испитаника.

Општи закључак, на основу Анализе 1, односно стратегија које испитаници користе у највећој и најмањој мери, јесте да је потребан систематичан рад на развијању метакогнитивне свести испитаника. При томе, испитанике треба

узнати са постојањем ових стратегија, као и предности и недостатака које свака од њих носи. У исто време, потребно је радити на удаљавању студената, посебно оних са вишим новоом знања, од нижих елемената при разумавању и развијати сложеније когнитивне процесе битне за обраду поруке.

6.2.2.2.2 Анализа учесталости употребе стратегија

Резултати који приказују употребу стратегија у односу на језичку, когнитивну и метакогнитивну групу биће приказани табеларно за испитанике све три године студија. Последња колона у табели приказује резултате вредности коју су наставници приписали значају датих стратегија. Приликом анализирања резултата, поредиће се употреба стратегија сваке анализиране групе студената кко испитаника са одговорима које су дали наставници. На овај начин ће се доћи до разлике између тренутне ситуације, коју осликавају резултати добијени од студената, и пожељне ситуације, односно вредности које су наставници као доносиоци одлука приписали датим стратегијама. Укрштањем ове две информације долази се до скупа стратегија које имају највећи утицај на разумевање за дату групу испитаника, што треба да има директан утицај на организовање наставе страних језика.

6.2.2.2.2.1 Језичке стратегије

Следећа табела приказује начин употребе језичких стратегија код успешних и мање успешних испитаника I године студија. Последња колона садржи процену важности које су наставници приписали овим стратегијама.

Табела 6.13: Употреба језичких стратегија код испитаника I године студија

Питање	I година		Наставници
	У	МУ	
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,14	4,11	0,0975
2. Преводем сваку изговорену реч у разговору.	3,79	3,71	0,0475
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,14	3,23	0,14
4. Размишљам о времену које говорници користе.	2,93	2,96	0,14
5. Размишљам о структури реченице.	3,64	3,46	0,1275
6. Увек преводем кључне речи.	4,21	4,05	0,1325
7. Кад дођем до потешкоће, преводем на српски оно што сам чуо.	4,43	4,36	0,11
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	4,64	4,46	0,205

Из табеле се јасно види да је најзаступљенија стратегија код групе **успешних испитаника прве године студија** стратегија број 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам* са оценом 4,64. Наставници су важност ове стратегије оценили са 20,5%, па се и према њиховој процени управо овој стратегији даје највећи значај. Најмање заступљена стратегија код успешних испитаника прве године је стратегија број 4. *Размишљам о времену које говорници користе* са оценом 2,93. Она је она је чак 1,58 пута мање заступљена у односу на стратегију 8. Наставници су овој стратегији дали друго место по важности са 14%. Употреба *превода при разумевању*, која је била дефинисана кроз три стратегије, се веома често користи, док јој наставници придају веома мали значај. Одмах након превода кључних речи, по учесталости употребе, јесте покушај испитаника да *разумеју сваку изговорену реч*. Ову стратегију наставници су оценили веома ниско. Три стратегије које испитаници користе у најмањој мери тичу се *употребе граматичког знања при разумевању*²³⁹. Наставници, са друге стране, ове стратегије сматрају веома битним и, у њиховим одговорима, оне су котиране у горњем делу скале.

Ради једноставнијег праћења разлика у одговорима, ранг стратегија на основу одговора студената и наставника приказан је у Табели 6.14. На основу ове табеле, закључујемо да се одговори студената и наставника у великој мери разликују. Највеће поклапање у одговорима може се запазити код стратегије 8, коју и студенти и наставници сматрају најбитнијом. Највећа одступања примећују се код оценом стратегија број 3 и 4, којима наставници придају подједнаку важност и то високо на скали (места 2 и 3), док су то језичке стратегије које испитаници користе у најмањој мери. Према разлици у одговорима, истиче се и стратегија 7, која се код испитаника налази на другом месту скале, а код наставника на шестом.

Када је у питању ранг стратегија, одговори успешних и **мање успешних испитаника I године** готово су идентични. Незнатне разлике у рангу јављају се код две стратегије. Тако, успешни студенти у већој мери преводе кључне речи у односу на мање успешне, који улажу више напора да схвате сваку изговорену реч. Интересантно је да обе групе испитаника у подједнакој мери *претпостављају значење непознатих речи на основу оних које знају* (4,64). Иако обе групе

²³⁹ Стратегије 5. *Размишљам о структури реченице*, 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор* и 4. *Размишљам о времену које говорници користе*.

испитаника *размишљање о структури реченице* оцењују истим рангом (6), ово је стратегија код које се јавља највећа разлика у оцени учесталости употребе. Та разлика износи 0,18.

Табела 6.14: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника и наставника

Питање	УИ I	МУ II	Н
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4	3	7
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	5	5	8
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	7	7	2
4. Размишљај о времену које говорници користе.	8	8	3
5. Размишљај о структури реченице.	6	6	5
6. Увек превођим кључне речи.	3	4	4
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	2	2	6
8. Значење речи које не знам претпостављај уз помоћ значења речи које знам.	1	1	1

Када упоредимо оцене учесталости употребе стратегија за мање успешне испитанике са проценом важности стратегије приписане од стране наставника, она је готово идентична поређењу са успешним испитаницима. Највеће одступање у односу на групу успешних испитаника јавља се код стратегије број 1²⁴⁰, која се према рангу студената налази на трећем месту, а према рангу наставника на седмом месту.

Комбиновањем значаја којим су вредноване језичке стратегије од стране наставника са оценама употребе ових стратегија од стране студената прве године, долази се до нивоа значаја који свака од стратегија има при разумевању. Стварањем растућег низа ових вредности, добија се основа за Парето анализу.

Табела 6.15: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора

Редни бр.	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П8	23,69%	23,69%
2	П6	13,92%	37,61%
3	П7	12,35%	49,96%
4	П4	12,19%	62,15%
5	П3	11,54%	73,69%
6	П5	11,46%	85,16%
7	П1	10,29%	95,45%
8	П2	4,55%	100,00%

²⁴⁰ 1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.

Резултати Парето анализе за испитанике прве године студија се, на основу резултата датих у табели, могу графички приказати на следећи начин.

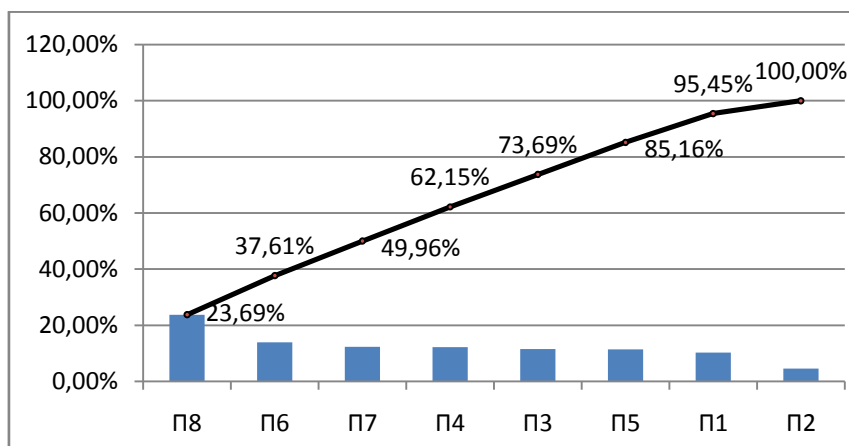


График 12: Укупни утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника I године

На графику 12 се јасно види да пет стратегија има кључни утицај на разумевање говора. При томе, највећи утицај има стратегија 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*, са учешћем од 23,69%. Преостале стратегије од важности за разумевање су: 6. *Увек преводим кључне речи*, 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*, 4. *Размишљам о времену које говорници користе* и 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*. Њихов утицај је уједначен и не прелази 14%, што је и приказано на графику 13.

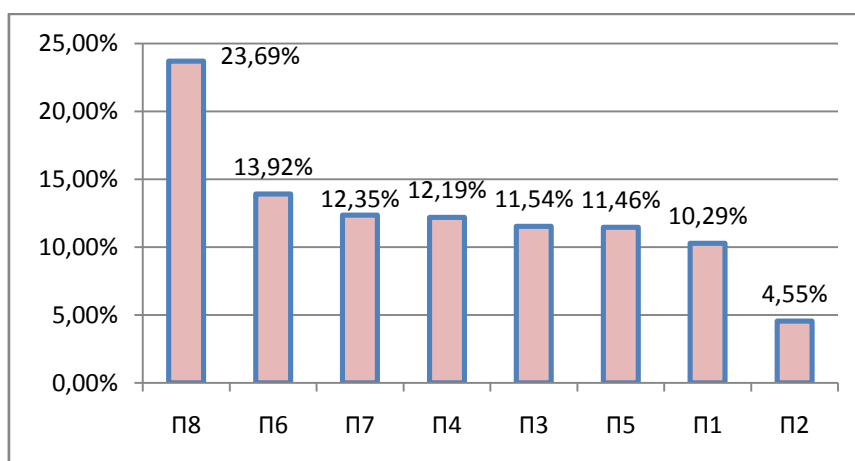


График 13: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника I године

Овакви одговори указују на чињеницу да се, у околностима у којима је спроведено истраживање, за дату групу испитаника може рећи да у великој мери

користе стратегије нижег реда²⁴¹, што је карактеристика ученика са нижим новоом језичког знања. Другим речима, испитаници прве године студија у великој мери зависе од познавања речи и граматичког знања, односно задржавају се на површинском тумачењу поруке. Разлози за овакво стање могу бити двојаке природе. Са једне стране, оваква ситуација може бити последица једног одређеног начина рада са студентима, односно усмерености наставног процеса на ове језичке елементе. Са друге стране, разлоге можемо тражити у непознавању стратегија вишег реда које могу водити успешнијем разумевању. Овакво стање захтева интервенцију наставника у смислу усмеравања студената према сложенијим стратегијама (мисаоним процесима) и удаљавања од навике превелике везаности за структуре нижег реда (речи и граматичке конструкције).

Наредном табелом представљени су резултати који показују понашање **испитаника II године студија** када је учесталост употребе језичких стратегија у питању.

Табела 6.16: Употреба језичких стратегија код испитаника II године студија

Питање	II година		Наставници
	У	МУ	
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,06	3,68	0,0975
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	3,57	4,18	0,0475
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,60	3,50	0,14
4. Размишљај о времену које говорници користе.	3,36	3,35	0,14
5. Размишљај о структури реченице.	3,81	4,03	0,1275
6. Увек превођим кључне речи.	4,26	4,00	0,1325
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	3,79	4,85	0,11
8. Значење речи које не знам претпостављај уз помоћ значења речи које знам.	4,30	4,21	0,205

Успешни испитаници II године се у највећој мери служе претпостављањем да би дошли до значења, док у најмањој мери размишљају о времену које говорници користе. Разлика у употреби ове две стратегије је 1,28 пута. У поређењу са оценом значаја коју су језичким стратегијама приписали наставници, понашање испитаника се са мишљењем наставника поклапа у случају значаја претпостављања при разумевању (стратегија 8), које сматрају најважнијом језичком стратегијом. Највећа одступања у односу на оцену наставника јављају се

²⁴¹ То су оне стратегије које обрађују информације од нижих елемената ка вишим.

код употребе граматичких елемената пре разумевању (стратегије 3 и 4) и покушаја да се разуме сваја изговорена реч (стратегија 1). Стратегија број 4 је она коју испитаници у најмањој мери користе, док се код наставника налази на трећем месту по важности. Стратегију број 3 испитаници такође користе у релативно малој мери, па она се налази на шестом месту по учесталости употребе, док је ова стратегија код наставника на другом месту по значају. Према рангу наставника, покушај да се схвати значење сваке изговорене речи заузима седмо место, док испитаници ову стратегију користе у знатној мери и она се, по учесталости, налази на трећем месту.

Табела 6.17: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника II године и наставника

Питање	УИ II	МУИ II	Н
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	3	6	7
2. Преводим сваку изговорену реч у разговору.	7	3	8
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	6	7	2
4. Размишљаам о времену које говорници користе.	8	8	3
5. Размишљаам о структури реченице.	4	4	5
6. Увек преводим кључне речи.	2	5	4
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	5	1	6
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	1	2	1

Мање успешни испитаници II године на знатно другачији начин користе стратегије у односу на успешне испитанике. Сем размишљања о употребљеном времену и структури реченице (стратегије 4 и 5), које су подједнако рангиране на скали учесталости и заузимају осмо, односно четврто место, ранг осталих стратегија се разликује. Највећа разлика изражена је код употребе превода при разумевању (стратегија 7), који мање успешни испитаници користе у највећој мери, док се код успешних испитаника налази на петом месту по учесталости. Ова стратегија има оцену 3,79 код успешних, односно 4,85 код мање успешних испитаника, па се може рећи да је мање успешни користе 1,28 пута учесталије од успешних испитаника.

И поређење са вредностима датим од стране наставника упућује на знатно различите резултате у односу на групу успешних испитаника. Апсолутно

поклапање у рангу није примећено ни код једне стратегије. Веома велика разлика у ставовима наставника и понашању испитаника може се приметити код чак четири стратегије. Наиме, стратегија 2, која се односи на превођење сваке речи у току разумевања, је она коју испитаници доста често користе и налази се на трећем месту месту скале испитаника. Ово је, међутим, стратегија коју наставници сматрају најмање битном језичком стратегијом, па заузима осмо место на скали коју дају наставници. Како своје граматичко знање испитаници користе у малој мери, то се стратегија 3 нашла на седмом месту скале, док је код наставника она на другом месту по значају. У току разумевања говора, испитаници ове групе у најмањој мери размишљају о времену које говорници користе, па се стратегија 4 налази на осмом месту скале, док је она код наставника рангирана као трећа по значају. Мање успешни испитаници у највећој мери прибегавају преводу када дође до потешкоће у разумевању. Код наставника се, међутим, ова стратегија налази тек на шестом месту.

Резултати Парето анализе за испитанике II године студија приказани су у следећој табели.

Табела 6.18: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора код испитаника II године студија

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П8	22,23%	22,23%
2	П6	14,47%	36,70%
3	П3	12,90%	49,60%
4	П5	12,38%	61,98%
5	П7	11,64%	73,62%
6	П4	11,63%	85,26%
7	П1	10,22%	95,48%
8	П2	4,52%	100,00%

На основу резултата представљених у табели, израчунат је укупан утицај језичких стратегија на разумевање говора код ове групе испитаника.

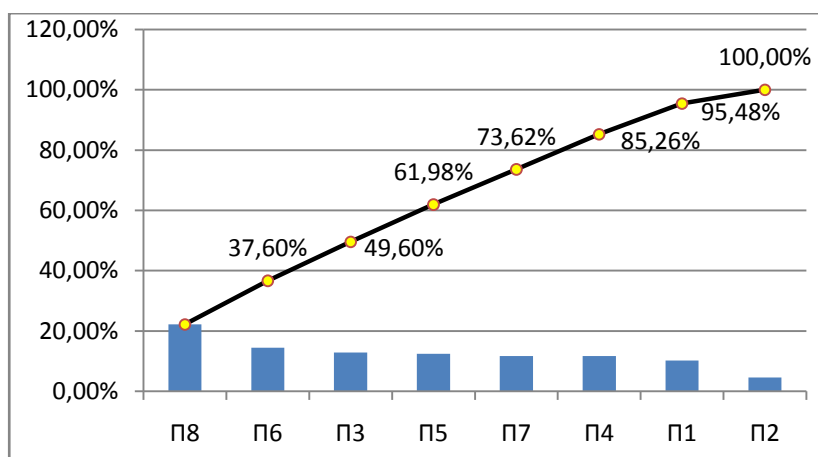


График 14: Укупан утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника II године

Пет стратегија које имају кључни утицај на разумевање поруке, према одговорима испитаника II године студија, јесу 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*, 6. *Увек преводим кључне речи*, 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*, 5. *Размишљам о структури реченице* и 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*. И за ову групу испитаника карактеристична је везаност за елементе површинске структуре. Једина разлика која се примећује у односу на одговоре испитаника прве године студија јесте употреба стратегије размишљања о структури реченице.

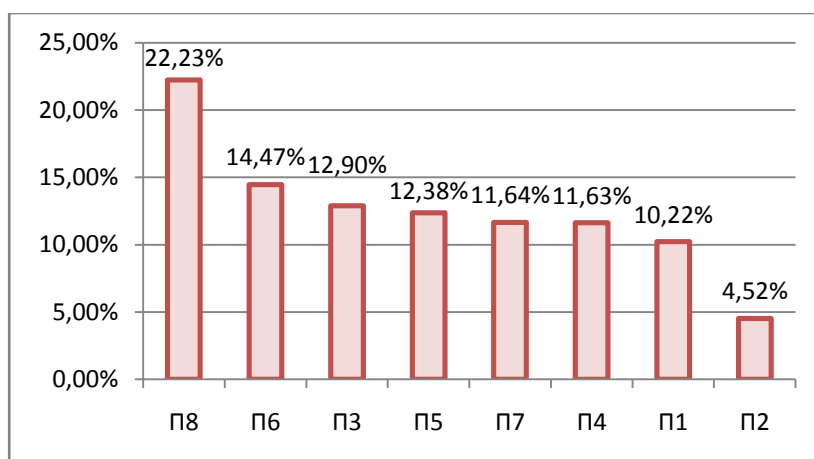


График 15: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника II године

У поређењу са испитаницима прве године, учешће стратегија у разумевању говора је готово идентично. Наиме, и код претходне групе испитаника стратегија

8 има учешће од нешто преко 20%, док је учешће остале четири стратегије испод 14%.

Табелом 6.19 представљени су резултати о учесталости употребе језичких стратегија код **испитаника III година студија**.

Табела 6.19: Учесталост употребе језичких стратегија код испитаника III година студија

Питање	III година		Наставници
	У	МУ	
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,07	3,74	0,0975
2. Преводим сваку изговорену реч у разговору.	3,71	3,65	0,0475
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,14	2,94	0,14
4. Размишљај о времену које говорници користе.	2,57	2,68	0,14
5. Размишљај о структури реченице.	3,50	2,94	0,1275
6. Увек преводим кључне речи.	4,50	4,39	0,1325
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	4,29	4,06	0,11
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	4,36	4,48	0,205

Успешни испитаници III године студија у највећој мери користе стратегију број 6, која се односи на *превод кључних речи*, а у најмањој стратегију број 4, која се односи на *глаголско време употребљено у дискурсу*. Разлика у употреби ове две стратегије јесте 1,67 пута. Уколико се упореди оцена учесталости добијена на основу одговора испитаника, са проценом важности коју су језичким стратегијама дали наставници, мора се констатовати да ни код једне језичке стратегије не долази до поклапања ранга. Највећа одступања јављају се код употребе граматичког знања при разумевању поруке и превода кључних речи (стратегије 3, 4 и 6). Употребу граматичког знања при разумевању успешни испитаници треће године студија оцењују као најмање битну. Тако се ове две стратегије налазе се на два последња места по учесталости употребе. Међутим, на скали наставника, њима је дато друго и треће месту по важности. Испитаници ове групе у највећој мери користе превод кључних речи, док се на скали наставника он налази на четвртом месту.

Табела 6.20: Рангирање језичких стратегија према одговорима испитаника III године и наставника

Питање	УИ III	МУИ III	Н
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4	4	7
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	5	5	8
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	7	6	2
4. Размишљај о времену које говорници користе.	8	8	3
5. Размишљај о структури реченице.	6	7	5
6. Увек превођим кључне речи.	1	2	4
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	3	3	6
8. Значење речи које не знам претпостављај уз помоћ значења речи које знам.	2	1	1

Стратегија коју **мање успешни испитаници** користе у највећој мери јесте претпостављање значења уз помоћ већ познатих речи (стратегија 8), док у најмањој мери размишљају о времену потребљеном у реченици (стратегија 4). Разлика у учесталости употребе ове две стратегије јесте 1,75 пута.

До највећих поклапања у употреби стратегија, када су групе успешних и мање успешних испитаника у питању, долази управо код испитаника III године студија. Наиме, поредећи рангирање стратегија добијено на основу њихових одговора, уочава се да је ранг чак четири стратегије исти. То су стратегије 1, 2, 4, и 7. За одступање које се јавља код преостале четири стратегије можемо рећи да је незнатно.

Поређење са рангом наставника, указује на једно поклапање и то код употребе претпостављања при разумевању, које и испитаници и наставници сматрају најбитнијим. Највећа одступања јављају се код употребе граматичких елемената при разумевању (стратегије 3 и 4). Стратегија 4 је она коју мање успешни испитаници користе у најмањој мери, док јој наставници приписују треће место по важности. Стратегија 3 се на скали учесталости налази на шестом месту, док је код наставника на другом месту скале.

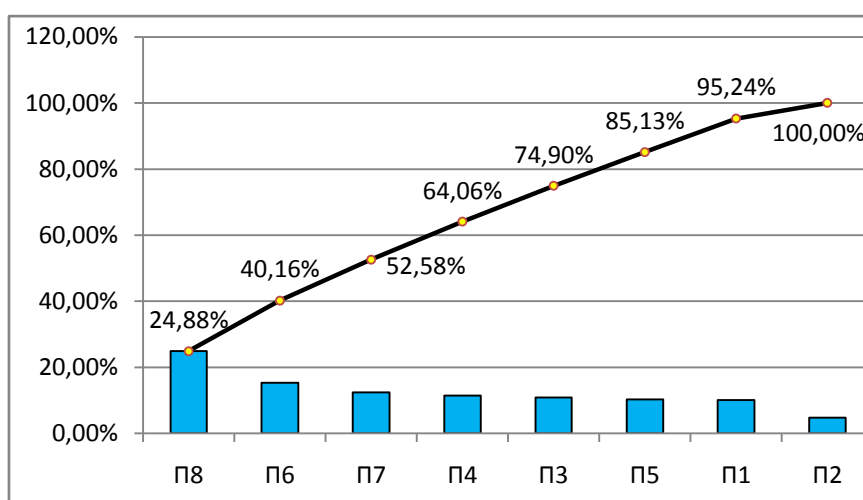
Применом принципа Парето анализе добијен је степен учешћа сваке од стратегија у разумевању говора за ову групу испитаника.

Табела 6.21: Рангирање учешћа језичких стратегија у разумевању говора код испитаника III године

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупан утицај
1	П8	24,88%	24,88%
2	П6	15,28%	40,16%
3	П7	12,42%	52,58%
4	П4	11,48%	64,06%
5	П3	10,84%	74,90%
6	П5	10,23%	85,13%
7	П1	10,10%	95,24%
8	П2	4,76%	100,00%

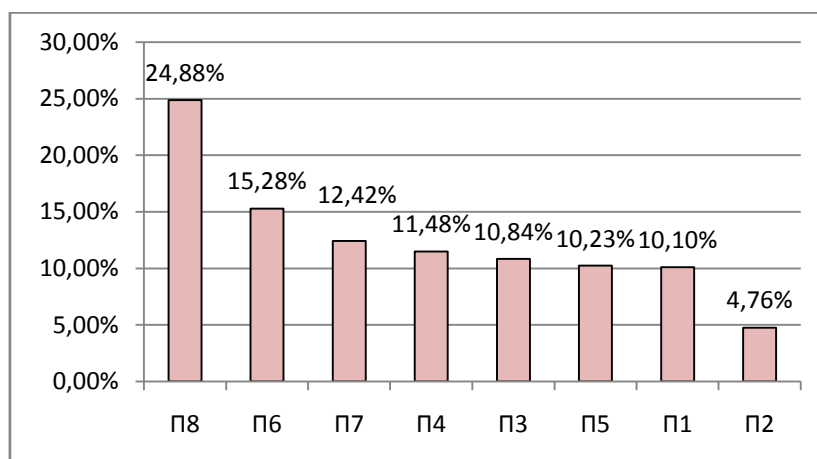
Овако добијени резултати могу се графички представити на следећи начин.

График 16: Укупан утицај језичких стратегија на разумевање код испитаника III године



Парето анализа указује на скуп пет кључних стратегија за разумевање поруке према одговорима испитаника. Приметно је да је ова група стратегија идентична онима које су навели испитаници I године. То су 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*, 6. *Увек преводим кључне речи*, 7. *Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*, 4. *Размишљам о времену које говорници користе* и 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*. И овај одговор указује на велики степен везаности за површинске елементе структуре, што је супротно очекивањима везаним за овај језички ниво.

График 17: Учешће језичких стратегија у разумевању говора код испитаника III године



Расподела учешћа код испитаника III године нешто је различита, тако да стратегија са највећим учешћем узима 24,88%, друга по постотку учешћа има преко 15%, док остале три од значаја имају учешће између 10% и 12%.

Пресек три групе стратегија дефинисаних Парето анализом, дају скуп од четири стратегије заједничке испитаницима свих трију година студија. То су коришћење *граматичког знања при разумевању* (Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор), коришћење *превода* (Увек преводим кључне речи и Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо) и *закључивање на основу познатих речи* (Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам). Овакав резултат упућује на велики степен везаности за површинске елементе структуре. Са једне стране, то може бити последица устаљених навика и усмерености наставе на ове елементе. Са друге, постоји могућност да испитаници нису упознати са различитим стратегијама чија би употреба имала позитиван ефекат на разумевање говора. Без обзира на разлоге оваквог понашања, потребно је радити на ширењу репертоара стратегија које студенти користе и ослобађању од превелике везаности за елементе површинске структуре.

6.2.2.2.2 Когнитивне стратегије

У наставку поглавља биће приказани резултати употребе когнитивних стратегија. Резултати ће бити коментарисани на основу података о учесталости

употребе стратегија коју су дали студенти и оцене важности коју су датим стратегијама приписали наставници.

Табелом 6.22 представљени су одговори **студената прве године** и ранг стратегија добијен од наставника.

Табела 6.22: Употреба когнитивних стратегија код испитаника I године студија

Питање	I година		Наставници
	У	МУ	
9. Увек размишљао о општем значењу текста.	4,50	3,93	0,1525
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	3,85	3,55	0,06
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	3,79	3,18	0,055
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,50	3,39	0,1175
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	3,79	4,09	0,1225
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,30	4,14	0,125
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	3,77	3,23	0,1225
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	3,40	3,20	0,035
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,16	4,32	0,145
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	3,37	2,96	0,065

Когнитивна стратегија коју **успешни испитаници прве године** користе у највећој мери јесте стратегија број 9. *Увек размишљао о општем значењу текста*. Њена учесталост код ове групе испитаника означена је са оценом 4,5. Стратегија коју ова група испитаника користи у најмањој мери јесте стратегија број 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити* са оценом 3,37. Када је у питању рангирање когнитивних стратегија према учесталости употребе и према оцени важности, коју су стратегијама приписали наставници, интересантно је приметити да код три прворангиране стратегије долази до поклапања. Наиме, и успешни испитаници I године студија и наставници сматрају да су *размишљање о општем значењу дискурса* (стратегија 9), *повезивање оног што су чули са претходним знањем* (14) и *наслућивање значења на основу контекста* (18) три најбитније когнитивне стратегије. До највећег одступања долази код стратегија 10. *Посебну пажњу обраћам на детаље разговора* и 11. *Размишљао о разлици*

између главне идеје и детаља. Стратегија 10 је код испитаника рангирана као четврта по учесталости, док су је наставници оценили као осму по значају. Стратегија број 11 је код испитаника заузела ранг пет, док су је наставници рангирани на деветом месту као готово најмање битну од когнитивних стратегија. За ранг осталих стратегија може се рећи да је уједначен.

Табела 6.23: Рангирање стратегија према одговорима студената и наставника

Питање	УІ	МУ І	Н
9. Увек размишљао о општем значењу текста.	1	4	1
10. Посебну пажњу обраћао на детаље разговора.	4	5	8
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	5	9	9
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	8	6	6
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	6	3	4
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	2	2	2
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	7	7	5
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	9	8	10
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	3	1	3
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	10	10	7

Када су **мање успешни испитаници** у питању, стратегија са најучесталијом употребом јесте стратегија број 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео*, са оценом 4,32. Стратегија коју мање успешни испитаници користе у најмањој мери јесте стратегија 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити* (2,96), што се поклапа и са одговором успешних испитаника. Што се рангирања стратегија тиче, три стратегије имају идентичан ранг у одговорима ове две групе испитаника. То су коришћење претходног знања, индуктивно закључивање и предвиђање (стратегије 14, 15 и 19). До највећег одступања у одговорима код две групе испитаника долази код питања број 9, 11 и 13. За остале одговоре можемо рећи да су прилично уједначени и по рангу и по оцени.

Поређење употребе стратегија мање успешних испитаника са оценом важности коју су дали наставници указује на поклапања у рангу код стратегија 11,

12 и 14. Наиме, обе групе испитаника сматрају коришћење претхоног знања веома важним. Визуелизација је за обе групе испитаника умерено важна, док је размишљање о разлици између главне идеје и детаља изузетно мало важна стратегија. Сем стратегија 9 и 10 код којих се јавља разлика од три места, за остале стратегије може се рећи да су уједначено оцењене.

Резултати Парето анализе за когнитивне стратегија коришћене од стране испитаника I године студија приказани су у табели 6.22.

Табела 6.24: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П18	16,79%	16,79%
2	П9	16,25%	33,04%
3	П14	14,05%	47,09%
4	П13	13,02%	60,11%
5	П15	11,02%	71,13%
6	П12	10,57%	81,69%
7	П10	5,71%	87,41%
8	П19	5,07%	92,48%
9	П11	4,63%	97,11%
10	П16	2,89%	100,00%

Ови резултати могу графички бити представљени на следећи начин.

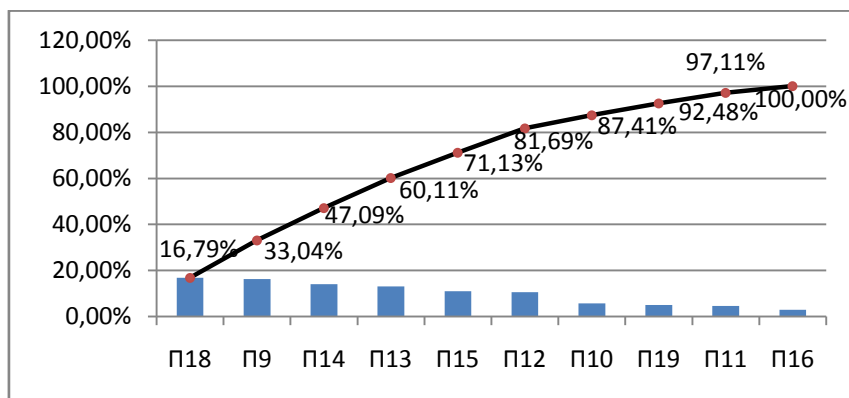


График 18: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање код испитаника I године

Представљени резултати Парето анализе указују на групу од пет кључних когнитивних стратегија за разумевање поруке. То су 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео*, 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*, 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ*

поседујем, 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом* и 15. *Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.* Удео ових стратегија у разумевању говора приказан је на графику 19.

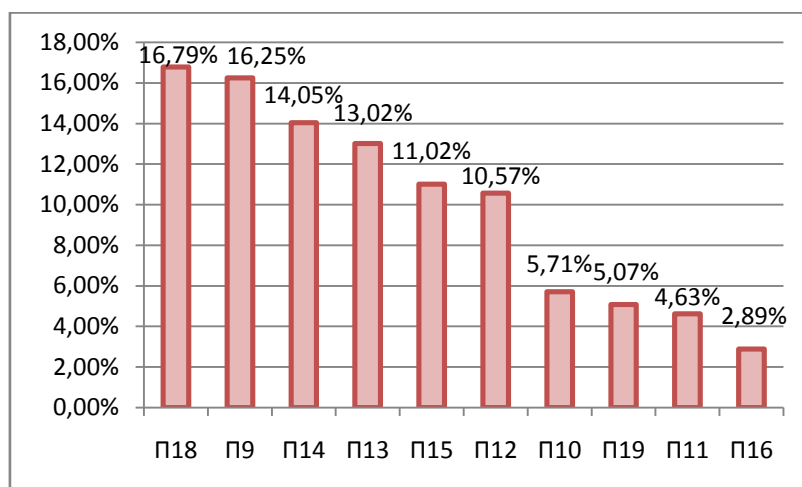


График 19: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија

Са графика се види да се распон учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора градацијски креће од 11,02% до 16,79%, као и да је учешће прве две рангиране стратегије прилично уједначено. Овакви резултати се разликују у односу на расподелу учешћа код језичких стратегија, где је прворангирана била знатно доминантнија у односу на остале.

Следећа група испитаника чији ће одговори бити коментарисани у наставку поглавља, јесу **испитаници II године студија**. Учесталост употребе когнитивних стратегија израчуната на основу њихових одговора и одговори наставника везани за ову групу стратегија представљени су у табели 6.25.

Најчешће коришћена когнитивна стратегија од стране **успешних испитаника II године** јесте стратегија број 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом* оцењена са 4,55. Стратегија коју ова група испитаника користи у најмањој мери јесте стратегија 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем* са оценом 3,34. Разлика у употреби ове две стратегије јесте 1,36 пута. Интересантно је приметити да се стратегија 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити* налази тек на деветом месту код испитаника ове групе.

Табела 6.25: Употреба когнитивних стратегија код испитаника II године студија

Питање	II година		Наставници
	У	МУ	
9. Увек размишљао о општем значењу текста.	3,98	3,50	0,1525
10. Посебну пажњу обраћао на детаље разговора.	3,53	4,38	0,06
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	3,62	3,82	0,055
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,74	3,50	0,1175
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	4,55	3,32	0,1225
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,38	4,26	0,125
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	3,89	3,59	0,1225
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	3,34	4,35	0,035
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,32	3,94	0,145
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	3,40	3,32	0,065

Када се ранг који је добијен на основу одговора испитаника упореди са рангом који су когнитивним стратегијама дали наставници, подударност у одговорима приметна је код чак шест стратегија. *Повезивање нових информација са претходним знањем и коришћење контекста при разумевању* налазе се на врху скале (ранг 2 и 3). *Схватање индиректног значења и визуелизација* су на средини скале (ранг 5 и 6), док су *размишљање о детаљима разговора* и *хватање белешака у току слушања* релативно ретко коришћене стратегије (ранг 8 и 10). До највећег мимоилажења са мишљењем наставника долази код стратегија 9 и 13. Наиме, наставници сматрају да је размишљање о општем значењу најбитнија когнитивна стратегија, док је она код успешних испитаника рангирана на четвртном месту. Са друге стране, најбитнија когнитивна стратегија за ову групу испитаника је познавање теме дискурса, док је она код наставника на четвртном месту по важности.

Табела 6.26: Рангирање когнитивних стратегија према одговорима студената II године и наставника

Питање	УИ II	МУИ II	Н
9. Увек размишљао о општем значењу текста.	4	7	1
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	8	1	8
11. Размишљао о разлици између главне идеје и детаља.	7	5	9
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	6	8	6
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушао са већом пажњом.	1	9	4
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	2	3	2
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	5	6	5
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	10	2	10
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	3	4	3
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	9	10	7

Мање успешни испитаници II године највећи значај придају стратегији 10. *Посебну пажњу обраћам на детаље разговора*. Она је оцењена са 4,38. На последњем месту по учесталости употребе налази се стратегија број 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити* са 3,32. Разлика у употреби ове две стратегије јесте 1,32 пута.

Поређење са одговорима успешних испитаника указује на то да нема подударности у рангу стратегија. Највеће одступање бележи се код *пажње која се обраћа на детаље разговора* (стратегија 10), која је најчешће коришћена стратегија мање успешних испитаника, док се код успешних испитаника налази чак на осмом месту по учесталости употребе. Бројчано изражено, мање успешни испитаници ову стратегију користе 1,24 пута чешће од успешних. Следећа два велика одступања јављају се код познавања теме дискурса и бележења у току слушања (стратегије 13 и 16). Док успешни испитаници најчешће користе познавање теме као помоћ при разумевању, код мање успешних испитаника ова стратегија је на деветом месту, па се на основу оцено може рећи да ову стратегију мање успешни испитаници користе 1,37 мање у односу на успешне. За разлику од

успешних испитаника који се хватањем бележака веома ретко служе (последње рангирана когнитивна стратегија), мање успешни испитаници је користе веома често (ранг 2). Разлика у употреби ове стратегије јесте 1,3 пута.

Поређење са одговорима наставника указује на приближне одговоре када су у питању *коришћење претходног знања, разумевање индиректног значења и коришћење контекста* (стратегије 14, 15 и 18). Одступања су, међутим, много израженија. Најизраженије одступање јавља се код бележења у току слушања (стратегија 16) која је код мање успешних испитаника рангирана на другом месту, док је по оцени наставника на последњем месту важности од наведених когнитивних стратегија. Следећа два велика одступања приметна су код коришћења детаља разговора у току разумевања и размишљања о општем значењу (стратегије 10 и 9). Наиме, мање успешни испитаници најчешће користе при разумевању најчешће користе детаље разговора, док се на скали наставника ова стратегија налази на месту број 8. Најбитнија когнитивна стратегија, према мишљењу наставника, јесте размишљање о општем значењу текста. У исто време, мање успешни испитаници је користе прилично ретко, па се налази на седмом месту скале учесталости јављања.

Рангирањем учешћа појединачних стратегија у укупној оцени добили смо резултате приказане у табели 6.27.

Табела 6.27: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П18	15,74%	15,74%
2	П9	15,34%	31,08%
3	П14	13,67%	44,74%
4	П13	13,39%	58,14%
5	П15	11,74%	69,88%
6	П12	10,66%	80,54%
7	П10	5,84%	86,39%
8	П19	5,57%	91,95%
9	П11	5,02%	96,97%
10	П16	3,03%	100,00%

Графички приказ ових резултата дат је на графику 20.

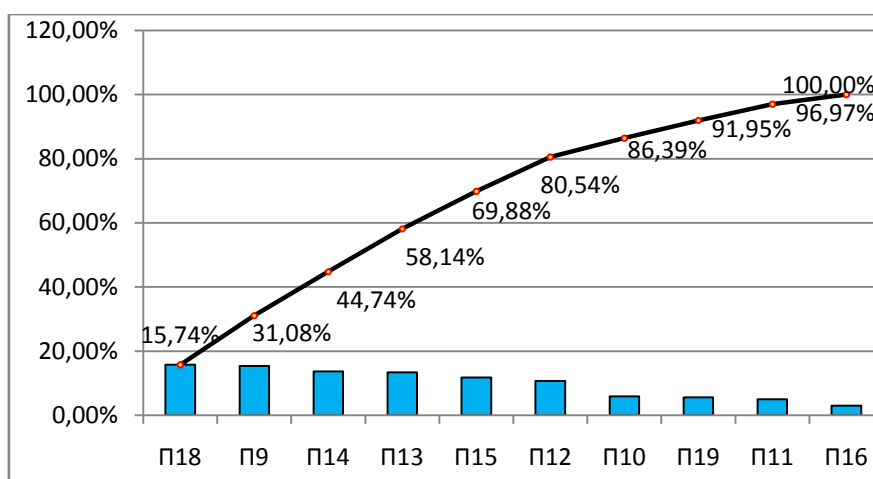


График 20: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника II године

Групу кључних стратегија за разумевање, према Парето анализи, чини скуп пет стратегија. Овај скуп је идентичан стратегијама које су навели испитаници прве године. То су 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео*, 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*, 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем*, 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом* и 15. *Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'*.

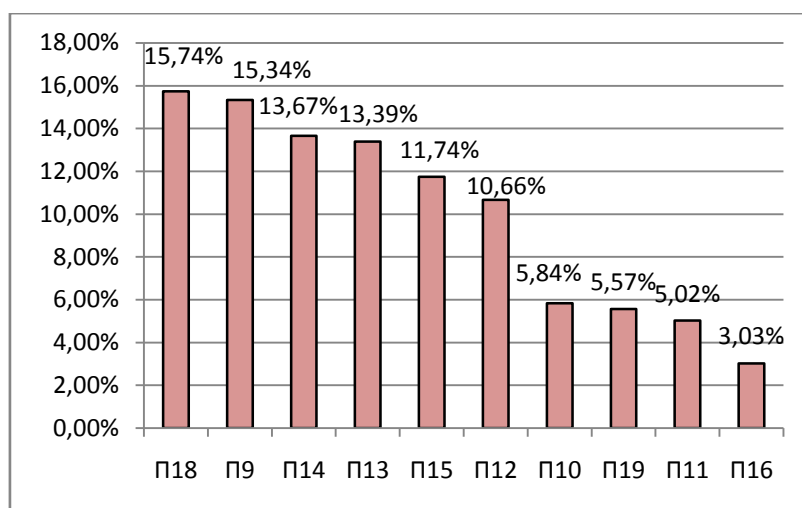


График 21: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године студија

Интересантно је приметити да је и проценат учешћа стратегија у разумевању приближан оном који карактерише испитанике прве године студија. Наиме, прворангирана и другорангирана стратегија имају готово уједначен утицај

од 15,74%, односно 15,34%, док удео преостале три стратегије равномерно опада све до 11,74%.

Анализа учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора завршава се приказом резултата добијених од **испитаника III године студија**. Они су сумарно приказани у табели 6.26, која у последњој колони садржи вредновање ове групе стратегија од стране наставника.

Успешни испитаници III године студија од когнитивних стратегија најчешће користе стратегију број 13. *Ако познајем тему о којој је реч, слушај са већом пажњом* (4,21), а у најмањој мери користе стратегију број 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем* (2,71). Разлика у употреби ове две стратегије је 1,55 пута. Веома ниску оцену има и стратегија 19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити, која је оцењена са 2,86.

Табела 6.28: Употреба когнитивних стратегија код испитаника III године студија

Питање	III година		Наставници
	У	МУ	
9. Увек размишљај о општем значењу текста.	4,29	4,26	0,1525
10. Посебну пажњу обрађам на детаље разговора.	4,07	3,71	0,06
11. Размишљај о разлици између главне идеје и детаља.	3,36	3,45	0,055
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,36	3,65	0,1175
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушај са већом пажњом.	4,21	3,74	0,1225
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,00	3,71	0,125
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	4,00	3,61	0,1225
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	2,71	3,16	0,035
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,36	4,42	0,145
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	2,86	3,42	0,065

У поређењу са рангом који су когнитивним стратегијама дали наставници, уочљиво је поклапање код само једне стратегије и то употребе бележења у току слушања (стратегија 16), која је и по учесталости употребе и важности рангирана као последња. Сем пажње која се поклања детаљима при разумевању (стратегија

10), код које је одступање у односу на ранг наставника прилично, за остала одступања може се рећи да су умерена, односно да је разлика у рангу незнатна.

Стратегија коју **мање успешни испитаници** најчешће користе јесте стратегија број 18. *Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео* (4,42), а најмању учесталост употребе има стратегија број 16. *Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем* (3,16). У поређењу са резултатима успешних испитаника, уочљиво је поклапање у одговорима по питању чак седам стратегија. То су стратегије које се тичу употребе предвиђања познавања теме, употребе претходног знања, бележења и коришћења контекста при разумевању (стратегије 9, 10, 13, 14, 16, 18 и 19). Иако поменуте стратегије имају исти ранг, изражена је разлика у оценама које осликавају учесталост употребе. Она је највећа код стратегије предвиђања коју мање успешни испитаници користе 1,19 пута чешће.

Табела 6.29: Рангирање когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија

Питање	УИ III	МУИ III	Н
9. Увек размишљам о општем значењу текста.	2	2	1
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	4	4	8
11. Размишљам о разлици између главне идеје и детаља.	7	8	9
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	8	6	6
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушавам са већом пажњом.	3	3	4
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	5	5	2
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	6	7	5
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	10	10	10
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	1	1	3
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	9	9	7

Поређење са рангом важности који су когнитивним стратегијама доделили наставници даје два преклапања и једно одступање. Наиме, исти ранг носе стратегије 12 (ранг 6) и 16 (ранг 10), док се одступање јавља код стратегије број 10, која је код испитаника оцењена са четвртим местом по учесталости употребе,

а код наставника осмим по важности. Исто одступање постоји и код успешних испитаника.

Рангирањем учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора дошло се до следећих резултата.

Табела 6.30: Рангирање учешћа когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П9	16,92%	16,92%
2	П18	16,57%	33,49%
3	П13	12,38%	45,87%
4	П14	12,34%	58,21%
5	П15	11,87%	70,08%
6	П12	10,87%	80,94%
7	П10	5,95%	86,90%
8	П19	5,47%	92,37%
9	П11	4,89%	97,25%
10	П16	2,75%	100,00%

На графику 22, приказан је укупни утицај когнитивних стратегија на разумевање говора код ове групе испитаника.

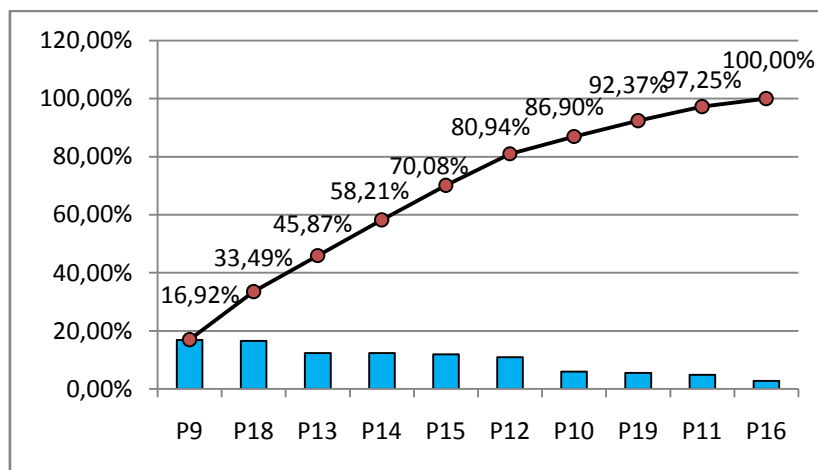


График 22: Укупан утицај когнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника III године студија

Парето анализа резултата за испитанике III године студија потврдила је кључну групу стратегија за разумевање поруке која је идентична стратегијама које су навели испитаници I и II године. То су стратегије 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*, 18. *Користим контекст да претпоставим значење*

речи или фразе коју нисам разумео, 13. Ако познајем тему о којој је реч, слушама са већом пажњом, 14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем и 15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу „између редова”. Разлику у односу на претходне резултате представља удео учешћа. Док је код испитаника прве и друге године најчешће коришћена била стратегија 18, односно употреба контекста при разумевању, код испитаника треће године као најбитнија се издваја стратегија 9, односно размишљање о општем значењу текста. Разлика у учешћу јавља се још и код стратегија 13 и 14. Интересантно је приметити да се стратегија 19. *Увек предвиђам шта ће се следеће десити*, налази тек при дну скале. Наиме, на графику учешћа она код испитаника све три године студија заузима седмо место. У одговорима испитаника она је била претпоследња или последња.

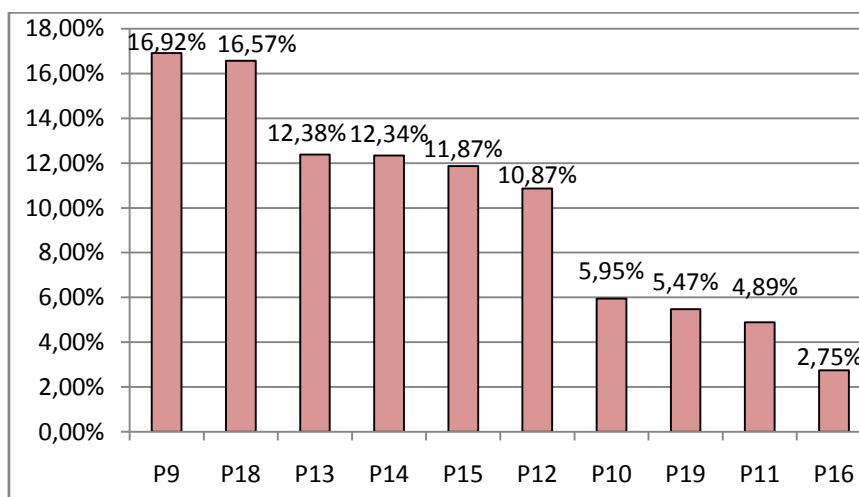


График 23: Учешће когнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године студија

Пресек резултата добијених Парето анализом даје пожељну групу стратегија за ову групу испитаника. Оно што је интересно јесте да су све три групе навеле идентичне стратегије, па је поклапање ова три скупа потпуно. У том смислу, оптималну групу стратегија чиниле би размишљање о општем значењу дискурса, коришћење контекста и постојећег знања, познавање теме и разумевање индиректног значења. Иако су се стратегије предвиђања и закључивања нашле на листи најпожељнијих когнитивних стратегија, оцена учесталости њихове употребе доста је ниска. Разлоге за то можда треба тражити у оформљеним навикама, где у претходном периоду школовања испитаници нису били изложени овом типу вежбе, нити им је предочена корист коју употреба ових стратегија има. Важно је

напоменути да предвиђање ни код наставника који енглески предају на високошколским установама није оцењено као важна стратегија, односно приписана јој је вредност седам (од десет).

6.2.2.2.3 Метакогнитивне стратегије

Последња група стратегија која ће у овом делу анализе бити разматрана јесу метакогнитивне стратегије. Њихова учесталост употребе код **испитаника I године студија** приказана је следећом табелом.

Табела 6.31: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника I године студија

Питање	I година		Наставници
	У	МУ	
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,69	3,39	0,185
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	3,36	2,96	0,1525
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	3,94	3,68	0,09
22. Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење.	4,25	4,43	0,2075
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушавам даље без концентрације.	3,12	2,93	0,0975
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,70	3,64	0,135
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,78	2,38	0,1325

Најчешће коришћена метакогнитивна стратегија код **успешних испитаника I године** је стратегија број 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење* (4,25). Иста група испитаника у најмањој мери користи стратегију број 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања* (2,78). Разлика у употреби ове две стратегије је 1,53 пута. Из табеле се може приметити да се све метакогнитивне стратегије користе доста уједначено, односно да је разлика у оценама између њих прилично мала.

У поређењу са рангом добијеним на основу одговора наставника, поклапања у одговорима бележе се код стратегије 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење*, која се сматра најбитнијом и стратегије 23. *Када нешто не разумем, размишљам о том делу и*

слушам даље без концентрације, која се налази на претпоследњем месту скале. Значајно одступање је видно код стратегије 21. *Размишљам о томе да ли разумем текст.* Ово је за наставнике најмање важна стратегија, док се, са друге стране, код студената налази на другом месту по учесталости употребе. За остала одступања може се рећи да су незнатна.

Табела 6.32: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима студената и наставника

Питање	У I	МУ I	Н
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	4	4	2
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	5	5	3
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	2	2	7
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	1	1
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	6	6	6
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3	3	4
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	7	7	5

Одговори **мање успешних испитаника**, када су у питању стратегије коришћене у највећој и најмањој мери, идентични су одговорима успешних испитаника, са разликом у оцени учесталости. Тако је најчешће коришћена стратегија оцењена са 4,43, док је стратегија коришћена у најмањој мери оцењена са 2,38. Разлика у употреби ове две стратегије је 1,86 пута. Ранг преосталих стратегија се у потпуности подудара са одговорима успешних испитаника. Разлика свакако постоји у оценама које указују на учесталост употребе. Тако, у готово истој мери, обе групе испитаника користе усмерену пажњу (стратегија 24) која се налази на трећем месту по учесталости (успешни – 3,7, мање успешни – 2,38), док је највећа разлика у оцени изражена код вредновања и усмерене пажње (стратегије 20 и 25) са разликом од 0,4 у корист употребе успешних испитаника.

Поређење одговора **мање успешних испитаника** са рангом који стратегијама приписују наставници даје исте резултате као и код групе успешних студената, па у овом делу они неће даље бити коментарисани.

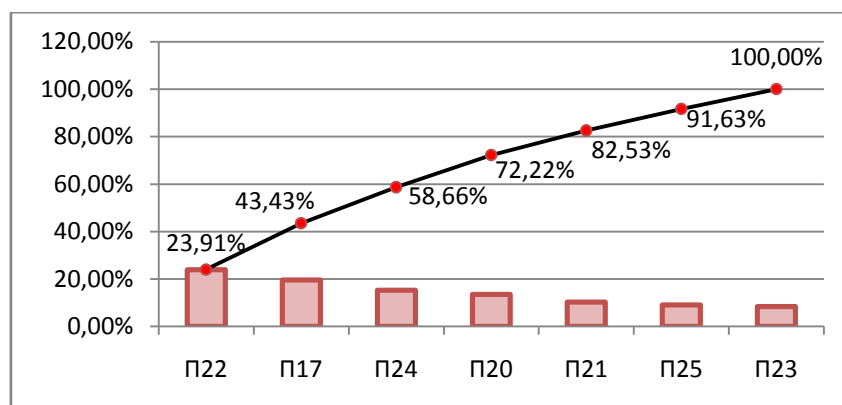
Рангирањем учешћа метакогнитивних стратегија у укупној оцени добили смо следеће резултате.

Табела 6.33: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П22	23,91%	23,91%
2	П17	19,52%	43,43%
3	П24	15,23%	58,66%
4	П20	13,56%	72,22%
5	П21	10,31%	82,53%
6	П25	9,10%	91,63%
7	П23	8,37%	100,00%

Графички представљени резултати изгледали би овако:

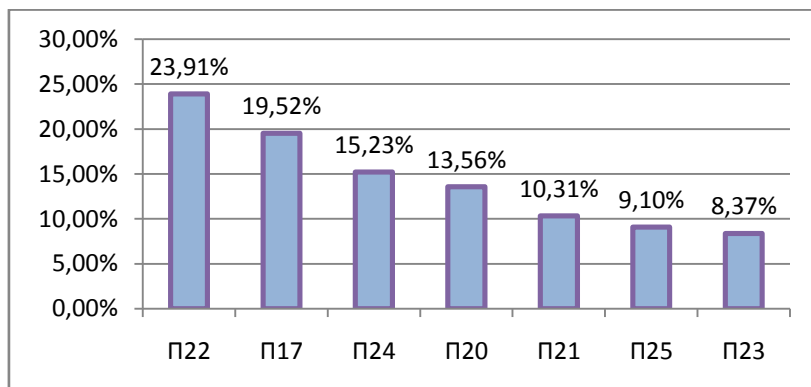
График 24: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање говора код испитаника I године студија



Резултати Парето анализе указују на скуп од четири метакогнитивне стратегије које су према одговорима испитаника кључне за разумевање поруке. То су стратегије број 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушах надајући се да ћу касније схватити значење*, 17. *Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку*, 24. *Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу* и 20. *У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила*. Оне припадају стратегијама селективне пажње, усмерене пажње, решавања проблема и процене разумевања. Удео ових стратегија у разумевању приказан је на графику 25.

На графику се јасно види да је удео у учешћу прве четири стратегије градацијски расподељен и да се креће од 13,56% до 23,91%.

График 25: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника I године студија



У следећем делу поглавља бавимо се анализом резултата који осликавају понашање **испитаника II године студија**, када су метакогнитивне стратегије у питању. Резултати учесталости употребе метакогнитивних стратегија код ове групе испитаника приказани су у табели 6.32.

Табела 6.34: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника II године студија

Питање	II година		Наставници
	У	МУ	
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,83	3,50	0,185
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	3,36	3,35	0,1525
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	4,23	3,60	0,09
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	4,43	4,15	0,2075
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	3,06	3,44	0,0975
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,79	3,53	0,135
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,60	3,03	0,1325

Стратегија коју **успешни испитаници II године** користе у највећој мери јесте стратегија број 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење* (4,43), док у најмањој мери користе стратегију 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања* (2,6). Разлика у

употреби ове две стратегије је 1,7 пута. Када је у питању поређење са рангом који су стратегијама приписали наставници, приметно је подударање код три од укупно седам стратегија. Највеће одступање примећује се код стратегије 21. *Размишљам о томе да ли разумем текст*. Она се, према одговору наставника налази на седмом месту скале, док је студенти сматрају веома битном, па је код њих на другом месту скале. Овакви резултати подударни су резултатима испитаника прве године.

Табела 6.35: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима испитаника II године студија и наставника

Питање	УИ II	МУИ II	Н
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3	4	2
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	5	6	3
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	2	2	7
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	1	1
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	6	5	6
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	4	3	4
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	7	7	5

Мање успешни испитаници II године у највећој мери користе стратегију број 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење* (4,15), а у најмањој 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања* (3,03), што се у потпуности поклапа са одговорима успешних испитаника. Разлика у употреби ове две стратегија је 1,37 пута. Поређење са употребом истих стратегија од стране успешних испитаника говори о томе да мање успешни стратегију 22 користе у нешто мањој мери од успешних испитаника, а да стратегију 25 користе 1,17 пута чешће од успешних. Поклапање у рангу учесталости употребе са успешним испитаницима подудара се још код стратегија број 21. *Размишљам о томе да ли разумем текст*, која се код обе групе испитаника налази на другом месту по учесталости употребе. Успешни испитаници ову стратегију користе 1,18 пута чешће у односу на мање успешне. Размислилажења у рангу учесталости употребе осталих стратегија су незнатна.

При поређењу са рангом важности који су дали наставници, долази до поклапања код најчешће коришћене стратегије (22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење*). Битније одступање приметно је код стратегије 20, која се тиче провере прдвђјања у току разумевања. Ову стратегију наставници сматрају доста битном и дају јој ранг три, док је она код студената на петом месту по учесталости употребе. Одступања код преосталих стратегија су незнатна.

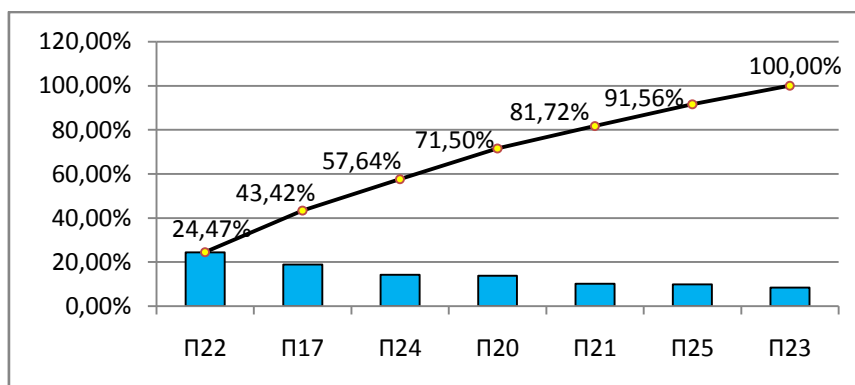
Рангирањем учешћа стратегија у укупној оцени добили смо резултате приказане у табели 6.34.

Табела 6.36: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П22	24,47%	24,47%
2	П17	18,94%	43,42%
3	П24	14,22%	57,64%
4	П20	13,86%	71,50%
5	П21	10,22%	81,72%
6	П25	9,84%	91,56%
7	П23	8,44%	100,00%

Исти резултати на графику би били приказани на следећи начин.

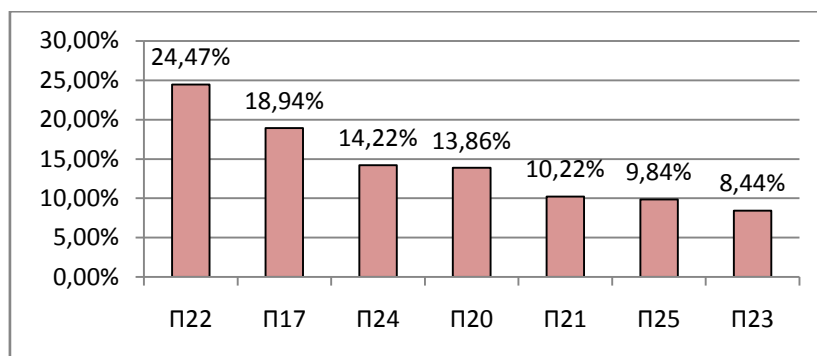
График 26: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање код испитаника II године



Парето анализа одговора испитаника II године студија указала је на групу метакогнитивних стратегија коју ова група сматра кључном. То су стратегије 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити*

значење, 17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку, 24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу и 20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила, што овај одговор чини идентичним одговором испитаника I године студија.

График 27: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника II године



Када је удео појединачних стратегија у питању, он се креће од 13,86% до 24,47%. Иако је процентуални удео сличан оном који карактерише резултате I године, он није тако равномерно расподељен.

Последња група података која ће бити представљена у овом делу анализе јесу подаци за учесталости употребе меткогнитивних стратегија код **испитаника III године студија**.

Најчешће коришћена стратегија код **успешних испитаника III године** јесте стратегија 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење* (3,93), док у најмањој мери користе стратегију број 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања* (2). Разлика у употреби ове две стратегија јесте 1.96 пута. Код две стратегије долази до подударања са рангом који су стратегијама доделили наставници. То су, стратегије решавања проблема и усмерене пажње (22. *Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење* и 24. *Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу*), којима су додељени ранг 1 и 4, тим редом. Битније одступање је приметно код стратегије 21. *Размишљам о томе да ли разумем текст*. Она се на скали студената налази на другом месту, док је код

наставника најмање битна, па као таква има ранг седам. Одступања која се јављају у рангу осталих стратегија су незнатна.

Табела 6.37: Употреба метакогнитивних стратегија код испитаника III године студија

Питање	III година		Наставници
	У	МУ	
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,57	3,74	0,185
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	2,86	3,39	0,1525
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	3,86	3,55	0,09
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	3,93	4,61	0,2075
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	3,29	3,48	0,0975
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,43	3,42	0,135
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,00	3,10	0,1325

Табела 6.38: Рангирање метакогнитивних стратегија према одговорима студената III године и наставника

Питање	УИ III	МУИ III	Н
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3	2	2
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	6	6	3
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	2	3	7
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	1	1
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	5	4	6
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	4	5	4
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	7	7	5

Мање успешни испитаници III године у највећој мери користе стратегију 22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење (4,61), а у најмањој стратегију 25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања (3,1). Разлика у употреби ове две стратегија је 1,49 пута. Овакви одговори су подударни са одговорима испитаника из групе успешних, али се оцене које су ове две групе дале стратегијама знатно различите.

Тако, мање успешни испитаници стратегију 22 користе 1,17 пута чешће од успешних, док стратегију 25 користе 1,55 пута чешће у односу на успешне испитанике. Ранг се са одговорима успешних испитаника поклапа код стратегије 20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила, којој су обе групе доделиле позицију шест. И њу мање успешни испитаници користе у већој мери и то 1,18 пута у односу на успешне. Ранг осталих стратегија у незнатној мери одступа од ранга који су дали успешни испитаници.

Поређење са скалом важности коју су дали наставници показује подударност у прве две позиције, односно код стратегија решавања проблема (стратегија 22) и усмерене пажње (стратегија 17). Код осталих стратегија постоји одступање у рангу.

Рангирањем учешћа питања у укупној оцени добили смо следеће резултате.

Табела 6.39: Рангирање учешћа метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године

Редни број	Стратегија	Учешће %	Укупни утицај
1	П22	25,24%	25,24%
2	П17	18,88%	44,12%
3	П20	14,46%	58,58%
4	П24	12,77%	71,35%
5	П25	10,08%	81,43%
6	П23	9,52%	90,94%
7	П21	9,06%	100,00%

Ови резултати су представљени на Графику 28.

Групу кључних стратегија за разумевање говора, на основу Парето анализе код испитаника III године студија, чини група од четири стратегије, која се поклапа са одговорима испитаника I и II године.

График 28: Укупан утицај метакогнитивних стратегија на разумевање код испитаника III године

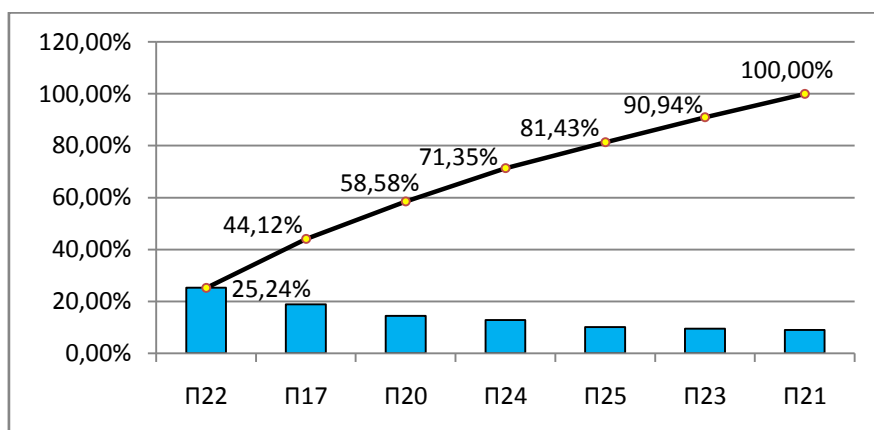
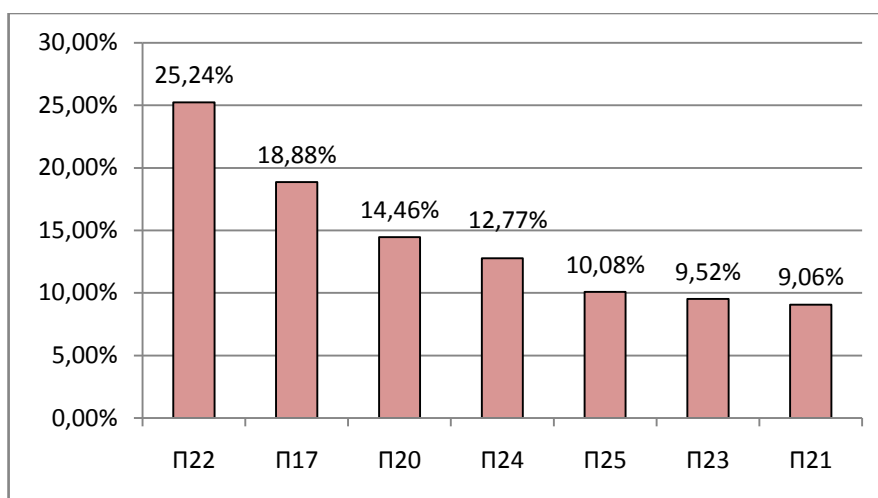


График 29: Учешће метакогнитивних стратегија у разумевању говора код испитаника III године



Иако је скуп кључних метакогнитивних стратегија код испитаника III године подударан оном код I и II, разлика се јавља у њиховом учешћу.

Пресек кључних метакогнитивних стратегија које су навели испитаници I, II и III године у потпуности је подударан. Њега чине стратегије решавања проблема, усмерене пажње и вредновања, или, конкретније, стратегије 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење*, 17. *Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку*, 20. *У току слушања размишљавам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила* и 24. *Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу*.

6.2.2.2.3 Анализа учесталости употребе стратегија на основу успешности испитаника

Анализа 3 обухвата резултате поређења рангирања и учесталости употребе стратегија посматрано посебно за успешне и за мање успешне испитанике. Овако представљеним подацима желимо да укажемо на евентуалне сличности и разлике у начину коришћења стратегија на основу успешности испитаника. И овога пута, подаци ће бити представљени посебно за сваку групу стратегија.

6.2.2.2.3.1 Језичке стратегије

У наставку поглавља биће приказана употреба језичких стратегија од стране успешних испитаника све три године студија.

Табела 6.40: Ранг употребе језичких стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4	3	4
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	5	7	5
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	7	6	7
4. Размишљај о времену које говорници користе.	8	8	8
5. Размишљај о структури реченице.	6	4	6
6. Увек превођим кључне речи.	3	2	1
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	2	5	3
8. Значење речи које не знам претпостављај уз помоћ значења речи које знам.	1	1	2

Језичка стратегија која је подједнако рангирана у све три године студија, јесте стратегија 4, коју сви испитаници користе у најмањој мери. Уочљива је подједнака мера употребе стратегија која се јавља између испитаника I и III године студија када су стратегије 1, 2, 3 и 5 у питању. Наиме, оне се код испитаника обе године студија налазе на четвртм, петом, седмом и шестом месту скале, тим редом. Код испитаника I и II године студија, постоји подударана по питању само једне стратегије – број 8. *Значење речи које не знам претпостављај уз помоћ значења речи које знам.* И поред подударања у рангу, постоји знатна разлика у оцени учесталости употребе ове стратегије. Она је у највећој мери заступљена код испитаника I године (4,64), затим код испитаника III (4,36), а у најмањој мери је користе испитаници II године (4,3). Поред тога, интересно је приметити да ову стратегију, иако се код њих налази на другом месту по

учесталости, испитаници III године користе чешће од испитаника II, код којих је ово најчешће коришћена стратегија.

Табела 6.41: Оцена употребе језичких стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,14	4,06	4,07
2. Преводим сваку изговорену реч у разговору.	3,79	3,57	3,71
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,14	3,60	3,14
4. Размишљам о времену које говорници користе.	2,93	3,36	2,57
5. Размишљам о структури реченице.	3,64	3,81	3,50
6. Увек преводим кључне речи.	4,21	4,26	4,50
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	4,43	3,79	4,29
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	4,64	4,30	4,36

До знатнијих одступања у употреби долази код стратегије 7, која се тиче превођења на матерњи језик. Она се код испитаника I и III године налази на другом, односно трећем месту, док је испитаници II године знатно ређе користе, па се код њих налази на петом месту скале.

Највеће разлике у оцени учесталости јављају се код стратегија 4 и 7. Док је учесталост употребе стратегије 4. *Размишљам о времену које говорници користе* код испитаника I (2,93) и III (2,57) године приближна, њу испитаници II године знатно чешће користе. Наиме, она је код испитаника II године студија оцењена са 3,36, што значи да је користе 1,15 пута више у односу на испитанике I, односно 1,3 пута више у односу на испитанике III године. До сличних одступања долази и када је стратегија 7 у питању (*Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо*). Њу испитаници прве године студија користе 1,17 пута чешће у односу на испитанике II године, док је испитаници III године користе 1,13 пута чешће од испитаника II године. Највећа уједначеност у учесталости употребе јавља се код стратегије 1. *Покушавам да разумем сваку реч у разговору*. Њена учесталост употребе је код испитаника оцењена са 4,14 (I година), 4,06 (II година), и 4,07 (III година), што чини разлику од 0,8, односно 0,1.

Као и код претходних анализа, и овде се мора констатовати велика зависност испитаника од површинске структуре, која се осликава у фокусирању пажње на речи и прибегавање стратегијама нижег реда при разумевању. Оцена

учесталости употребе превода у току разумевања изузетно је висока код успешних испитаника, иако се, по рангу, налази при средини скале. Употреба граматичких елемената при разумевању позиционирана је при дну скале. Охрабрује висока позиција коришћења закључивања при разумевању.

Следећом табелом приказан је ранг стратегија изведен на основу оцене учесталости употребе стратегија која карактерише **мање успешне испитанике**.

Подударност у учесталости употребе стратегија код мање успешних испитаника све три године студија јавља се код стратегије број 4. *Размишљам о времену које говорници користе*. Ово је стратегија коју испитаници користе у најмањој мери. Иако је подједнако рангирана код испитаника све три године студија, у оцени учесталости употребе ове стратегије постоји извесна разлика (Табела 6.41). Наиме, њу најчешће користе испитаници II године (3,35), затим испитаници I (2,96), док је у најмањој мери користе испитаници III године (2,68).

Табела 6.42: Ранг употребе језичких стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	3	6	4
2. Преводим сваку изговорену реч у разговору.	5	3	5
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	7	7	6
4. Размишљам о времену које говорници користе.	8	8	8
5. Размишљам о структури реченице.	6	4	7
6. Увек преводим кључне речи.	4	5	2
7. Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	2	1	3
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	1	2	1

Код још три стратегије уочљива је подударност у рангу код испитаника две године. Испитаници I и II године стратегију 3. *Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор*, користе у веома малом степену, па се она налази на седмом месту. Испитаници I и III године подједнак ранг су дали стратегијама 2. *Преводим сваку изговорену реч у разговору*, и 8. *Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*. Стратегија 2 се налази на петом месту скале, док стратегију 8 обе групе испитаника користе у највећој мери.

Неподударања у рангу употребе језичких стратегија код мање успешних испитаника све три године су уједначена. Она су најизраженија код стратегије број 5. *Размишљам о структури реченице*, која се код испитаника I и III године налази на дну скале (место шест и седам), док код испитаника II године заузима четврто место.

Размишљање о структури реченице се као стратегија издваја и по томе што се код ње јавља најуочљивија разлика у оцени учесталости коју су језичким стратегијама дали испитаници све три године студија. Њу најчешће користе испитаници II године (4,03), затим испитаници I (3,46), док је у најмањој мери користе испитаници III године студија (2,94). Имајући у виду овакав резултат, можемо рећи да ову стратегију испитаници I године користе 1,18 пута чешће у односу на испитанике III, док је та разлика код испитаника II и III године већа и износи 1,37 пута. Разлика у употреби изражена је и код стратегије 1.

Табела 6.43: Оцена употребе језичких стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
1. Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	4,11	3,68	3,74
2. Превођим сваку изговорену реч у разговору.	3,71	4,18	3,65
3. Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	3,23	3,50	2,94
4. Размишљам о времену које говорници користе.	2,96	3,35	2,68
5. Размишљам о структури реченице.	3,46	4,03	2,94
6. Увек превођим кључне речи.	4,05	4,00	4,39
7. Кад дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.	4,36	4,85	4,06
8. Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.	4,46	4,21	4,48

Покушавам да разумем сваку реч у разговору, коју испитаници II и III године користе готово уједначено (3,68 и 3,74), док је употреба код испитаника I године знатно чешћа (4,11). Слична разлика је уочљива и код стратегије 2, која се односи на превођење сваке изговорене речи, која има најчешћу употребу код испитаника II године (4,18), док је испитаници I и III године користе уједначено (3,71 и 3,65).

И код мање успешних испитаника се превод као стратегија при разумевању говора јавља доста често. Интересантно је напоменути да су оцене за ову стратегију приметно ниже у односу на оцене које описују понашање успешних

испитаника. У најмањој мери, мање успешни испитаници при разумевању користе граматичко знање. Чињеница да се на врху скале учесталости налази коришћење знањења познатих речи да би се претпоставило значење непознатих изузетно је позитивна.

6.2.2.2.3.2 Когнитивне стратегије

Разматрањем рангирања когнитивних стратегија према учесталости употребе код **успешних испитаника све три године студија** уочљива су извесна поклапања у одговорима (Табела 6.44). Тако, испитаници I и II године подједнако рангирају стратегије 14 и 18, које се тичу употребе претходног знања и контекста при разумевању, док испитаници I и III године подједнак ранг дају стратегијама 10 и 12, односно детаљима разговора и визуелизацији. Испитаници II и III године подједнако рангирају три стратегије 11, 16 и 19, које се односе на размишљање о главној идеји и детаљима, односно коришћење бележења и предвиђања у току слушања.

Табела 6.44: Ранг употребе когнитивних стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
9. Увек размишљам о општем значењу текста.	1	4	2
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	4	8	4
11. Размишљам о разлици између главне идеје и детаља.	5	7	7
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	8	6	8
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушавам са већом пажњом.	6	1	3
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	2	2	5
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	7	5	6
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	9	10	10
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	3	3	1
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	10	9	9

Велика одступања у рангу стратегија могу се уочити код стратегија везаних за размишљање о општем значењу дискурса и детаљима разговора, као и за познавање теме и повезивање са претходним знањем (9, 10, 13 и 14). Наиме, док испитаници I године најчешће размишљају о општем значењу дискурса (стратегија 9), испитаници II године ову стратегију користе као четврту, а испитаници III године као другу по учесталости. Усредсређивање на детаље

дискурса (стратегија 10) се код испитаника II године налази на дну скале, као осма стратегија по учесталости, али је код испитаника I и III године на четвртном месту. Одступање од три позиције на скали приметно је код стратегије 14. *Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем*, која је код испитаника I и II године друга по учесталости, а испитаници III је рангирају као пету. Највеће одступање приметно је код стратегије 13, која се односи на познавање теме. Она је, према одговорима испитаника I године, на шестом месту, а испитаници II године је најчешће користе.

Највећу оцену учесталости употребе има стратегија 13, која код испитаника II године има вредност 4,55. Највећа уједначеност у распону оцена јавља се код употребе визуелизације при разумевању (стратегија 12), која је оцењена са 3,36 (испитаници II године), 3,5 (испитаници I године) и 3,74 (испитаници III године).

Табела 6.45: Оцена употребе когнитивних стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
9. Увек размишљам о општем значењу текста.	4,50	3,98	4,29
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	3,85	3,53	4,07
11. Размишљам о разлици између главне идеје и детаља.	3,79	3,62	3,36
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,50	3,74	3,36
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушах са већом пажњом.	3,79	4,55	4,21
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,30	4,38	4,00
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	3,77	3,89	4,00
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	3,40	3,34	2,71
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,16	4,32	4,36
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	3,37	3,40	2,86

Најуочљивија разлика у оцени учесталости употребе когнитивних стратегија од стране успешних испитаника јавља се код употребе бележења у току разумевања говора (стратегија 16). Док је оцена која осликава употребу ове стратегије од стране испитаника III године 2,71, што је уједно и најмања оцена у групи когнитивних стратегија, код испитаника I године она је оцењена са 3,4. Овакви резултати указују на то да испитаници I године бележење у току

разумевања користе 1,25 пута чешће у односу на испитанике III године. Следеће две значајне разлике у употреби стратегија јављају се код стратегија 9 и 10, које се односе на размишљање о општем значењу дискурса и детаљима. Наиме, испитаници I године 1,13 пута чешће размишљају о општем значењу дискурса у односу на испитанике II године. Када су у питању детаљи разговора, њих испитаници III године користе 1,14 пута чешће од испитаника II године.

Когнитивне стратегије које успешни испитаници користе у највећој мери јесу познавање контекста, употреба претходног знања и познавање теме. Иста група испитаника се при разумевању говора у најмањој мери ослања на хватање бележака, предвиђање и визуелизацију. Изненађује чињеница да је предвиђање у току разумевања овако ниско котирано.

Ранг учесталости употребе стратегија код **мање успешних испитаника** није тако уједначен као код успешних (Табела 6.44).

Табела 6.46: Ранг употребе когнитивних стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
9. Увек размишљам о општем значењу текста.	4	7	2
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	5	1	4
11. Размишљам о разлици између главне идеје и детаља.	9	5	8
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	6	8	6
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом.	3	9	3
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	2	3	5
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	7	6	7
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	8	2	10
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	1	4	1
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	10	10	9

Наиме, одговори I и II године подударни су када је у питању предвиђање (стратегија 19) која је код обе групе на последњем месту скале. На основу података приказаних у табели, види се да је у понашању испитаника I и III године присутно много више подударности. То потврђује употреба стратегија број 12, 13,

15 и 18. Према одговорима испитаника I и III године, визуелизација је на осмом месту, док је, код испитаника II године, она на шестом месту по учесталости употребе. Много већа разлика у рангу јавља се код познавања теме. Ова стратегија је код испитаника I и III године трећа по учесталости употребе, а код испитаника II године она се налази тек на деветом месту. Нешто мања разлика у рангу видна је код употребе контекста као помоћи код решавања проблема непознавања лексики. Ово је стратегија коју испитаници I и III године најчешће користе, док је код испитаника II године на четвртом месту по учесталости. Велика одступања у рангу на нивоу поређења испитаника две године студија јављају се код стратегија 9, 13 и 16.

Табела 6.47: Оцена употребе когнитивних стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
9. Увек размишљам о општем значењу текста.	3,93	3,50	4,26
10. Посебну пажњу обраћам на детаље разговора.	3,55	4,38	3,71
11. Размишљам о разлици између главне идеје и детаља.	3,18	3,82	3,45
12. У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	3,39	3,50	3,65
13. Ако познајем тему о којој је реч, слушајем са већом пажњом.	4,09	3,32	3,74
14. Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	4,14	4,26	3,71
15. Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	3,23	3,59	3,61
16. Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	3,20	4,35	3,16
18. Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	4,32	3,94	4,42
19. Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	2,96	3,32	3,42

Стратегија 9. *Увек размишљам о општем значењу текста*, код испитаника III године рангирана је као друга, а код испитаника II године као седма по учесталости употребе. Утицај познавања теме на мотивацију (стратегија 13) је код испитаника друге године на дну скале, на деветом месту, док је код испитаника I и III године на трећем. Највећа разлика у рангу изражена је код бележења у току слушања (стратегија 16), коју испитаници II године користе као другу, испитаници I године као осму, а за испитанике треће године ово је најмање коришћена стратегија, чиме се нашла на десетом месту.

Разлике у оценама стратегија прате разлике у рангу који их карактерише. У том смислу, најниже оцењено је предвиђање (2,96 код I године, 3,32 код II године и 3,42 код III године). Најбоље оцењена стратегија јесте утицај познавања контекста дискурса на разумевање (4,42 код III године, 4,32 код I године, 3,94 код II године).

Како је реч о групи мање успешних испитаника, слабо ослањање на предвиђање не би требало да изненађује, али је, и поред тога, оцена дата овој стратегији изузетно ниска. Најчешће коришћене стратегије код ове групе испитаника при разумевању су употреба контекста и претходног знања и познавање теме. Овакав одговор се подудара са одговором успешних испитаника.

6.2.2.2.3.3 Метакогнитивне стратегије

Када су метакогнитивне стратегије у питању, у одговорима успешне групе испитаника, на све три године студија, постоје поклапања у одговорима код стратегија праћења сопственог процеса разумевања, решавања проблема и усмерене пажње (21, 22 и 25).

Табела 6.48: Ранг употребе метакогнитивних стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	4	3	3
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	5	5	6
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	2	2	2
22. Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	1	1
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушавам даље без концентрације.	6	6	5
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3	4	4
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	7	7	7

Наиме, стратегија 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушавам надајући се да ћу касније схватити значење*, код све три групе је рангирана као најчешће коришћена стратегија. Стратегија 21. *Размишљам о томе да ли разумем текст*, има ранг број 2, док је стратегија 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, она коју испитаници све три групе користе у најмањој мери. Код осталих стратегија јављају се делимична преклапања на нивоу две године.

Што се средње оцене учесталости тиче, интересантно је да је она за стратегију 22 идентична код испитаника и I и II године студија. Најприближнија следећа вредност јесте за исту групу испитаника за стратегију 23, која износи 0,06, па се самим тим може сматрати занемарљивом. Највећа разлика у оцени стратегија јавља се код стратегије 25. Иако су ову стратегију испитаници све три групе означили као најмање коришћену, бројке показују да је испитаници I године користе у највећој мери, и то 1,39 пута чешће у односу на испитанике III и 1,3 пута чешће у односу на испитанике II године.

Табела 6.49: Оцена употребе метакогнитивних стратегија код успешних испитаника

Питање	УИ I	УИ II	УИ III
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,69	3,83	3,57
20. У току слушања размишљам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	3,36	3,36	2,86
21. Размишљам о томе да ли разумем текст.	3,94	4,23	3,86
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	4,25	4,43	3,93
23. Када нешто не разумем, размишљам о том делу и слушам даље без концентрације.	3,12	3,06	3,29
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,70	3,79	3,43
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,78	2,6	2,00

Слика коју одаје употреба метакогнитивних стратегија код успешних испитаника веома је позитивна. Наиме, стратегијама које користе у највећој, односно најмањој мери, они показују да не прекидају процес слушања уколико наиђу на препреку. Одустајање од слушања је стратегија коју сви испитаници користе у најмањој мери. Охрабрује чињеница да је она најмање изражена код испитаника треће године студија. Вредновање разумевања је стратегија која је код испитаника ове групе присутна у изненађујуће ниском степену.

У табели 6.50 приказан је ранг употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника све три године студија. Код мање успешних испитаника поклапања у одговорима присутна су код стратегија 22. *Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење,*

коју испитаници све три године студија користе као најучесталију и 25. *Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања*, која се користи са најмањом учесталošћу.

Табела 6.50: Ранг употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	4	4	2
20. У току слушања размишљао о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	5	6	6
21. Размишљао о томе да ли разумем текст.	2	2	3
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	1	1
23. Када нешто не разумем, размишљао о том делу и слушам даље без концентрације.	6	5	4
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3	3	5
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	7	7	7

Табела 6.51: Оцена употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника

Питање	МУИ I	МУИ II	МУИ III
17. Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	3,39	3,50	3,74
20. У току слушања размишљао о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	2,96	3,35	3,39
21. Размишљао о томе да ли разумем текст.	3,68	3,60	3,55
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу касније схватити значење.	4,43	4,15	4,61
23. Када нешто не разумем, размишљао о том делу и слушам даље без концентрације.	2,93	3,44	3,48
24. Када ми мисли одлутају, покушам да повратим своју пажњу.	3,64	3,53	3,42
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	2,38	3,03	3,10

Испитаници I године су још подједнако рангирани стратегије усмерене пажње и праћења разумевања (17, 21 и 24) са испитаницима II године, док испитаници III године подједнако на шестом месту рангирају вредновање (стратегија 20) са испитаницима II године. Одступања у одговорима када је ранг стратегија у питању су незнатна.

Најприближније оцењене стратегије између испитаника II и III године студија јесу вредновање, селективна и усмерена пажња (20, 23 и 25). Наиме, оцена учесталости употребе вредновања и селективне пажње код испитаника III године је за 0,04 већа у односу на испитанике II године. Највећа разлика у оценама изражена је код одустајања од даљег слушања, ако се наиђе на препреку (стратегија 25). Код испитаника I и III године, она износи 0,72. Другим речима, испитаници III године ову стратегију користе 1,30 пута чешће у односу на испитанике I године.

Оцене које осликавају учесталост употребе метакогнитивних стратегија код мање успешних испитаника указују на јако повољну ситуацију у смислу развијене свести о користи коју ова група стратегија разумевању може да пружи. Наиме, мање успешни испитаници показују већу склоност ка употреби метакогнитивних стратегија у односу на успешне испитанике. Стратегије коришћене у највећој и најмањој мери подударају се са стратегијама успешних испитаника. Оцене иду у прилог мање успешним испитаницима, који чак ређе одустају од слушања уколико нешто не разумеју. Високо котирање праћења разумевања и вредновања, као и усмерене пажње, где се испитаници враћају слушању материјала када им мисли одлутају, само иду у прилог тврдњи да су мање успешни испитаници доследнији у употреби метакогнитивних стратегија.

Кумулативни резултати употребе стратегија од стране успешних и мање успешних испитаника приказани су на графицима 30 и 31.

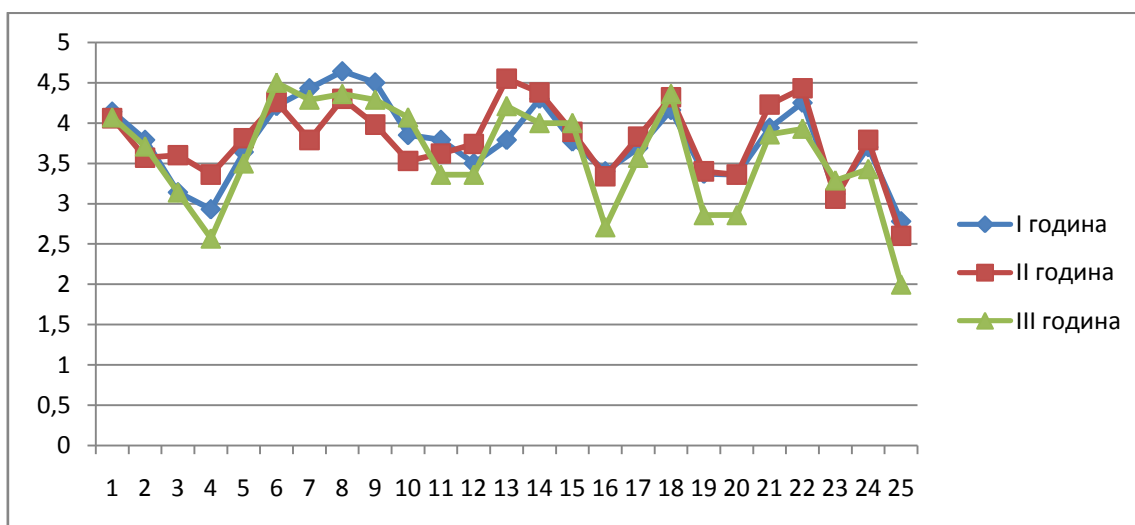


График 30: Употреба стратегија код успешних испитаника

Са графика се јасно примећује велика сличност у понашању како успешних, тако и мање успешних испитаника прве и треће године студија. Опадајући и растући трендови смењују се готово равномерно, са разликом у оценама које су стратегијама дате. Веће разлике у оценама и осцилирања у променама приметна су код когнитивних стратегија. Најниже оцене дате стратегијама доминирају код испитаника треће године студија. Испитаници друге године се унеколико разликују у односу на испитанике две претходно поменуте групе.

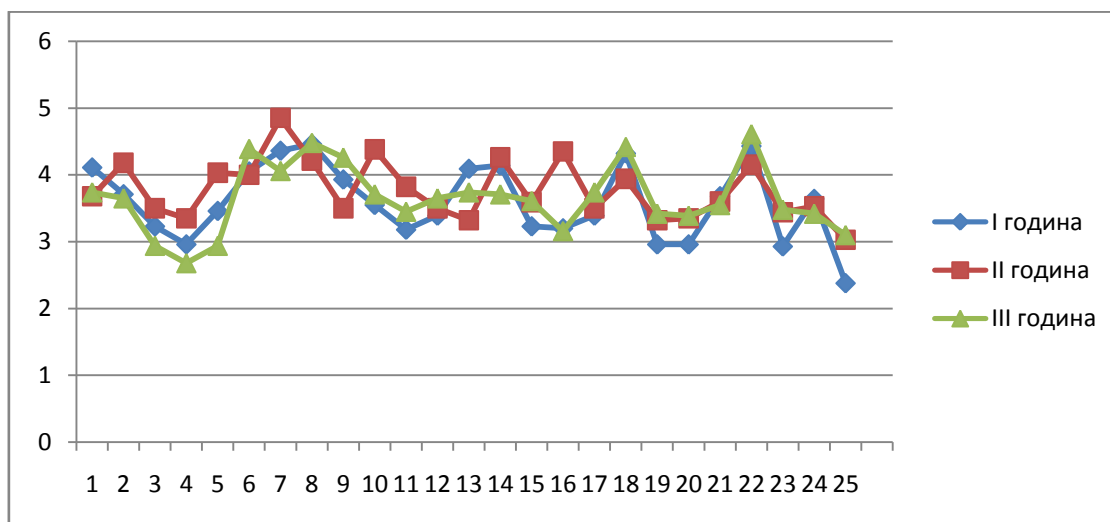


График 31: Употреба стратегија код мање успешних испитаника

6.3 Приказ и анализа резултата добијених у квалитативној фази истраживања

Квалитативну фазу истраживања чине појединачни разговори са испитаницима. У овој фази учествовало је укупно 14 испитаника. Од укупног броја испитаника осморо је показало завидне резултате на тесту синтаксичке и лексичке усвојености. Преосталих шест испитаника постигло је знатно слабије резултате на тестирању. На овај начин се дошло до уравнотежене групе у смислу заступљености успешних и мање успешних испитаника, што је битно за касније поређење резултата. Управо ови термини, група успешних и група мање успешних, биће коришћени приликом изношења и анализе резултата добијених у

току појединачних разговора. У том смислу, искази испитаника биће означени са У1-8²⁴² и МУ1-6²⁴³, што омогућава једноставније праћење резултата.

Разговори су вођени у два дела. У првом делу свако од испитаника одговарао је на питања о својим ставовима у вези са разумевањем говора и својим понашањем у току овог процеса, а у другом делу разговора испитаник је приступао конкретном задатку, где је, пратећи аудио-снимак, требало да коментарише своје понашање у току процеса разумевања.

Након обављених разговора са испитаницима, приступило се обради добијених података. Снимци разговора прво су преточени у транскрипт, да би се, затим, ишчитавањем транскрипта дошло до података који ће бити представљени у раду²⁴⁴. Како би подаци били систематично представљени, било је потребно издвојити јединице информација. За потребе овог рада, јединице информација представљаће све информације релевантне за стратегије које испитаници користе у току процеса разумевања говора. То могу бити саме стратегије, као и фактори који утичу на употребу стратегија.

Потребно је напоменути да је испитаницима понуђено да се разговори воде на матерњем српском или на енглеском језику, као и да су се сви одлучили за матерњи језик. Још је потребно нагласити да је због једноставности вођења разговора коришћена терминологија прилагођена испитаницима и њиховом новоу познавања језика и лингвистичке терминологије. У том смислу, уместо термина дискурс, коришћен је термин текст. Уместо термина синтакса, коришћен је термин граматика.

На основу питања која су коришћена за вођење појединачних разговора, добијене информације могуће је поделити у две групе: 1. ставови испитаника о разумевању говора и 2. информације о стратегијама, у коју се могу сврстати стратегије које су испитаници поменули у току разговора и стратегије које су испитаници користили при слушању аудио-снимка у току разговора. Информације добијене овим путем биће представљене на начин који прати управо поменуту поделу.

²⁴² Успешни 1-8.

²⁴³ Мање успешни 1-6.

²⁴⁴ Треба напоменути да ће у раду бити представљени само они подаци које сматрамо битним за тему рада.

6.3.1 Ставови испитаника о разумевању говора

У првом делу, разговор је вођен према већ припремљеним оквирним питањима. Како су питања чинила оквир разговора, то су се јавила делимична одступања и дигресије, а све у зависности од расположења испитаника да одговоре на једно питање, као и њихове мотивисаности да у датом тренутку учествују у разговору.

Прво постављено питање тицало се *дефинисања важности разумевања говора за усвајање страног језика*. Сви испитаници без изузетка су ову вештину оценили као важну. Највећи број њих, без обзира да ли су припадали групи успешних или мање успешних, рекао је да је то *најважнија* или *изузетно важна* вештина.

У3: „Разумевање је много битно, јер не знам на други начин како бисмо научили језик. Не учи се само преко књиге. Или речника. Потребан је саговорник да бисте могли да разумете и користите језик.”

МУ5: „Битно је да разумемо некога да бисмо и ми на основу тога могли да научимо да говоримо, да се сналазимо са тим речима и... и фразама које неко изговори, а које су карактеристичне за тај језик.”

Упитани да поређају вештине по битности, испитаници су прво место давали управо разумевању говора, затим говорењу, читању, па писању. Место превода је варирано и кретало се од места број 2 до места број 5.

У2: „Па, на првом месту је разумевање говора – да чујеш како неко прича. Затим говорење – да ти почнеш да причаш. Читање – да видиш како то изгледа у писаној форми, да прочиташ и на крају писање, да ти почнеш да пишеш.”

Друго питање тицало се *сврхе разумевања говора као вештине за усвајање језика*. Одговори добијени овим питањем били су разнолики. Обухватали су језичке елементе које је потребно усвојити, као и тумачења идеје коју говорници покушавају да пренесу.

У1: „Ја мислим да је то разумевање општег значења, а побољшање граматике. Јер ми кроз то слушање и разумевање увек можемо нешто да

запамтимо и у некој ситуацији некад употребимо те елементе. Ја много конструкција памтим по оном што сам чула из филмова.”

У3: „Ја желим да научим што више, тако да ми је битно да усвојим и граматику и речи, као и да разумем саму поруку.”

У2: „За мене је то начин да научим нешто више о начину понашања и говору тих људи. Њихов акценат, паузе у говору и слично. То се доста разликује од нашег језика. Евентуално да обратим пажњу на граматичке елементе, али то је на последњем месту.”

У7: „Ја мислим да је најбитнија идеја, схватити идеју. Уопште, ако слушамо текст, главно је да препознамо главну идеју, а после, успут, и неке детаље, речи. Да, речи да учимо, граматичке ствари, али првенствено та идеја.”

МУ3: „Па, речи, да научимо нове речи и грамтику. И да схватимо о чему се ту ради.”

У трећем питању, испитаници су наводили **аспекате знања неопходног за неометано разумевање говора**. Следећих неколико примера указује на распон одговора испитаника. Уочљиво је да су испитаници из групе успешних много већи значај придали утицају општег знања, активирања раније стеченог знања и навика у односу на синтаксичке и семантичке елементе. Са друге стране, испитаници из групе мање успешних наглашавају значај „граматике и речи”. У овој групи су два испитаника навела да је важно „све што знамо”.

У1: „Треба укључити целокупно знање које неко има. Понекад текст није само нека свакодневна ситуација, већ може да буде и научни, да се тиче неке области која нам није блиска и то значи да морамо да укључимо целокупно своје знање и искуство како бисмо поруку разумели. За разумевање је битно да се разуме цела порука и оно што је између редова да се добро схвати.”

У4: „Мислим да то зависи од оног што знаш, што имаш у глави. Од фонда речи, колико је широк, конструкција, других ствари које знаш, а које нису

везане за енглески. Ако нешто не разумемо, на основу свега тога то можемо претпоставити.”

У5: „Највише познавање речи, времена, јер колико пута се деси да на основу времена препознајемо контекст неког текста. Такође и говор тела.”

МУ2: „Битно је све, граматика, речи, све што знамо.”

МУ4: „Па, познавање граматике и познавање доста речи.”

Следеће питање тиче се *проблема са којима се испитаници срећу у току слушања материјала на енглеском језику*. Поред брзине говора, као најчешће наведеног проблема, издвојили су се још и акценат (варијетет енглеског језика), блискост са тематиком, број говорника и време трајања материјала. У комбинацији са претходно наведеним проблемима, који углавном чине одлике аудио-материјала, јавили су се и неки личне природе, попут концентрације, несигурности или страха да се нешто неће разумети. Проблем који су наводили како мање успешни, тако и два успешна испитаника био је немогућност разумевања поруке и поред тога што све речи разумеју. Следе неки од добијених одговора.

У4: „Брзина и тај осећај да можда не знам. Генерално се за вежбе слушања више бринемо него за неки текст (читање), јер текст имамо испред нас и све је ту и ако не знамо неку реч, повезаћемо... Овако, ако заборавимо, па нећемо се сетити... Ето, углавном ето ту је проблем.”

У5: „Брзина. И то уколико треба одрадiti вежбу са попуњавањем након слушања имам рупу у сећању. Не могу да се сетим свега. Све разумем док слушам, али не могу све да упамтим. Још један велики проблем који се понавља јесте да све речи разумем, али не могу да склопим поруку. Мислим да је узрок томе другачија конструкција реченице.”

У6: „Врло ми је тешко да испратим текст ако прича више људи. Прво ми је потребно да разликујем њихове гласове, а док размишљам о томе, изгубим идеју о којој свако од њих прича. Ја онда не знам ко о чему прича и често одустанем.”

У7: „Ако нешто не разумем, ја се успаничим и прекидам слушање. Онда само понављам: „Јаој, ја ово не разумем.“ То се дешава чак и ако је то прва реченица коју чујем. Овакав поступак свакако да онемогућава да разумем и оно што могу, јер није цео текст садржан у једној реченици, али ја тако функционишем. Мене то демотивише. Паничим и не слушам.”

У8: „Мени је проблем ако се постави питање унапред. Онда не слушам све, већ само делове који се односе на питање. А ја то не волим. Желим да слушам све. И детаље.”

МУ1: „Концентрација. Врло често ми мисли лутају или због тога што не разумем или због брзине.”

МУ5: „Непознавање речи. Ако је нешто искључиво везано за туризам. Ја раније нисам учила ништа о томе. Тако да имам проблем да разумем неке речи у тексту.”

Завршна питања су се тичала корективних **мера које је потребно предузети како би се побољшало тренутно стање, облика вежби за увежбавање разумевања говора и улоге наставника у том процесу**. Највећи број испитаника је навео да се тренутно стање може побољшати са више вежбе, која би обухватила како слушање материјала на страном језику, тако и читање и разговор. Свесни су чињенице да то није могуће постићи само радом на часу, већ да је потребно веће ангажовање ван учионице. Као један од основних канала за увежбавање наводе интернет и материјал до кога је на овај начин могуће доћи. Неки од испитаника наводе и боравак у иностранству, пошто су за време стручне праксе коју су обављали ван земље имали прилике да се сретну са странцима и видели у којој мери је то допринело унапређењу њихове способности говора.

У1: „Мислим да је интеракција која следи након слушања веома битна. Износимо мишљење о датој теми или осмишљамо сличан дијалог и слично. Мислим још да је веома важно дати ове вежбе на почетку часа, док је концентрација код студената још добра. Како предавање одмиче, ми смо све уморнији, теже нам је да слушамо, теже памтимо.”

У3: „Ја према питањима за разумевање која често решавамо након слушања имам аверзију. Не видим њихову сврху. Слушање би требало да

буде увертира за дискусију и ништа више од тога. На пример, слушамо о нечијем искуству и онда то поредимо са својим. Без неких посебних вежби везаних за тај текст.”

У6: „Мислим да су питања за разумевање добра вежба. Треба их добити на крају да бисмо сумирали све што смо радили.”

МУ1: „Можда да препричамо то о чему су говорили и дамо своје мишљење о томе.”

Када је тип вежби за разумевање говора у питању, уочљиво је да испитаници са нижим индексима (бољи успех на тестовима) заговарају вежбе везане за комуникацију, док су они са вишим индексима склонији да предложе контролисане типове вежби попут препричавања или одговарања на питања за разумевање. Оваква ситуација се, са једне стране, може приписати личним факторима, односно склоности ка појединим вештинама, где успешнији испитаници имају потребу да слободно искажу своје мишљење. Са друге, ово може бити и знак несигурности у могућност да се испитаник преко усменог одговора искаже. У том смислу, такви испитаници се сигурније осећају са контролисаним вежбама.

Испитаници сматрају да је оптимални број понављања материјала за слушање од 2 до 3 пута. То зависи од тежине материјала, познавања теме, брзине излагања, сложености задатка који је постављен, броја постављених задатака, али и од личних фактора као што је концентрација.

У4: „Три пута би било идеално. Први пут створим оквир у глави, као о чему се ту ради. Други пут, чујем детаље. Трећи пут, потврдим оно што сам разумела. Проверим. Дакле, три пута.”

Када је улога наставника у питању, мишљења су готово подељена. Највећи број испитаника сматра да на овом нивоу улога наставника није у великој мери битна, односно да је она била примарни фактор на нижим нивоима усвајања језика. Два испитаника сматрају да наставник и на овом образовном нивоу може много да учини тиме што ће ангажовати слабије студенте или користити више српског у учионици.

УЗ: „Сада је то до нас самих. Колико желимо да схватимо, разумемо и надоградимо се.”

МУ6: „Мени је тешко да пратим све на енглеском и мислим да би требало користити и српски на часовима како бисмо ми који мање знамо могли све да пратимо.”

6.3.2 Најчешће коришћене стратегије

Одељак о најчешће коришћеним стратегијама биће подељен у два дела. Први део чиниће стратегије које су испитаници поменули у току разговора, а други оне које су користили у току слушања аудио-снимка. Као и у претходном делу, сумирани резултати биће поткрепљени конкретним примерима узетим из транскрипта разговора.

6.3.2.1 Стратегије поменуте у току разговора

Како је наше примарно инересовање утицај синтаксичких и семантичких фактора на разумевање говора, то ће на првом месту бити представљена питања и одговори који се тичу управо ове области.

Део одговора о значају језичких фактора за разумевање поруке добијен је преко два питања која су индиректно упућивала на њих. То су питања о *аспектима знања који доприносе успешном разумевању поруке и сврси разумевања говора као вештине усвајања страног језика*. Поред ових, било је постављено и питање које се директно дотакло ових фактора: *у којој мери добро владање граматичким правилима, односно владање лексиком и семантичким односима може помоћи разумевању поруке*. Одговори испитаника у великој мери су варирали како код групе успешних, тако и код групе мање успешних испитаника. Највећи број успешних испитаника не придаје велики значај утицају синтаксе и семантике за разумевање поруке. Они о граматички за време слушања не размишљају. За већину испитаника из ове групе, то су елементи којима прибегавају тек када разумеју основну идеју материјала који слушају или, пак, када не могу да испрате лексичко значење. Изговор за то налазе у чињеници да могу да разумеју некога ко користи неправилно употребљене граматичке елементе. У том смислу, предност дају лексици и семантичким односима који постоје у реченици, пре него граматичким правилима.

У1: „О граматички и речима размишљај једино ако чујем нешто ново. Онда након слушања пронађем ту реч или ту граматичку партију, па прочитам.”

У3: „Ја граматичку добро знам и у њој сам много боља него у разговору, али не могу да кажем да ми је она битна за разумевање. Можда ред речи, саме речи, контекст – ко ми прича, зашто ми прича...”

У4: „Мени граматика није битна. Више је битна нека реч него конструкција. Ако би неко рекао: *I'm going to school every day*, и даље ћу разумети, иако је време погрешно употребљено. Што се речи тиче, не зависи све ни од њих. Ако је о новој теми реч, речи јесу битне. Ако се ради о неким свакодневним стварима, многе ствари знамо, учимо од малена, па из контекста капирамо. Речи које се стало користе ми ћемо искористити да схватимо оне које не разумемо баш.”

У6: „Па, можда у смислу уколико неко има различит акценат који нам је тешко да разумемо, па препознавање неких граматичких елемената може да доведе до разумевања. Или у смислу уколико владаш граматиком и уколико знаш да је нешто у енглеском придев, да га не преведеш као глагол. Уколико га преведеш као глагол, то мења смисао. Посебно апозиције и те неке ствари које су техничке природе могу да одреде и усмере текст да добије право значење и чак добије онај смисао између редова, да се дође до неког смисла који је много дубљи од оног што је написано.”

Један испитаник говори о томе да познавање значења речи нема пресудну улогу за разумевање поруке.

У1: „Разумевање не зависи искључиво од речи. Много пута се десило да не знам 90% речи, а знам о чему човек прича. Ако имаш опште знање, онда не мораш да разумеш све речи, а разумећеш текст. Са друге стране, дешавало ми се и да знам све речи, а да не разумем текст. То код мене зависи од заинтересованости за тему о којој се прича.”

(одсуство концентрације или површно слушање)

Било је, међутим, и оних испитаника у групи успешних који су сматрали граматику веома битном за разумевање.

У7: „Мислим да је за разумевање суштине текста познавање граматике веома битно, макар неких њених основа. Да би се разговор ставио у контекст, то може једино тако.”

У5: „Граматика може пуно да помогне разумевању. У суштини, теоријско знање није толико битно, да кажем, за комуникацију, битно је за разумевање. Јер, на пример, ако имамо нешто у пасиву, и ако не знамо теорију, онда ми нећемо знати о чему тај неко прича. Или, на пример, индиректни говор. Ако то не знамо, чујемо ми и знамо о чему тај неко прича, али не можемо да кажемо да ли је то било у некој прошлости или... За елементарне ствари није, али мислим да је неопходно за неки комплекснији текст.”

Било је испитаника без јасног мишљења о утицају ових фактора.

МУ6: „Граматика у прилог разумевању? Па, можда, можда, нисам размишљала о томе.”

Што се осталих стратегија тиче, добијене су информације о афективним параметрима, чије испитивање није било покривено упитником. Наиме, упитани *како се осећају док слушају материјал на енглеском језику и колико се самоуверено осећају*, испитаници углавном говоре о *недостатку самоуверености* и осећајима *уплашености, фрустрираности и несигурности*. Нико од испитаника на скали од 1 до 5 своју самоувереност у току слушања није оценио са 5. Оцене се крећу од 1 до 3,5 за мање успешне, односно од 3 до 4,5 за успешне испитанике. Један испитаник је навео да се осећа одлично, а два су навела да се осећају прилично опуштено. Несигурност испитаника и помањкање самоуверености зависе од различитих фактора, који представљају особине самог материјала или су, пак, личне природе. Тако, сусрет са материјалом који не могу да разумеју директно утиче на смањење самоуверености највећег броја испитаника. Поред тога, уколико је снимак превише брз или дугачак, то смањује њихову концентрацију, па самим тим и самопоуздање.

У3: „Уплашено. Питам се да ли сам дорасла томе да слушам овај текст.”

У4: „Пошто смо и у средљој школи редовно слушали, само слушање ми није неагодно, али постоји страх да нешто нећу да чујем или да разумем.”

У6: „Понекад се питам да ли је моје знање толико ниско да не разумем толико тога.”

У7: „Зависи од тога колико је јасан текст. Ако га добро разумем, тада сам јако самоуверен, а ако има доста непознатих ствари, моја самоувереност опада.”

Одговори добијени следећом групом питања описују **понашање испитаника у току процеса слушања**. Првим питањем се од испитаника тражи да опишу свој процес разумевања. Сви испитаници из групе мање успешних одговорили су да само слушају, не пратећи своје разумевање у току слушања. Након слушања углавном размисле о ономе што су разумели. Ни у том тренутку не размишљају о начину на који у слушали материјал, факторима који су им помогли да разумеју, како би се понашали следећи пут када би слушали исти или неки други материјал.

МУ2: „Након слушања размишљам о свему што сам чула и речима и сличном. Али о томе како сам слушала, не.”

МУ4: „Питам се да ли могу мало да вирнем на крај књиге где је текст. Много ми помаже ако имам текст да пратим док слушам. Онда подвучем све непознато. И могу дуже да се задржим на неком делу, да се вратим поново...”

У5: „Па, ако слушам у учионици, ако наставник да задатак, онда је то то. Ако слушам музику или гледам филм, онда једноставно слушам. Ако је задатак дат као питање, прочитам питање и онда слушам све док не чујем неку од речи из питања. Онда се усредсредим на тај део.”

Понашање испитаника у току процеса разумевања је у великој мери директно везано за **степен концентрације** коју у датом тренутку имају. Немали број испитаника признао је да њихова пажња у току слушања варира, да се често дешава да она опада, да се циклично укључују у слушање, што свакако утиче на њихов степен разумевања одслушаног.

У6: „Ја приступам тексту сконцентрисано, а онда концентрација падне, па сам поново ту, па опет нисам и све тако.”

МУ2: „Па, ја покушавам да повратим своју пажњу ако ми мисли одлутају, али не успевам сваког пута. Некада ми успе, а некад не. Некад се деси да убрзо после првог лутања наиђе део који не разумем, па док размишљајем о њему, поново изгубим концентрацију за остатак текста.”

Готово сви испитаници из групе успешних изјавили су да пре или у току слушања **врше претпоставке** у вези са оним што ће се десити. Чињеница да је њихова претпоставка тачна или не, на различите начине утиче на њих. Има испитаника на које „успех” или „неуспех” у претпостављању не утиче. Са друге стране, има оних на које „погрешна” претпоставка делује мотивишуће, па у наставку пажљивије слушају, али је више оних које „погрешна” претпоставка демотивише. На два испитаника погрешно претпостављање двојако делује. Као разлог за то наводе одсуство концентрације и степен заинтересованости за тему о којој је реч. Уколико су мање усредсређени или мање заинтересовани за тему, они одустају од даљег слушања или слушају са мање пажње.

У2: „Ја се фокусирам само на слушање. Никада не можемо да будемо сигурни у оно како се текст одвија, па то да ли ми је претпоставка тачна или не не утиче претерано на моје понашање.”

У7: „Па, ако знам шта је назив онога што слушамо, онда могу већ унапред да замислим у глави о чему се ту ради и о чему ће се говорити. Затим пратим текст, узмем срж текста, то запамтим и то је то.”

У ситуацијама када **не разумеју значење једне речи** углавном користе контекст да би закључили шта дата реч тачно значи.

У4: „Па, ја не слушам сваку реч. Слушам, слушам, па на основу неких речи закључујем шта су хтели да кажу. На основу теме и контекста.”

У5: „Покушавам на основу контекста да закључим значење, али ако не могу, запишем је негде и слушам даље. Све то зависи од концентрације и степена интересовања за саму тему.”

У7: „Волим да гледам текст док слушам, па онда само обележим и слушам даље, како бих на основу даљег разговора извукао значење.”

Једно од питања било је и да ли у току слушања *прате свој процес разумевања*. Највећи број испитаника је одговорио да је усредсређен на само слушање. О осталим аспектима не размишљају.

У3: „Зависи од текста. Ако ми је позната ситуација, онда се има више простора, па може да се прати више ствари. Али ако је ситуација непозната, онда се при разумевању хватамо за било шта што нам делује познато и немамо времена да размишљамо о било чему другом.”

У6: „Битно ми је само да разумем. Нема разлога да размишам о другим стварима.”

У7: „Свестан сам тога да неки део разумем, а неки не. На крају слушања, ако испред себе имам текст, на то се вратим и то прочитам поново.”

Следеће питање тиче се *прављења разлике између главне идеје и детаља*. Одговори добијени овим питањем су разнолики. Испитаници углавном пажњу усмере на једно од два поменута. Има оних који слушају искључиво детаље, оних који прате само главну идеју и оних којима је потребно да више пута чују материјал како би били свесни и једног и другог.

У3: „Ја се превише усредсредим на детаље, понекад и оне небитне, везане за бројке, а конкретно тему разговора готово да никада не могу да дефинишем.”

У5: „На часу док слушамо, не. Тек кад почнемо да дискутујемо јави се: Аха, то је главна идеја, ово је детаљ... али док слушам, не.”

У6: „Док слушам не размишљам о томе. Слушам текст као целину. Тек након слушања можда размислим о томе.”

МУ1: „Да, оно што је главно, то запамтим и то знам након слушања. Детаље баш и не.”

МУ3: „Па, и не размишљаам баш о томе. Ја иначе обраћам пажњу на детаље, тако да мислим да и кад слушаам текст за мене је све битно, тако да баш и не размишљаам о главној идеји и детаљима као нечему одвојеном.”

МУ4: „Ја најчешће слушаам сваку реч да бих могла нешто да разумем и на крају не могу да резимирам текст. Упамтим понеку информацију за коју се касније покаже да је детаљ, и то небитан, а текст не разумем.”

На самом крају испитаници су питани да ли *планирају процес слушања* и *да ли свесно користе неке технике* како би боље разумели материјал. Ни један од испитаника није експлицитно изјавио да планира унапред начин на који ће приступити слушању материјала. Уколико наставник најави тему о којој је реч, размишљају о томе шта могу чути. Међутим, како већина њих доноси одлуку о томе да ће се усредсредити и слушати, а ова карактеристика представља врсту планирања, може се рећи да је и ова стратегија заступљена међу испитаницима. Између осталог, свесно коришћење техника имплицитно је подразумевало и покушај поновног усредсређивања на слушање након губљења концентрације. Док сви испитаници из групе успешних то покушавају да ураде, у групи мање успешних настаје осећај панике или предалеко удаљавање, што онемогућава поновни повратак процесу разумевања. У групи успешних, највећи број испитаника успе да се врати задатку, један обично не успева или успе након завидне дигресије, док је један испитаник изјавио да га у ситуацијама када дође до прекида разумевања хвата паника и не успева да се врати разумевању.

У5: „Не. Ја увек одлучим да ћу слушати, али често изгубим концентрацију.”

У6: „План слушања немам. Прво покушам да упамтим идеју онога што се слуша, а онда детаље.”

У7: „Па, баш и не планирам. При сваком слушању покушавам да запамтим што више ствари како бих боље разумео, јер се најчешће своди на то како у сваком тексту имам по неку непознату реч. Обратим пажњу на реченицу као целину, тако да у случају да не разумем неку реч све успем да увежем.”

Када је у питању **коришћење посебних техника**, одговори су укључили *коришћење пређашњег знања, предвиђање, визуелизацију, препознавање речи на основу контекста и хватање бележака*.

У3: „Ја покушавам да створим слике у глави како бих себи бар мало олакшала. Где се то дешава, ко говори, тако... То ми држи пажњу. Тако ми је лакше.”

У4: „Размишљам о теми. Сад код превода о Тајланђанима провалила сам њихов поздрав, или шта је све било у тексту, тако и кад је слушање у питању. Покушавам да повежем оно што знам са темом о којој је реч.”

У2: „Користим предвиђање. Ако се деси да се моја предвиђања не поклапају са текстом, то ме додатно мотивише да пажљивије слушам.”

У5: „У току слушања покушавам да визуализујем у глави људе, ситуацију, све. Увек предвиђам шта је то следеће што ће се десити. У неку руку, то је такмичење са самим собом. Ја ћу да победим снимак. Тако да ако дође до тога да претпоставка није исправна, то је свакако додатни мотив да пажљивије слушамо.”

У7: „Највише се ослоним на целокупно знање. Па онда видим шта могу да искористим за разумевање.”

У7: „Понекад у току слушања волим да запишем понешто. То ми помаже да се сетим свих детаља приликом дискусије. Наравно, не пишем детаље, већ идеје, а детаљи у разговору се јаве сами од себе.”

Што се тиче **промишљања о начину слушања и разумевању**, највећи број испитаника се *једном одслушаном тексту више не враћа*. Односно, врати се у оној мери у којој то захтева задатак који је постављан пред њих.

Од **личних фактора** који доприносе разумевању издвојила се *мотивација* која води повећаној пажњи у току слушања, а која се у највећем броју случајева јавља као резултат заинтересованости за тему.

У5: „Сматрам да је веома важно да ли ме тема интересује или не. Уколико то није нешто што ме интересује, онда ћу слушати са мањом пажњом. Ако

је нешто што се тиче директно наше струке, онда ћу поклонити више пажње.”

На основу свих тврдњи изнесених у току разговора, резултати о употреби различитих стратегија могу се сумирати следећом табелом.

Из табеле се јасно види да су све три групе стратегија заступљене готово у истој мери, односно да је из групе когнитивних и метакогнитивних стратегија коришћено по пет стратегија, док су из групе језичких испитаници употребили четири стратегије.

До знатног одступања долази у начину коришћења стратегија. Тако су испитаници из групе успешних најдоследнији у употреби метакогнитивних стратегија. Сви они користе *праћење разумевања* и *селективну пажњу*, седам од укупно осам испитаника се служи *решавањем проблема*, док по шест испитаника користе *планирање* и *усмерену пажњу*. Иако су метакогнитивне стратегије заступљене код свих испитаника и у групи мање успешних испитаника, степен њиховог коришћења је много мањи. По два испитаника користе *решавање проблема*, *усмерену* и *подељену пажњу*, три испитаника *планира* процес разумевања, а свих шест је свесно тренутка *када престаје процес разумевања*.

Када су когнитивне стратегије у питању, група успешних је доследна у употреби три стратегије - *предвиђања*, *закључивања* и *елаборације*, док по два испитаника користе *визуелну елаборацију* и *хватање бележака*. Ово су управо стратегије које испитаници из групе мање успешних не користе. Чак је и употреба преостале три стратегије код њих заступљена у релативно малој мери. Предвиђањем и закључивањем се служе три испитаника, док се елаборацијом служе само два.

Највише разлика јавља се у одговорима који се тичу језичких стратегија. Испитаници из групе мање успешних њима прибегавају у већој мери у односу на испитанике из групе успешних. Сви испитаници из групе мање успешних се служе *преводом* и *покушавају да разумеју сваку реч коју чују*, док по пет испитаника покушава да *закључи значење речи коју чује уз помоћ значења оних које већ зна* и покушава да *искористи граматичке елементе* да спозна значење поруке.

Табела 6.52: Употреба стратегија при разумевању говора у току разговора са испитаницима

Језичке стратегије

Стратегија	Број употребе	
	У	МУ
1. Лингвистичко закључивање (<i>Значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам</i>)	8	5
2. Дедукција (<i>Користим граматичко знање како бих разумео разговор</i>)	3	5
3. Превод (<i>Служим се преводом на српски језик да бих разумео поједине речи или делове</i>)	3	6
4. Подељена пажња (<i>Слушам сваку реч у тексту или покушавам да разумем сваку реч у тексту</i>)	1	6

Когнитивне стратегије

Стратегија	Број употребе	
	У	МУ
1. Предвиђање (<i>Предвиђам оно што ће се десити</i>)	8	3
2. Закључивање (<i>Користим контекст да бих претпоставио значење</i>)	8	3
3. Елаборација (<i>Користим раније стечено знање из које није у директној вези са текстом како бих претпоставио значење</i>)	7	2
4. Визуелна елаборација (<i>Значење замишљам у сликама</i>)	2	0
5. Хватање бележака (<i>Помаже ми када запишем оно што сам чуо</i>)	2	0

Метакогнитивне стратегије

Стратегија	Број употребе	
	У	МУ
1. Планирање – само-усмеравање (<i>Одлучим да ћу слушати са пажњом</i>)	6	3
2. Праћење разумевања (<i>Свестан сам тренутка кад разумевање почиње и када се прекида</i>)	8	6
3. Решавање проблема (<i>Када ми мисли одлутају, успем да се вратим слушању</i>)	7	2
4. Усмерена пажња (<i>Увек се добро усредсредим на слушање</i>)	6	2
5. Подељена пажња (<i>Слушам кључне речи</i>)	8	2

Седам испитаника из групе успешних се служи познатим речима да препознају значење непознатих, по три испитаника сматрају граматичке елементе битним за разумевање поруке, док само један покушава да разумевањем испрати сваку реч коју чује.

6.3.2.2 Стратегије коришћене у току слушања аудио-материјала

Саставни део сваког појединачног разговора чинило је слушање аудио-снимка праћено коментарисањем понашања у току разумевања говора. Резултати добијени на овај начин биће наведени у наставку поглавља, а на крају ће бити и табеларно представљени ради лакшег прегледа.

Табела 6.53: Самопроцена способности разумевања говора

Редни бр.	Испитаник	Синтакса %	Семантика %	Тест разумевања говора	Самопроцена способности РГ
1	У1	92	44,82	52,60	4
2	У2	90	43,65	43,72	4
3	У3	88	41,35	45,94	2
4	У4	86	42,79	40,08	4
5	У5	84	50,80	57,14	3
6	У6	76	44,16	46,40	3
7	У7	70	47,49	50,09	3
8	У8	70	43,81	47,60	3
9	МУ1	56	33,22	35,55	3
10	МУ2	52	36,66	39,78	2
11	МУ3	50	38,61	41,06	1
12	МУ4	48	23,30	25,98	1
13	МУ5	48	29,43	32,34	1
14	МУ6	40	19,83	22,07	1

Треба напоменути да су пре приступања овом делу разговора испитаници оценили сопствену способност разумевања говора на скали од 0 до 5. Оцена 0 означавала је одсуство разумевања, а оцена 5 лакоћу у разумевању како директно исказаног, тако и индиректног значења поруке²⁴⁵.

Интересантно је да нико од испитаника своју способност разумевања није оценио оценом 5. Испитаници који припадају горњем делу скале успешности на основу које су ранжирани за учешће у разговору своју општу способност разумевања говора оценили су оценом 4. Изненађује да је испитаник У3 своју способност оценио оценом 2. Испитаници који заузимају доњи део скале успешних своју способност разумевања говора оценили су оценом 3. Мање успешни испитаници

²⁴⁵ Видети Прилог 7 - Самопроцена способности разумевања говора.

су своју способност разумевања говора оценили са 1, 2 и 3. Након оцењивања сопствене способности разумевања говора, испитаници су узели учешће у разговору који је спроведен посено са сваким од њих.

Након оцењивања сопствене способности разумевања говора, сваки од испитаника је посебно приступао вођењу разговора. Основно питање постављено пред испитанике у овом делу истраживања било је да опишу свој процес разумевања говора. Уколико би се јавиле тешкоће, односно, уколико би изгледали немотивисано за разговор, испитивач је прибегавао постављању питања. Пре него што ће почети са описом процеса разумевања, испитаници су оцењивали своје разумевање одслушаног материјала оценама од 1 до 5.

У овом делу истраживања коришћен је аудио-материјал²⁴⁶ који су испитаници слушали по први пут. Тематика је испитаницима била позната, а тежина текста прилагођена њиховом језичком нивоу.

Уочљиво је да су први део аудио-материјала испитаници из групе успешних слушали без проблема (оцена 5), док је оцена коју су себи дали у другом делу нешто нижа и кретала се између 4 и 4,5. Мање успешни нису тако високим оценама могли да оцене свој процес разумевања, пошто је код њих много чешће долазило до прекида процеса разумевања због немогућности да испрате значење или услед нарушене пажње.

Сходно досадашњем представљању резултата, и овде ће резултати бити представљени према подели стратегија на три групе која је коришћена у овом раду. Резултати до којих се дошло на основу појединачних разговора са испитаницима и њиховог коментарисања начина разумевања датог текста биће приказани у табелама.

6.3.2.2.1 Језичке стратегије

Према класификацији стратегија која је коришћена у овом раду и дефинисана пре истраживања²⁴⁷, групи језичких стратегија припадају стратегије у којима се испитаници служе језичким елементима како би надоместили проблеме у разумевању говора. Испитаници су у овом истраживању пријавили употребу

²⁴⁶ Прилог 4.

²⁴⁷ Поглавље 4.

закључивања²⁴⁸, дедукције²⁴⁹, превода²⁵⁰ и подељене пажње²⁵¹. У овом делу истраживања језичке стратегије користили су испитаници из обе групе. Учесталост њихове употребе је, међутим, уочљиво различита.

У оквиру групе језичких стратегија, *лингвистичко закључивање*²⁵² се може илустровати тврдњом *значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам*. Ово је прва од стратегија у чијој употреби је уочљива разлика између успешних и мање успешних испитаника. Иако обе групе испитаника користе ову стратегију, много чешће је користе испитаници из групе успешних. Наиме, свих осам испитаника из групе успешних употребили су ову стратегију бар једном, док су три од укупно шест испитаника из групе мање успешних пријавили успешно коришћење ове стратегије бар једном.

У5: „Мислим да је било *hotel renovation*, односно било је *hotel*, па онда једну реч нисам чуо, али сам на основу претходних речи и оног што је следило схватио да се ради о реновацији хотела.”

МУ5: „Била је та једна реч на почетку, не могу да се сетим... Тада сам престала да слушах остатак. Покушала сам да размишљам о томе шта она значи, али текст је отишао даље.”

*Дедукција*²⁵³ је следећа од стратегија укључених у групу језичких. Ову стратегију илуструју следећи примери: *користим граматичко знање како бих разумео разговор, размишљам о времену које говорници користе* или *размишљам о структури реченице*. Користећи ову стратегију, слушаоци примењују претходно стечено познавање правила једног језичког система како би разумели поруку. У

²⁴⁸ На пример, значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам.

²⁴⁹ На пример, користим граматичко знање како бих разумео разговор, размишљам о времену које говорници користе или размишљам о структури реченице. Стратегије дедукције и закључивања које су коришћене у овом раду према класификацији коју даје Оксвордова припадају припадају стратегијама надомешћивања, које говорници користе када покушавају да надоместе празнине у језичком знању.

²⁵⁰ На пример, преводим сваку изговорену реч, преводим кључне речи, преводим речи које не разумем.

²⁵¹ На пример, покушавам да разумем сваку речу разговору.

²⁵² Закључивање је по својој природи когнитивна стратегија. Међутим, како се као посебна категорија издваја лингвистичко закључивање, односно коришћење познатих лингвистичких елемената да би се претпоставило значење непознатих, ова подкатеорија је за потребе овог рада укључена у групу језичких стратегија.

²⁵³ И ова стратегија, као и претходна, припада групи когнитивних. Међутим, како су у процес олакшавања разумевања поруке и овде укључени лингвистички елементи и она је сврстана у групу језичких у овом раду.

групи успешних, два испитаника су користила ову стратегију, док су у групи мање успешних, њу користила три испитаника.

У3: „Била сам свесна тога да она говори о ономе што су већ урадили, о ономе што је било, што се десило и ономе што ће се десити у будућности. Овде ми је помогао облик, наставак –*ed*. Она је рекла *changed*.”

Превођење је стратегија коју углавном користе испитаници из групе мање успешних. Свих шест испитаника ове групе пријавило је њено коришћење. Из групе успешних, два испитаника прибегавају овој стратегији. Разлика је у начину њеног коришћења. Док испитаници из групе мање успешних преводе сваку реч у тексту, испитаници из групе успешних прибегавају превођењу када се јави реч која представља проблем за разумевање.

МУ5: „Преводим сваку реч у тексту. Па, мислим да ми је тако лакше да разумем.”

МУ2: „Ја то радим несвесно. Ја слушах на енглеском, али разумем на српском.”

У5: „Слушам, слушах и онда ако неку реч баш не схватам, онда покушавам на нашем језику. Мислим, не преводим ту реч, већ део око ње, како бих схватила о чему се ради.”

У7: „Не могу да кажем да преводим на српски, али као да преведем на неки свој универзални језик на коме бих разумео без обзира на ком језику био текст. Не могу да кажем да сам буквално преводио, јер то није ни српски ни енглески, већ нешто моје.”

У2: „Ја не преводим, али размишљах о томе како би та прича деловала на српском. Не превод буквално.”

Слушам сваку реч у тексту или покушавам да разумем сваку реч у тексту је још једна од стратегија која разликује групу успешних од групе мање успешних испитаника. Иако према Вандергрифтовој класификацији ова стратегија припада усмереној пажњи, односно метакогнитивним стратегијама, у овом раду она је укључена у групу језичких, јер је пажња слушаоца усмерена на језичке елементе као помоћ при разумевању. Сви испитаници из групе мање успешних служе се

овом стратегијом. Њој прибегавају два испитаника из групе успешних у ситуацији када на основу контекста нису у могућности да претпоставе значење речи.

МУ2: „Трудим се да чујем сваку реч у тексту.”

МУ5: „Слушам сваку реч у тексту. Чујем, али не запамтим све.”

У следећој табели је приказан начин коришћења језичких стратегија.

Табела 6.54: Употреба језичких стратегија у току разговора са испитаницима

Језичке стратегије				
Стратегија	Група успешних		Група мање успешних	
	Бр. испитаника	Учесталост употребе	Бр. испитаника	Учесталост употребе
1. Лингвистичко закључивање (значење речи које не знам претпостављам уз помоћ значења речи које знам)	7	14	3	3
2. Дедукција (користим граматичко знање како бих разумео разговор)	2	4	3	6
3. Превод (служим се преводом на српски језик да бих разумео поједине речи или делове)	1	1	6	15
4. Подељена пажња (слушам сваку реч у тексту или покушавам да разумем сваку реч у тексту)	2	3	6	18

6.3.2.2.2 Когнитивне стратегије

Когнитивне стратегије су оне које подразумевају укључивање сложенијих менатлних процеса при разумевању поруке. Овој групи стратегија припадају *предвиђање, закључивање, елаборација и визуелна елаборација*.

Најчешће коришћена стратегија јесте **предвиђање** - *предвиђам оно што ће се десити*. Као што јој и сам назив каже, овом стратегијом се претпоставља садржај или порука онога што ће бити речено. Ова стратегија заступљена је код обе групе испитаника. Разлика, међутим, постоји у учесталости њене употребе. Док су је пријавили сви испитаници из групе успешних, тек три испитаника из групе мање успешних користи ову стратегију.

У4: „Пошто сам разумела о чему се ради, отприлике сам претпоставила шта ће она да каже.”

У7: „Када сам чуо питање, размишљао сам о томе шта би она могла да одговори.”

Табела 6.55: Употреба когнитивних стратегија у току разговора са испитаницима

Стратегија	Група успешних		Група мање успешних	
	Бр. испитаника	Учесталост употребе	Бр. испитаника	Учесталост употребе
1. Предвиђање (<i>предвиђам оно што ће се десити</i>)	8	21	3	7
2. Закључивање (<i>користим контекст да бих претпоставио значење</i>)	3	19	3	4
3. Елаборација (<i>користим раније стечено знање из које није у директној вези са текстом како бих претпоставио значење</i>)	7	21	-	-
4. Визуелна елаборација (<i>значење замишљам у сликама</i>)	2	7	-	-

Закључивање на основу контекста се заснива на коришћењу информација из текста или контекста конверзације како би се претпоставило значење непознатог дела или речи. Ово је још једна од стратегија коју у великој мери користе испитаници из групе успешних, док је код мање успешних испитаника заступљена у знатно мањој мери.

У5: „Контекст ми је много помогао. Овде се зна да је она власник хотела, он жели да зна нешто више о њеним плановима за реновирање. То одређује правац кретања разговора, па су се и моје претпоставке кретале тако.”

У8: „За поједину реч ми је засметао акценат, тако да нисам разумео ту реч, па сам из даљег текста извукао шта она значи.”

Елаборација представља употребу претходног знања која се не тиче директно текста или контекста конверзације и њено повезивање са текстом како

би се протумачило значење. Ову стратегију користе искључиво испитаници из групе успешних.

У1: „Пошто сам чула о чему је реч, размишљала сам о свему што знам у вези са датом темом, који су начини, методи, принципи унапређења хотела и разлози због чега.”

У7: „Тематика је позната из других предмета, тако да ми није било тешко да разумем. Могао сам лако да претпоставим како ће све да тече.”

Као посебан облик елаборације издваја се **визуелна елаборација** или **визуелизација**, односно коришћење замишљених или стварних слика како би се представило значење. Ово је стратегија коју активно користе два испитаника из групе успешних. Она није заступљена код испитаника из групе мање успешних.

У2: „Ја у глави стварам слику, шему о томе како је причала, шта је причала, редослед, све.”

6.3.2.2.3 Метакогнитивне стратегије

Стратегије код којих је разлика у употреби била најизраженија између групе успешних и мање успешних испитаника су управо метакогнитивне. Од метакогнитивних стратегија испитаници су користили *процену разумевања, решавање проблема, праћење разумевања, усмерену пажњу и подељену пажњу*. Мање успешни испитаници су користили процену разумевања, праћење разумевања и усмерену пажњу. Међутим, њихови искази у вези са ове три стратегије садрже само констатације, без детаљнијег описа понашања.

Прве две стратегије припадају **вредновању**. *Процена разумевања* односи се на процену постигнуте успешности у току разумевања или решавања задатка. Она би се могла описати тврдњом *контролишем ток мисли у току слушања*.

МУ2: „Па, у суштини, саме речи нису тешке, тако да сам разумела. Кад ми попусти концентрација тај део не разумем најбоље.”

У4: „Наравно, нисам предвидео детаље, јер нисам размишљао толико о томе, јер је то доста широка тема.”

МУ1: „Све речи су ми биле познате, па сам све разумела.”

Уочавање проблема у разумевању које треба решити и размишљање о стратегијама или тактикама које могу довести до решења означава се као *решавање проблема*. Ово је стратегија коју испитаници групе успешних користе, са више или мање²⁵⁴ успеха, у великој мери. Испитаници из групе мање успешних су проблема свесни (прекид у разумевању), али само два испитаника успевају да поврате пажњу без последица по даље разумевање материјала.

У7: „...Али сам почео после тога пажљивије да слушам како бих пронашао везу у целој реченици и како бих разумео.”

Праћење разумевања се може описати као провера, потврђивање или исправљање разумевања или употребе одређене стратегије у току задатка. Један аспект ове стратегија описује тврдња *свестан сам тренутка кад разумевање почиње и када се прекида*.

У7: „Мало је интересовање опало у односу на први део текста, јер сам знао основну идеју већ на старту, али је то било појачано тиме што нисам разумео ту једну реч, што ми је помогло да одржим концентрацију до краја.”

МУ1: „Код мене се готово увек то деси. Ево у овом тексту нисам разумео реч *ир...*, *ир...*, која почиње са *ир*. То је био тренутак кад сам се искључио. Више нисам ништа успео да испратим.”

Усмерена пажња тиче се одржавања пажње у току процеса разумевања говора, као и способности да се занемаре фактори ометања и глобално приступи задатку. И по употреби ове стратегије, група успешних се знатно разликује од групе мање успешних испитаника који, иако свесни њеног значаја, не успевају увек да успешно примене ову стратегију.

У8: „Али сам почео после тога пажљивије да слушам како бих пронашао везу у целој реченици и како бих разумео.”

²⁵⁴ Иако користи ову стратегију, један испитаник се разумевању враћа, али не одмах, тако да у овом делу долази до прекида у разумевању.

Табела 6.56: Употреба метакогнитивних стратегија у току разговора са испитаницима

Метакогнитивне стратегије

Стратегија	Група успешних		Група мање успешних	
	Бр. испитаника	Учесталост употребе	Бр. испитаника	Учесталост употребе
1. Процена разумевања (<i>Контролишем концентрацију у току слушања</i>)	8	14	3	8
2. Решавање проблема (<i>Могу да препознам проблем који онемогућава разумевање и начин на који га је потребно решити</i>)	6	6	2	6
3. Праћење разумевања (<i>Свестан сам тренутка кад разумевање почиње и када се прекида</i>)	8	8	3	8
4. Усмерена пажња (<i>Увек се добро сконцентришем на слушање</i>)	8	16	2	6
5. Подељена пажња (<i>Посебну пажњу обратим на детаље</i>)	8	15	3	4

Подељена пажња представља усредсређивање на посебне аспекте језичких карактеристика улазне поруке или детаље ситуације који помажу разумевање. Њу користе сви испитаници из групе успешних и три испитаника из групе мање успешних.

У4: „Онда сам се при слушању фокусирала на кључне ставове. Он њу пита уставри зашто жели да унапреди тај хотел.”

У2: „Памтим кључне речи и оно што је битно за дешавање, иначе све остало, све, на пример, намештај, шта је могла да ради са намештајем, односно боје, то је мени мање важно.”

У6: „Сада сам само запажала неке речи које раније нисам сретала у тим конструкцијама. Сад сам детаљније улазила и запажала те ствари које раније нисам сретала.”

Учесталост употребе метакогнитивних стратегија у току процеса разумевања приказана је у следећој табели.

6.4 Анализа резултата

У наставку ћемо дати анализу управо изложених података на основу циља који је постављен на почетку рада.

6.4.1 Анализа резултата прве фазе истраживања

Први задатак постављен у уводном делу рада био је да се утврди да ли и у којој мери синтаксички и семантички параметри утичу на разумевање говора у страном језику, односно да ли њихов удео у разумевању говора зависи од нивоа језичког знања.

У том смислу, спроведена су тестирања синтаксичке и лексичке усвојености, учешћа семантичке компоненте у разумевању, као и разумевања говора.

Тестом синтаксичке и лексичке усвојености утврђено је да је језичко знање испитаника нивоа А и Б. Број једне и друге групе испитаника је уједначен.

Оцена учешћа семантичке компоненте у разумевању је знатно ниска. За приказани узорак испитаника она једва да прелази 50%.

Разумевање говора је тестирано на шест различитих материјала преко писаних протокола. Резултати овог теста, међутим, указују на релативно низак степен разумевања говора. Тачније, за групу успешних испитаника, најбоља оцена је 57,14%, а најлошија 40,08%. За групу мање успешних испитаника, најбоља постигнута оцена је 41,06%, а најлошија 22,07%.

Поређењем резултата постигнутих на овим тестовима, *не потврђује се зависност успеха на тесту разумевања говора од тестирних параметара*. Чињеница је да постоји тенденција опадња резултата постигнутих тестом разумевања говора како се снижава оцена синтаксичке усвојености. Међутим, постоје и контрадикторни случајеви где испитаник који има убедљиво највише поена на тесту синтаксичке усвојености има осредњи учинак на тесту разумевања говора. Са друге стране, има и случајева да испитаник који је постигао не тако завидан резултат на тесту језичке усвојености, има добар резултат на тесту разумевања говора.

Израчунавање Пирсоновог коефицијента корелације потврђује слаб степен утицаја ових параметара на разумевање говора. Поредећи утицај синтаксичког и семантичког чиниоца у разумевању говора, можемо рећи да је, иако низак, *степен утицаја синтаксе на разумевање говора већи у односу на степен учешћа семантике независно од језичког нивоа испитаника*.

У односу на постављене хипотезе, које су тестиране овим делом рада, можемо рећи следеће:

Хипотеза 1: Испитаници са вишим нивоом језичког знања показале боље резултате на тесту разумевања говора у доносу на испитанике са нижим нивоом знања.

Резултати истраживања *не потврђују* постаљену хипотезу.

Хипотеза 2: Испитаници са нижим нивоом језичког знања показале слабије резултате на тесту разумевања говора у односу на испитанике са вишим нивоом знања.

Резултати истраживања *не потврђују* постаљену хипотезу.

Хипотеза 3: Испитаници са вишим нивоом језичког знања при разумевању говора у већој мери се ослањају на семантичке елементе.

Резултати истраживања *не потврђују* постаљену хипотезу.

Хипотеза 4: Испитаници са нижим нивоом језичког знања при разумевању говора у већој мери се ослањају на синтаксичке елементе.

Резултати истраживања *потврђују* постаљену хипотезу.

Имајући у виду величину узорка обухваћеног истраживањем, мало је вероватно да су овакви резултати последица искључиво личних фактора. У том смислу, најизвесније је да се јављају као последица изграђених навика у вези са учењем и развијених стратегија које карактеришу наставни процес коме су испитаници, при дугогодишњем усвајању енглеског језика, били изложени.

6.4.2 Анализа резултата добијених квантитативним истраживањем

Квантитативна фаза истраживања, којом су као испитаници обухваћени студентима и са наставницима страног језика, даље се наставља спровођењем упитника о стратегијама. Упитником који је спроведен са студентима испитује се учесталост употребе стратегија. Он се састоји од два дела – општег и дела посвећеног стратегијама. Упитник спроведен са наставницима тиче се искључиво важности коју они приписују одређеним стратегијама при разумевању говора.

Општим делом упитника дошло се до података о неким општим особинама испитаника, о њиховом искуству везаном за учење језика, као и о њиховим ставовима у вези са разумевањем говора као вештином усвајања страног језика. Тако смо дошли до сазнања да је увежбавање разумевања говора у изузетно малој мери заступљено у образовним циклусима пре доласка на факултет (мање од 50%), као и да тај степен бива све нижи са доласком нових генерација (30% у популацији прве године, 48% у популацији треће године). У ситуацијама где је увежбавање разумевања било заступљено, то је рађено на крајње конвенционалан начин, углавном преко питања за проверу разумевања говора. Веома велики број испитаника сматра да је вештина разумевања говора веома важна за усвајање језика и осећа се углавном сигурно док слуша дискурс на енглеском језику. Као највећи проблем са којим се у току разумевања срећу, испитаници наводе лексику. Троструко мањи број испитаника наводи познавање граматичких правила као проблем при разумевању. Интересантан податак до кога се дошло јесте да испитаници I и III године студија сматрају да је тренутни степен разумевања говора могуће поправити увежбавањем граматике и лексике, док највећи број испитаника II године сматра да је комуникација кључ до успешног разумевања говора. Резултати у овом делу истраживања такође показују да се велики број испитаника ослања на коришћење лексике у току разумевања. Ова чињеница говори о великој зависности од стратегија нижег реда²⁵⁵, односно слабој употреби стратегија вишег реда²⁵⁶ при разумевању говора.

²⁵⁵ Када говоримо о стратегијама нижег реда, мислимо на оне процесе који се одвијају од нижих елемената ка вишим. У контексту стратегија, то би значило ослањање на значење речи, односно кључних речи, слушање сваке речи у материјалу, превод и коришћење граматичких образаца.

²⁵⁶ Под стратегијама вишег реда, мислимо на процесе који се одвијају од виших елемената ка нижим, као што су предвиђање, закључивање, елаборација или резимирање.

Упитник о стратегијама је спроведен са наставницима страног језика који енглески језик предају на Универзитету у Крагујевцу и студентима Факултета за Хотелијерство и туризам. Увођењем експертске оцене, до које се дошло на основу оцене важности коју су наставници приписали посматраним стратегијама, желели смо да учинимо релевантнијом оцену студената. Упитници који су спроведени са ове две групе испитаника садржали су иста питања, али су задаци који су се пред њима нашли били различити. Задатак наставника био је да на скали од 1 до 25 процене важност наведених стратегија у разумевању говора.

Наставници су предност дали метакогнитивним стратегијама, и то *решавању проблема, селективној пажњи и самовредновању*. Једина стратегија која је из категорије језичких наведена као битна јесте: *Значење речи које не знам закључујем уз помоћ значења речи које знам*. Значај *размишљања о општем значењу дискурса* је за наставнике, такође, у првих пет наведених стратегија.

У групи *најмање важних* нашле су се четири когнитивне и једна језичка стратегија. То су *предвиђање, размишљање о детаљима, размишљање о разлици између главне идеје и детаља, бележење у току разумевања и превођење сваке изговорене речи*. Веома изненађује да је предвиђање, као једна од кључних когнитивних стратегија, прилично ниско котирано. Више значаја у односу на ову стратегију наставници су дали коришћењу превода у току разумевања.

Спровођењем упитника са студентима желели смо да укажемо на степен учесталости употребе стратегија при разумевању говора. Резултати су приказани кроз три анализе. У првој се указује на стратегије које испитаници најчешће користе и оне које користе у најмањој мери. Овим резултатима желимо да покажемо место које студенти дају језичким стратегијама у разумевању. Друга анализа је најсложенија. Она обухвата рангирање стратегија по степену учесталости, посматрајући сваку групу стратегија посебно са подвученом разликом између начина на који их користе успешни и мање успешни испитаници. Након представљања резултата на овај начин, овако добијена оцена учесталости се пореди са проценом важности коју су датим стратегијама приписали наставници. Применом Парето анализе, долазимо до скупа *пожељних* стратегија за разумевање говора. Правећи пресек скупова који су добијени применом Парето принципа, добили смо скуп пожељних стратегија за све три

групе – језичке, когнитивне и метакогнитивне. У трећем кораку анализе, okreћемо се употреби стратегија на основу критеријума успешности испитаника и поредимо стратегије које користе успешни и мање успешни испитаници, како би се дао одговор на питање постоји ли разлика у њиховом понашању када је употреба стратегија у питању.

Разматрањем пет најчешће коришћених стратегија од стране успешних и мање успешних испитаника, дошли смо до резултата првог корака анализе који указују на то да су у свом понашању испитаници треће године студија много сличнији испитаницима прве године. Оваква појава је крајње изненађујућа, имајући у виду да сви испитаници треће године по нивоу језичког знања припадају Б нивоу, док су испитаници прве године студија на нивоу А. Резултати, даље, показују да је понашање студената друге године најсличније резултатима постигнутим у досадашњим истраживањима.

Када је у питању употреба стратегија, можемо рећи да је веома позитивно да при разумевању испитаници користе претпостављање значења непознатих речи на основу околних речи и контекста. Са друге стране, очигледно је да се у великој мери ослањају на превод при разумевању, што се не очекује, посебно имајући у виду дугогодишње искуство у учењу језика и чињеницу да је језичко знање готово половине испитаника на Б нивоу. У том смислу, потребно је радити са студентима на њиховом удаљавању од ових стратегија и њиховом усмеравању на употребу других, првенствено когнитивних, стратегија које би им у разумевању помогле. Овде превасходно имамо на уму коришћење пређашњег знања и употребу контекста, које, иако заступљене, нису заступљене у потребној мери. Њихове оцене су између 2 и 3. Охрабрује чињеница да студенти не одустају од слушања и у ситуацијама када се сретну са проблемом.

Код резултата добијених анализирањем пет стратегија са најмањом оценом учесталости употребе, охрабрује податак да су две метакогнитивне стратегије са негативним ефектом заступљене у релативно малој мери. То су стратегије селективне и усмерене пажње. На основу до сада спроведених истраживања, од испитаника са ниским нивоом језичког знања очекивало би се да имају проблема са прекидом разумевања када наиђу на потешкоће као што је, на пример, непознавање речи или израза. Низак степен коришћења наведених

метакогнитивних стратегија сведочи о извесном степену контролисања процеса разумевања ове групе испитаника. Са друге стране, низак степен вредновања разумевања у току слушања може се приписати непознавању ове стратегије, али и страху од сазнања да процес разумевања не иде у очекиваном правцу, што би могло да утиче на активирање афективног филтера. У том смислу, потребан је рад на развијању ове стратегије. Још једна стратегија на чијој употреби је потребно радити је стратегија предвиђања.

Општи закључак овог корака анализе јесте да добијени резултати указују на велику зависност испитиване студентске популације од језичких стратегија. У том смислу, резултати овог дела анализе *не потврђују очекивања да ће испитаници с вишим нивоом језичког знања у већој мери користити сложене когнитивне процесе и стратегије које нису у директној мери везане за језичке елементе*. Из резултата је очигледно да се *метакогнитивне стратегије не користе у довољној мери, као ни кључне когнитивне стратегије*. Превелик степен ослањања на превођење и употреба језичких елемената при разумевању сведоче о ослањању на анализу од нижих елемената ка вишим. То може бити последица претходно стечених навика да се интензивније ради на увежбавању ових елемената. На овом нивоу, међутим, ситуација би требало да буде знатно различита. Од студената се очекује примена сложенијих когнитивних процеса и стратегија које се ослањају на друге облике знања. *Како је циљ овог дела анализе био да укаже на место језичких стратегија, можемо рећи да се оне, код испитаника са којима је спроведено истраживање, високо котирају, што значи да степен њиховог разумевања говора и великој мери зависи од језичких елемената*.

Резултати другог корака анализе указују на скупове стратегија који су добијени на основу понашања испитаника и вредновања важности стратегија од стране наставника. Овако добијен одабир стратегија треба да представља оптимални избор стратегија које би на најбољи начин допринеле разумевању говора. Резултати овог дела анализе представљени су на нивоу групе стратегија.

Када су **језичке стратегије** у питању, три стратегије показале су се као изузетно важне. То су коришћење *граматичког знања при разумевању*, коришћење *превода* и *закључивање на основу познатих речи*. Овакав резултат

упућује на превелик степен везаности за елементе површинске структуре. *Осмишљањем програма наставе страног језика која би укључивала увежбавање употребе стратегија, где би се избалансирано користиле когнитивне и метакогнитивне стратегије, свакако би променила слику тренутног стања и учинила да се студенти удаље од површинске структуре и у разумевање већој мери укључе сложеније процесе обраде значења.*

Што се **когнитивних стратегија** тиче, постоји потпуна подударност у групама стратегија које су навели испитаници све три године студија. Групу оптималних стратегија чинило би *размишљање о општем значењу дискурса, коришћење контекста и постојећег знања при разумевању, познавање теме и разумевање индиректног значења*. На основу резултата теста разумевања говора, употреба разумевања индиректног значења је дискутабилна, јер је то стратегија која се не би очекивала од ученика са ниским степеном развијености вештине разумевања. Штавише, резултати спроведене самопроцене вештине разумевања говора не потврђују употребу ове стратегије ни код испитаника који су имали најбољи резултат на тесту синтаксичке усвојености. Употреба осталих стратегија, које су саставни део закључивања и предвиђања изузетно је позитивна. Међутим, како су претходно наведени резултати упутили на недовољно присуство ових стратегија, *даље треба радити на интензивирању њихове употребе.*

И код **метакогнитивних стратегија** добијени су потпуно подударни одговори на нивоу све три године студија када је оптимална група у питању. Њу би чиниле стратегије *решавања проблема, усмерене пажње и вредновања*. Изненађује чињеница да стратегија праћења разумевања не улази у избор оптималних стратегија.

Пратећи претходно дате препоруке, програмом увежбавања стратегија свакако би била укључена и занемарена стратегија праћења разумевања. Састављању оваквог програма требало би да претходи још истраживања из ове области, која би укључила и остале образовне нивое, јер на развијању размишљања усмереног ка стратегијама треба радити од самог почетка усвајања страног језика. Једино овакав систематичан приступ наставни страног језика може водити његовом успешнијем савладавању и, у исто време,

грађењу самосталног ученика кога карактерише критичко размишљање, што и јесте циљ високошколске наставе.

Подацима добијеним у анализи 3, желимо да укажемо на евентуалне сличности и разлике у начину коришћења стратегија на основу успешности испитаника. Велика зависност од језичких стратегија приметна је и у овој анализи. Изненађује и забрињава то да се **успешни испитаници** ослањају на превод и покушај да схвате сваку изговорену реч, као и њихово усмеравање пажње на речи. Когнитивне стратегије које успешни испитаници користе у највећој мери јесу *познавање контекста, употреба претходног знања и познавање теме*. Иста група испитаника се при разумевању говора у најмањој мери ослања на *хватање бележака, предвиђање и визуелизацију*. При свему томе, нимало не охрабрује то да је предвиђање у току разумевања изузетно ниско котирано. Употребом метакогнитивних стратегија, успешни испитаници показују да не прекидају процес слушања уколико наиђу на препреку. Одустајање од слушања је стратегија коју сви испитаници користе у најмањој мери. Охрабрује и чињеница да је она најмање изражена управо код испитаника треће године студија. Иако користе метакогнитивне стратегије, студенти не искоришћавају њихов пун потенцијал. О томе сведоче ниске оцене учесталости употребе. Тако је *вредновање разумевања*, као једна од битнијих метакогнитивних стратегија, код испитаника ове групе присутна у изненађујуће ниском степену, са оценом учесталости која износи 3,19.

И код **мање успешних испитаника** се *превод* као стратегија при разумевању говора јавља доста често. Интересантно је напоменути да су оцене за ову стратегију приметно ниже у односу на оцене које описују понашање успешних испитаника. Од језичких стратегија, мање успешни испитаници при разумевању у најмањој мери користе *граматичко знање*. Изузетно је позитивна чињеница да се на врху скале учесталости, као и код успешних испитаника, налази коришћење *знања познатих речи да би се претпоставило значење непознатих*. Као и успешни испитаници, и мање успешни у веома малој мери се служе *предвиђањем* у току разумевања. Најчешће коришћене когнитивне стратегије код ове групе испитаника при разумевању су *закључивање и елаборација*, или прецизније *употреба контекста и претходног знања и познавање теме*. Овакав одговор се подудара са одговором успешних испитаника.

Када су метакогнитивне стратегије у питању, понашање мање успешних испитаника указује на већу пажњу и доследност у употреби ове групе стратегија у односу на успешне. Иако се стратегије коришћене у највећој и најмањој мери подударају са стратегијама успешних испитаника, оцене учесталости употребе иду у прилог мање успешним испитаницима, који чак *ређе одустају од слушања* *уколико нешто не разумеју*. Високо котирање *праћења разумевања* и *вредновања*, као и *усмерене пажње*, где се испитаници враћају слушању материјала када им мисли одлутају, само доприносе позитивној слици употребе метакогнитивних стратегија коју су мање успешни испитаници показали. Међутим, не треба заборавити да су оцене које показују учесталост употребе, и поред свих указаних повољности, изузетно ниске.

Поређење понашања успешних и мање успешних испитаника наводи на закључак да је употреба стратегија прилично уједначена. У прилог томе иду и графици на којима је приказана употреба стратегија од стране успешних и мање успешних испитаника на нивоу године. Графици јасно показују уједначеност у динамици промена код испитаника прве и треће године. Разлика је изражена у оценама учесталости.

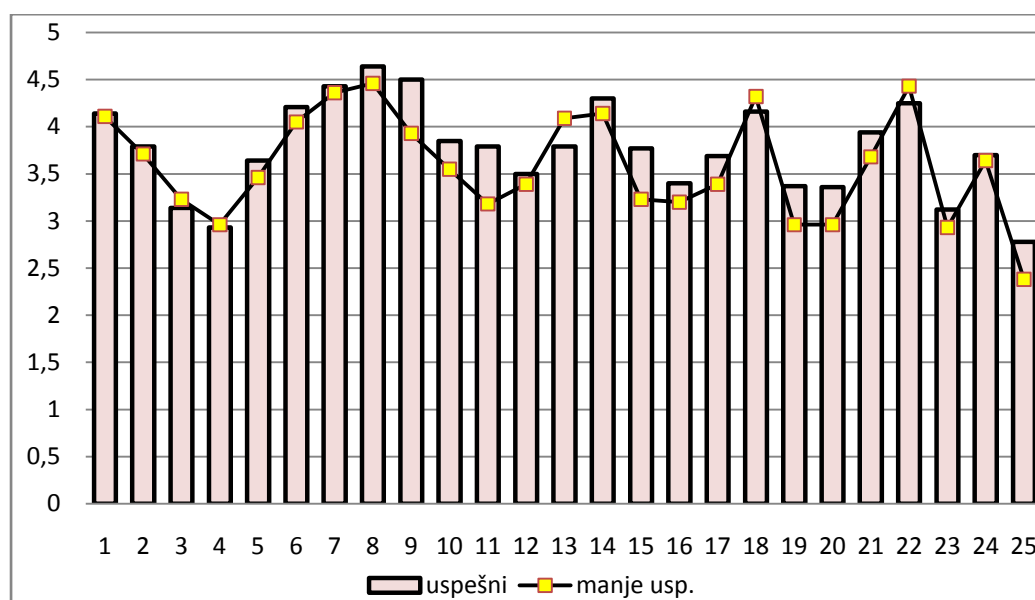


График 32: Употреба стратегија код студената I године – разлика између успешних и мање успешних испитаника

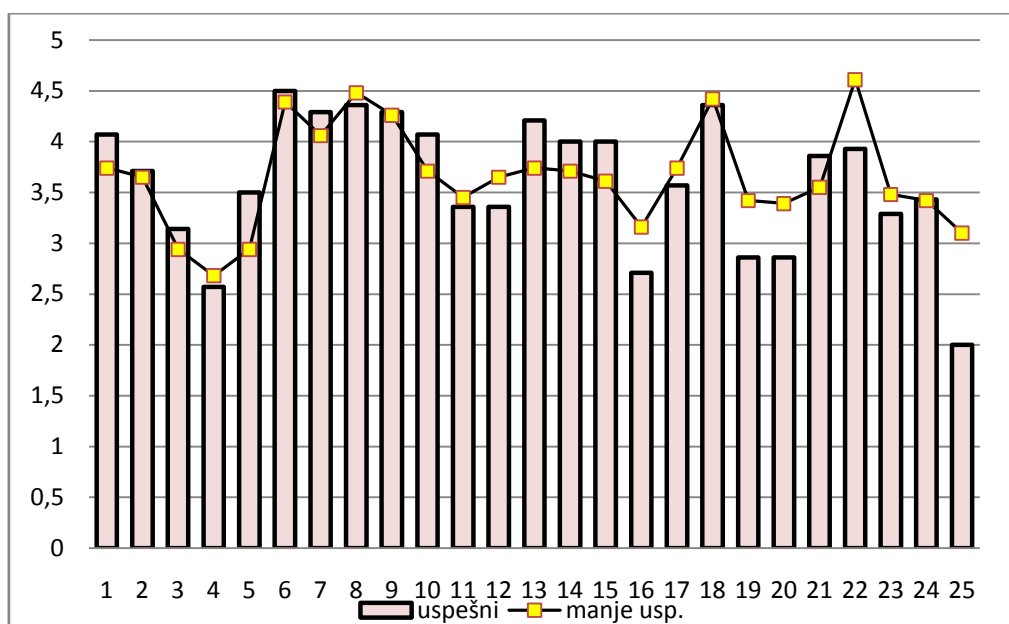


График 33: Употреба стратегија код студената III године – разлика између успешних и мање успешних испитаника

До већих одступања између успешних и мање успешних испитаника долази на нивоу друге године студија, где се јасно показује разлика у употреби стратегије превода (2 и 7), предвиђања (10), закључивања (13) и бележења у току разумевања (16).

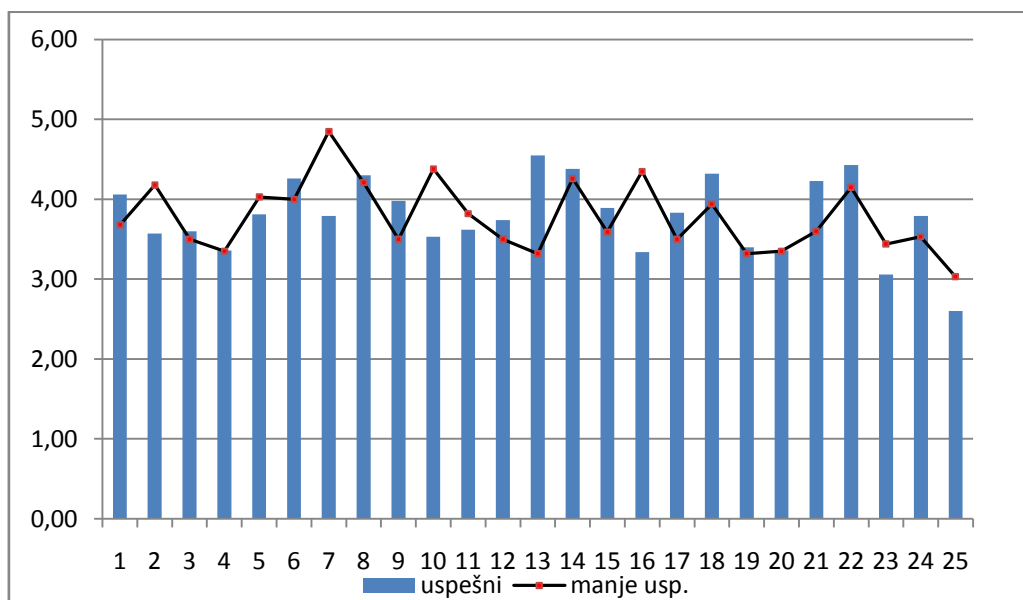


График 34: Употреба стратегија код студената II године – разлика између успешних и мање успешних испитаника

6.4.3 Анализа резултата добијених квалитативним истраживањем

Пре приступања квалитативном делу испитивања, испитаници који су у њему учествовали оценили су своју способност разумевања говора на скали од 1 до 5. Интересантно је није био испитаника који су своју способност разумевања говора оценили са 5, односно означили да могу да схвате како експлицитно, тако и имплицитно изражене идеје, као ни оних који су пријавили потпун изостанак разумевања. Када је група успешних испитаника у питању, три испитаника су своју способност разумевања говора оценили са највишом оценом 4. То значи да немају тешкоћа у разумевању и често могу да препознају имплицитно изражене идеје. Два су способности разумевања говора дали оцену 3, која означава да су разумели оно што је директно речено, али не и пренесено значење. Један испитаник је своје разумевање говора оценио са 2, односно он може да препозна главну идеју и направи разлику између главне идеје и детаља. Када су мање успешни испитаници у питању, као што је и очекивано, оцене којима описују своју способност разумевања говора опадају. Наиме, три испитаника своје разумевање говора описују оценом 3, један оценом 2 и четири испитаника оценом 1. То значи да половина испитаника из групе мање успешних може да разуме само неке речи, делимично разуме фразе, а понекад разуме и значење кратких реченица.

Циљ увођења **квалитативног дела истраживања** био је да се омогући триангулација података. Стога ћемо у наставку поглавља размотрити резултате до којих се дошло у овом делу истраживања у односу на већ изложене резултате.

Језичке стратегије су, у овом делу истраживања, коришћене у најмањој мери. Уједно, код њих се јавило и највише разлика у одговорима успешних и мање успешних испитаника, што се, на основу резултата постигнутих у претходном делу истраживања, није очекивало. Мање успешни испитаници се на помоћ ових стратегија при разумевању ослањају чешће од успешних. При томе су *превод* и *разумевање сваке речи* најчешће коришћене језичке стратегије, што је потврђено како у разговору са испитаницима, тако и праћењем њиховог понашања у току слушања. Следећа стратегија по учесталости је коришћење *познавања околних речи*, како би се закључило значење непознатих, док *граматичке елементе* ова група испитаника користи у најмањој мери. Управо

изложени резултати *потврђују* оне који су постигнути квантитативним делом истраживања.

Када су успешни испитаници у питању, најчешће коришћена стратегија јесте употреба значења познатих речи да би се закључило значење непознатих. Затим следе употреба граматичких елемената и покушај разумевања сваке изговорене речи. Превод при разумевању није забележен. Ова чињеница представља одступање у односу на квантитативни део истраживања у коме је забележена употреба ове стратегије. У том смислу, резултати у квалитативном делу истраживања у одређеним околностима потврђују резултате добијене у квантитативном делу.

Когнитивне стратегије су у квалитативном истраживању коришћене чешће од језичких. Тако су успешни испитаници показали да користе *предвиђање*, а затим *закључивање* и *елaborацију*. Ова група испитаника још је користила *визуелну еlaborацију* и *бележење* у току разумавања. За разлику од успешних, код мање успешних испитаника приметна је употреба прве три поменуте стратегије. Степен употребе ових стратегија, међутим, изузетно је мали. Уједначени одговори испитаника забележени су како при вођењу разговора са њима, тако и при праћењу понашања у току слушања аудио-материјала. Овако добијени резултати још једном потврђују оне добијене у квантитативном делу истраживања.

Стратегије које су у највећој мери коришћене у току квантитативне фазе истраживања јесу **метакогнитивне стратегије**. Овакав резултат је различит у односу на онај постигнут квалитативним делом истраживања, где је ово била најмање заступљена група стратегија. Најчешће коришћене метакогнитивне стратегије јесу *праћење разумевања* и *вредновање*. Затим следе *решавање проблема*, *селективна* и *усмерена пажња*. Праћење разумевања је коришћено у знатно већој мери у односу на ону о којој сведоче резултати квантитативног истраживања. Интересантно је да је било испитаника који су у разговору пре слушања материјала и коментарисања употребљених стратегија говорили о планирању процеса разумевања. Њихово понашање у току слушања, међутим, то није потврдило. Иако су овде метакогнитивне стратегије коришћене у знатно већој мери него у квантитативном делу истраживања, избор стратегија се

подудара са оним који је добијен раније, па се може рећи да и ови подаци **потврђују** податке добијене у квантитативном делу.

Чињеница да су испитаници у овом делу истраживања користили метакогнитивне стратегије у већој мери у односу на квантитативни део истраживања, може бити и последица упознавања студената са постојањем ових стратегија преко упитника који је коришћен у истраживању са њима. То би значило да је само упознавање са постојањем метакогнитивних стратегија довело до позитивне реакције испитаника. У том смислу, намеће се закључак, да би настава која би подразумевала рад на развијању употребе стратегија при разумевању говора наишла на добар одговор код студената и дала позитивне резултате.

Пошто је у потпуности размотрена анализа резултата постигнутих у истраживању, можемо рећи да резултати добијени у квалитативном делу подржавају оне који су добијени квантитативним истраживањем. На самом крају, морамо скренути пажњу и на то да резултати добијени квантитативним путем не би били потпуни без оних добијених квалитативно. Како су, даље, број детаља и богатство информација добијених на овај начин неупоредиво већи у односу на оне добијене квантитативним делом истраживања, препоручили бисмо употребу протокола и осталих квалитативних инструмената и при наредним истраживањима која се тичу стратегија у учењу језика.

Закључак

У закључку ћемо се још једном осврнути на појмове и концепте представљене у раду и дати преглед резултата пратећи питања и хипотезе дефинисане у уводном делу.

Разумевање говора се данас сматра активним процесом и основним каналом усвајања како матерњег, тако и страног језика. О сложености природе разумевања говора, на првом месту, говори чињеница да оно у себи подразумева четири међусобно повезана процеса: пријем, реаговање, приписивање значења и одговарање на аудитивни надражај. Ова четири процеса су заснована на сложеним вишедимензионалним когнитивним процесима који се у слушаоцу дешавају у тренутку обраде информација.

У литератури о разумевању говора, јавља се веома велики број дефиниција овог термина, које варирају у зависности од поља интересовања аутора или тренутних кретања у лингвистици. Због тога се с правом може рећи да јединствене дефиниције термина *разумевање говора* још увек нема. Имајући у виду претходно описану природу разумевања говора, у овом раду, на њега ћемо гледати као на *активан процес и основни канал усвајања страног језика*²⁵⁷ који у себи подразумева четири сложена и међусобно повезана когнитивна процеса: *пријем информација, њихову обраду, схватање значења и одговарање на аудитивни надражај*²⁵⁸.

Често се дешава да се *listening comprehension*, на српски језик преводи са *слушање* или *разумевање говора*. У Поглављу 1, ми смо указали на опасност коришћења ова два термина као синонима. Слушање, наиме, представља физиолошку способност нашег система чула, тачније чула слуха. У том смислу, оно не подразумева увек и разумевање говора. Разумевање говора, са друге стране, подразумева много више од самог пријема аудитивног сигнала, јер захтева

²⁵⁷ Рост, 2005.

²⁵⁸ Бак, 1990, 1995, 2001; Менделсон и Рубинова, 1995; Браун, 1995; Рост, 1990, 1994, 2002.

свесно усмеравање пажње на поруку, њено тумачење и извођење значења. Значење, тако, постаје лично обојено. Оно ће у истој мери зависити од оног ко је изговорио поруку, и од онога ко слуша, тачније од његовог знања, искуства, изграђених вредности и поимања света. Лингвистичка теорија заговара најмање пет типова знања на која се ослања онај ко слуша како би разумео изговорено. То су прагматичко, семантичко, синтаксичко, лексичко и фонолошко. Како би се изговорено разумело, потребно је да се управо поменути облици знања повежу са претходно стеченим искуством.

Након пријема акустичког сигнала, информација се даље обрађује, и баш у овој фази до изражаја долази примена лингвистичког и нелингвистичког знања. Када је реч о процесу обраде информација, може се говорити о три модела обраде – обрада од нижих елемената ка вишим, од виших нивоа ка нижим и интерактивни модел обраде. У току анализе која се креће од нижих нивоа ка вишим, слушалац користи своје језичко знање, односно различите типове лингвистичког знања, како би разумео поруку. Када је реч о анализи *од виших нивоа ка нижим*, разумевање говора је усмерено првенствено циљем, односно циљевима слушања и очекивањима слушаоца. Овај модел види слушаоца као неког ко има одређена очекивања и генерализације у вези са информацијама које дискурс пружа и у том смислу из поруке коју је чуо бира оне информације које ће потврдити или негирати његова очекивања. При оваквој анализи говора, креће се од сложенијих значењских нивоа и иде према лингвистичким елементима. Трећи, *интерактивни модел* представља комбинацију претходна два и његова основна предност јесте то што дозвољава индивидуалне разлике у лингвистичкој обради. Са педагошке тачке гледишта, ово отвара могућност стварања модела који је осетљив на индивидуалне стилове учења, са једне стране и потребе групе, са друге. На индивидуалном нивоу то значи да различитим ученицима одговарају различити модели обраде информација - од виших нивоа ка нижим или од нижих ка вишим. Што се пак нивоа групе тиче, то би значило да од нивоа језичког знања зависи и начин обраде информација. Почетници би у том смислу више времена поторшили на развијање вештине анализе од нижих нивоа ка вишим. Напредни би, сходно томе, већу пажњу посветили развијању анализе од виших елемената ка нижим. Међуитм, у овом случају се не би могао у потпуности запоставити ни први тип анализе. Истраживања су показала да је за успешно одвијање процеса

разумевања говора потребно активирати оба модела обраде, а ком моделу ће бити дата предност, зависиће од типа задатка, информација које се обрађују, као и околности у којима се разумевање говора одвија.

Облимнија истраживања разумевања говора изнедрила су неколико модела овог процеса. Најутицајнији и најчешће навођен модел јесте Андерсонов модел разумевања. Према овом моделу, разумевање говора је целина која се састоји од три међусобно повезана, повратна процеса – *обрада примљених сигнала (perceptual processing)*, *рашчлањавање (parsing)* и *употреба (utilization)*. Андерсон ова три процеса сматра повратним у смислу да је могуће при разумевању прелазити из једне фазе у другу, а затим се вратити у претходну без прекидања самог процеса разумевања. Овај модел разумевања није карактеристичан само за разумевање говора код учења страног језика, већ за процес разумевања уопште. Његову надоградњу у смислу објашњења појаве преклапања три поменута процеса при разумевању поруке и пружања додатног увида у процесе који се при разумевању говора дешавају код одраслих полазника представља модел разумевања говора према Неглу и Сандерсовој.

Након разматрања природе процеса разумевања и дефинисања овог термина, у Поглављу 2 смо разматрали место које ова вештина заузима у настави страног језика. У самом почетку модерне организоване наставе страних језика, значај и улога разумевања говора нису сагледавани у правом светлу, па систематичном развоју ове вештине није поклањана пажња. На основу проучавање литературе, можемо рећи да, иако се пажња посвећена овој вештини постепено повећава, то се не чини истом брзином и интензитетом свуда у свету²⁵⁹. У том смислу, у наставној ситуацији у Србији, имајући у виду наставу страних језика на нефилолошким факултетима, разумевање говора још увек није постављено на право место. Разлоге за то треба тражити у још увек присутном граматичко-преводном методу, као и организацији наставе која се изводи у непримерено великим групама. Имајући у виду овакав контекст, истраживању спроведеном у овом раду приступили смо са циљем да укажемо на значај разумевања говора за наставу страног језика у смислу разумевања и усвајања језика на високошколским институцијама. Истраживањем фактора који доприносе бољем разумевању,

²⁵⁹ Оквордова, 1996.

конкретно синтаксичких и семантичких параметара, као и стратегија које се при разумевању говора користе, желели смо да, са једне стране, наставницима дамо полазне информације које су им потребне за планско приступање увежбавању оразумевања говора, скренемо пажњу студената на планирано учење и самостални рад, где би, као активни учесници процеса наставе, сносили одговорност за резултате свог рада.

У наредном, трећем, поглављу рада, разматрали смо неке од фактора који могу олакшати процес разумевања говора, али и бити потенцијални узрок неразумевања или одсуства разумевања. Чињеница коју свакако треба имати у виду када говоримо о оваквим факторима, јесте да су тешкоће са којима се сусрећу они који слушају страни језик умногоме веће од оних са којима се сусрећу изворни говорници. Разлози неразумевања су вишеструке природе, па тако можемо говорити о потешкоћама у обради говора, недостатка претходног знања, како језичког, тако и знања везаног за контекст, слабе моћи закључивања или немогућности примене одговарајућих стратегија.

Разматрањем фактора који утичу на олакшавање разумевања говора може се у великој мери помоћи превазилажењу проблема прекида у комуникацији, односно проблема неразумевања, што и јесте циљ наставе страног језика. Фактори обухваћени у овом делу рада не представљају исцрпну листу фактора који утичу на разумевање. Овакав избор начињен је имајући, пре свега, у виду тему рада. Поред тога, они су у литератури окарактерисани као најчешћи узрочници неразумевања, чиме је наглашен њихов значај. Ради једноставности праћења, они су у овом раду подељени у две широке групе – језички и нејезички параметри, односно фактори.

Од нејезичких фактора обухваћени су невербални параметри, брзина говора, прозодијски параметри, понављање текста и когнитивни фактори, или, тачније, закључивање.

Језички фактори односе се на језичке или лингвистичке карактеристике дискурса, односно језичке информације садржане у самом дискурсу. На првом месту, то су синтаксички и семантички параметри. Синтаксички параметри су синтаксичка, односно граматичка правила, док се семантички параметри односе на значењске јединице садржане у тексту. У том смислу, семантика, са једне

стране подразумева познавање значења лексичких јединица, а са друге, познавање значења идеја које су имплицитно изражене у тексту. Како поруку чини спој синтаксичких и семантичких елемената, њу је лакше разумети уколико постоји спрега између једних и других. У том смислу, тежина обраде идејних јединица зависи од сложености синтаксичких, односно семантичких обележја које она садржи.

Од посебног значаја за овај рад јесу истраживања којима је испитиван паралелни утицај семантичких и синтаксичких параметара на разумевање говора. Помоћу њих су добијени следећи резултати:

- Слушалац се окреће синтаксичким правилима само у случају сложених конструкција, кад разумевање само семантичких елемената није довољно да би се дошло до значења. Шлезингер (1968)
- Полазници на вишим нивоима језичког знања при разумевању говора ће се у већој мери ослонити на семантичке елементе у односу на синтаксичке. Сходно томе, слушаоци на нижим нивоима језичког знања заснивали би тумачење поруке на синтаксичким елементима. Конрадова (1985)
- У току процеса разумевања говора свесна пажња се у исто време посвећује и форми и значењу. Ван Патен (1989)
- Лексика је битнија од граматике при разумевању и читања и говора, с тим што је њена важност израженија код разумевања читања у односу на разумевање говора. Мекартијева (2000)
- Изворни говорници подједнаку пажњу поклањају како семантичким, тако и синтаксичким елементима, док је пажња неизворних говорника у највећој мери сконцентрисана на лексику, односно значењски део поруке. Филд (2008)

Из резимираних резултата постаје јасно да су открића до којих се дошло у овим истраживањима опречна, односно да значај који се придаје синтаксичким, односно семантичким елементима варира, а да се избор синтаксичко или семантичко приписује језичком нивоу онога ко слуша. Оваква слика даје простора за даље истраживање овог проблема не би ли се дошло до решења које би се могло уопштити. Управо ови налази су били полазно упориште за наше истраживање, па су и хипотезе у овом раду дефинисане у односу на њих.

Када су у питању проблеми са којима се срећу они који слушају страни језик, истраживања су потврдила да се они јављају на прилично ниским нивоима обраде информација, у процесима који прате анализу од нижих ка вишим елементима. У том смислу, посебну пажњу на часовима страног језика треба посветити превазилажењу ових проблема, пре него што се ученицима укаже на сложеније стратегије којима се могу служити при разумевању поруке. Нереално је очекивати да слушалац може да закључи шта следи у дискурсу уколико има проблема са дељењем тока говора на мање целине. Тако би један део истраживања везаних за разумевање говора у страном језику требало да се бави и питањем превазилажења проблема са којима се слушаоци срећу на нижим нивоима обраде поруке. Како би се понудило решење које би дало задовољавајуће резултате, потребно је подробно испитати који фактори утичу на разумевање, односно неразумевanje поруке²⁶⁰, а затим свесно радити на њиховом отклањању како би се помогло ученицима да са нижих нивоа обраде информација, пређу на више. Резултати неких истраживања која су до сада спроведена (Конрадова, 1985; Харли, 2000) сугеришу да слушаоце треба охрабривати да прибегавају више семантичким и прозодијским, а мање синтаксичким факторима при разумевању говора. Чињенице које треба имати у виду јесу да се ови закључци не могу директно применити на све ученике, јер они зависе како од индивидуалних разлика, тако и од матерњег језика ученика и језика који се учи као страни. У том смислу, могу се очекивати даља истраживања језичких фактора који утичу на разумевање говора ученика са различитим матерњим језицима.

Решавањем поменутог проблема, слушаоци прелазе на више нивое обраде информација, односно употребу стратегија уз помоћ којих се елементи значења садржани у лингвистичким особинама улазне информације повезују са пређашњим знањем, како лингвистичким, тако и нелингвистичким. Употребом стратегија у разумевању говора бавили смо се у Полгављу 4.

Почетком последње деценије двадесетог века преовладавало је мишљење да је контекст од кључне важности за разумевање говора. У том смислу, јавило се уверење да се сва помањкања у разумевању настала због грешке у пријему поруке могу надоместити контекстом. Резултат оваквог става јесте повећано

²⁶⁰ Резултате оваквих истраживања не треба прихватити као искључиве, јер је сваки слушалац посебна индивидуа и сходно томе, свакој групи или слушаоцу треба посебно приступити.

интересовање за теме попут утицаја скематског знања на разумевање, познавања теме, типа текста и ситуације.

Од средине деценије, тежња се помера на начин употребе постојећег знања, односно, на „како” процеса разумевања. У том тренутку у центар пажње истраживача долазе стратегије. Они, тако, почињу да се интересују за употребу стратегија и наставу која је заснована на њима. Иако је спроведен веома велики број истраживања везаних за стратегије, резултати постигнути њима се до те мере разликују да уопштавања у вези са стратегијама разумевања није могуће постићи.

Највећи број истраживања која су се бавила проучавањем стратегија у разумевању говора спроведен је како би се испитало понашање успешних и мање успешних ученика када су стратегије у питању. Под појмом успешан и мање успешан ученик, мисли се на ученике са вишим, односно нижим нивоом језичког знања. На овом месту скренућемо пажњу на најбитније резултате постигнуте у овим истраживањима.

На основу проучавање литературе, можемо рећи да су успешни ученици били отворенији и флексибилнији при коришћењу стратегија, при чему су показали велику контролу при употреби стратегија. Они су уједно користили и већи број различитих стратегија, како когнитивних, тако и метакогнитивних. У њиховом процесу разумевања приметно је да користе два типа обраде информација – од виших елементата ка нижим и од нижих ка вишим. У различитим истраживањима до изражаја је долазила употреба различитих стратегија, што је зависило од типа задатка који је био постављен пред испитанике, њиховог узраста и нивоа језичког знања. Уопштено се може рећи да је код њих израженија употреба метакогнитивних стратегија, које, поред социо-афективних, користе у већој мери у односу на мање успешне ученике. Од стратегија које су интензивније користили издвајају се праћење разумевања²⁶¹, елаборација²⁶², закључивање²⁶³, предвиђање²⁶⁴ и вредновање²⁶⁵. Показали су

²⁶¹ Успешни ученици су показали дубину у употреби стратегије посматрања, за разлику од мање успешних ученика који су ову стратегију користили само на површинском нивоу.

²⁶² Успешни ученици са лакоћом повезују нове информације са већ стеченим знањем и искуством.

²⁶³ Служећи се стратегијом закључивања, успешни ученици активно користе контекст да би схватили елементе или делове дискурса које нису разумели.

²⁶⁴ Успешни ученици показују склоност да пре приступања задатку размишљају о току разговора, о речима које ће бити употребљене и слично.

способност да предвиде неуспех у разумевању и да коришћењем других извора знања тај неуспех предупреду. Уколико би из неког разлога процес разумевања био прекинут, са лакоћом и свесно су се враћали разумевању. Они задатку приступају „глобално” доносећи закључак о дискурсу и ономе што следи на основу контекста, повезујући оно што чују са знањем које већ поседују. Најбоље резултате на тесту разумевања говора показали су испитаници који су умели да интерактивно користе различите изворе знања, да активирају различите стратегије које не примењују појединачно, већ у спрези, и који су задатку, који је требало решити, приступали холистички, а не као следу неповезаних питања.

Мање успешни ученици су при разумевању били усредсређенији на сам текст и његове семантичке и синтаксичке особине. Покушавајући да употребе сопствено знање о свету, неретко се дешавало да нису били у могућности да повежу нове информације са већ постојећим знањем или искуством. Тако су задацима приступали „локално” усредсређујући се на елементе присутне само у тексту. До неких информација у вези са текстом долазили су са закашњењем, пошто би се усредсредили на речи или делове дискурса које нису разумели, упорно покушавајући да разлуче њихово значење. При слушању, текст деле на сегменте, слушајући реч по реч, а што се тиче обраде информација, код њих је готово искључиво присутна обрада од нижих елемената ка вишим. Када је употреба стратегија у питању, преовладала је употреба когнитивних стратегија, где је најчешће коришћена била стратегија превода.

Обе групе су у неколико истраживања показале да у подједнакој мери користе стратегију праћења разумевања, али са различитом ефикасношћу. На исти начин су испитаници користили и когнитивне стратегије, на пример елаборацију и закључивање. Разлика у употреби огледала се у томе да су успешни ученици ове стратегије користили ефикасније, односно да су их комбиновали са другим стратегијама, што је водило ефикаснијем разумевању говора.

На основу литературе која је приказана у овом поглављу, намеће се закључак да је потребно радити на развијању стратегија које се у току разумевања користе у смислу приближавања стратегија неизворних говорника стратегијама изворних говорника.

²⁶⁵ У току и након слушања, успешни ученици своје разумевање процењују реалистичније у односу на мање успешне ученике.

Истраживањима оваквог типа треба да претходи већи број компаративних истраживања којима се пореде стратегије које користе изворни и неизворни говорници једног језика²⁶⁶. Основу таквих истраживања треба да чине истраживања којима се испитује употреба стратегија у разумевању код изворних говорника. Још једно питање на које треба у будућности дати одговор јесте хронологија употребе стратегија.

Резултати истраживања такође указују на битне разлике у броју и врсти стратегија које користе ученици са различитим нивоима језичког знања, у корист ученика чији је ниво виши. У том смислу, свакако треба радити на оспособљавању мање успешних ученика да користе стратегије при разумевању говора у знатно већој мери, чиме би унапредили свој процес разумевања.

Имајући у виду питања за разматрање изложена у Поглављима 3 и 4, овај рад треба да одговори на питање којим језичким факторима - синтаксичким или семантичким - се ученици чији је матерњи језик српски служе у већој мери при разумевању говора енглеског језика као страног, као и које стратегије притом користе. Упоредно истраживање фактора и стратегија које користе испитаници чији је ниво језичког знања различит, требало би да пружи увид у то да ли се они мењају са порастом нивоа знања.

Резултати овог истраживања могу имати потенцијални утицај на начин систематског увежбавања разумевања говора, па самим тим и на организовање наставе страног језика.

Како би се дошло до што прецизнијих података о стратегијама које испитаници користе приликом разумевања говора, односно да би се посебно испитало на који начин синтаксички и семантички параметри утичу на разумевање поруке, у овом истраживању коришћена је комбинована методологија, то јест квантитативна и квалитативна. Како је квантитативна фаза претходила квалитативној и служила као њено усмерење, подаци нису прикупљани истовремено, па се, стога, за ово истраживање још може рећи да је секвенцијалног типа.

²⁶⁶ Основу ових истраживања чинила би истраживања стратегија које користе изворни говорници.

Пре спровођења самог истраживања, било је потребно утврдити језички ниво испитаника и проценити њихову вештину разумевања говора, па се може рећи да овај део представља „истраживање пре истраживања”.

Језички ниво тестиран је уз помоћ Нелсонових тестова енглеског језика чиме је добијена јасна слика о степену синтаксичке и лексичке усвојености. Резултати овог тестирања омогућили су да се испитаници за потребе даљег истраживања сврстају у две групе – групу успешних и групу мање успешних студената.

Разумевање говора тестирано је уз помоћ протокола, који нису уобичајен начин тестирања разумевања у нас. Пред тога што, за разлику од тестова вишеструког избора и тестова заснованих на „истинито/погрешно” задацима онемогућавају „случајно” решење задатка, протоколи су усмерени на сам процес, што је веома важно, имајући у виду да се на тај начин осветљавају проблеми који се код испитаника јављају у току разумевања говора. Материјал који је коришћен за тестирање разумевања говора чини 6 дискурса различитих по дужини, структури, броју говорника, дужини турнуса, акценту и брзини. Њих су испитаници слушали по први пут. При анализи протокола коришћен је модел анализе који је предложила Мејерова, којим се материјал за слушање „разбија” на основне идеје, односно идејне јединице, а текст представља стубастим дијаграмом. Овај дијаграм са једне стране представља хијерархиску структуру текста, а са друге међусобни однос идеја које су у тексту изложене. На овај начин, он постаје погодан и за тестирање учешћа семантичке компоненте у разумевању. На основу броја нивоа, протоколи су посебно бодовани, што је додатно омогућило поређење резултата који су њима добијени. Како би се утврдило учешће семантичке компоненте у разумевању говора, исти протоколи су сада бодовани на основу броја идејних јединица које су испитаници навели. Резултати овог дела истраживања омогућили су увид у повезаност језичког нивоа, односно нивоа синтаксичке и семантичке усвојености са степеном развијености вештине разумевања говора. Поред тога, испитаници су пријавили све проблеме са којима се срећу приликом разумевања говора на страном језику.

Први део друге фазе истраживања квантитативне је природе и њиме смо желели да испитамо ставове студената у вези са факторима који утичу на

разумевање говора, са посебним освртом на синтаксичке и семантичке факторе. Како би се испитао што већи узорак испитаника, постигао што већи степен валидности истраживања и стекло потпуније разумевање параметара укључених у разумевање говора, у овом делу истраживања је као мерни инструмент коришћен упитник.

Упитник коришћен у овом истраживању састојао се из два дела – општег дела и дела посвећеног употреби стратегија при разумевању говора. Подаци добијени општим делом упитника омогућили су анализирање утицаја неких од општих карактеристика испитаника, попут године студија или језичког нивоа, на избор стратегија, указали на искуство испитаника у вези са развијањем вештине разумевања говора, као и на њихове опште ставове у вези са овом вештином и њеним унапређењем. Анализа података добијених на овај начин дала је усмерење даљем, квалитативном, току истраживања.

Укључивање наставника у истраживање представља кључни момент овог истраживања. Није нам познато да је до сада спроведено истраживање овог топа које је поред студената укључило и наставнике као испитанике. Мотиви укључивања наставника су вишеструки. На првом месту, пошто од наставника зависи целокупна настава страног језика на високошколским институцијама, требало је стећи увид у њихове ставове о значају одређених стратегија за разумевање говора. Даље, уз помоћ њихових одговора дошло се до такозване експертске оцене, чијим увођењем смо хтели да учинимо релевантнијом оцену добијену у току истраживања од студената.

Део истраживања којим је осигурана триангулација података квалитативне је природе. Подаци добијени у овом делу истраживања треба да омогуће дубљи увид у проблем разумевања говора и пружи богатије информације у вези са њим. Као мерни инструмент у овом делу истраживања коришћен је разговор са испитаницима.

У наставку ћемо изнети резултате постигнуте овим истраживањем и на основу њих дати препоруке за даљи рад на овом пољу.

Пре изношења резултата, морамо констатовати да је степен способности разумевања говора испитаника који су узели учешће у овом истраживању

изненађујуће низак, узевши у обзир њихов ниво језичког знања, као и дужину усвајања језика.

Резултатима овог истраживања, доказали смо, супротно очекиваном, да степен разумевања говора не зависи увек од нивоа језичког знања. Тако је било случајева где су испитаници са високим нивоом језичког знања имали слаб утицај на тесту разумевања говора, али је било и таквих случајева да испитаници са нижим нивоом знања показују добре резултате на тесту разумевања говора.

Поред тога, утврђено је да испитаници са вишим нивоом језичког знања у разумевању говора користе и синтаксичке и семантичке елементе, али да не преовладавају семантички, како би се очекивало. Иако се показало да је утицај ових параметара на разумевање низак, код обе групе испитаника преовладава утицај синтаксичких елемената.

Сходно управо изнетом, можемо констатовати да је *Хипотеза 4*: Испитаници са нижим нивоом језичког знања при разумевању говора превасходно се ослањају на синтаксичке елементе, *доказана*.

Истинитост следећих хипотеза *није потврђена*:

Хипотеза 1: Испитаници са вишим нивоом језичког знања показују боље резултате на тесту разумевања говора у односу на испитанике са нижим нивоом знања.

Хипотеза 2: Испитаници са нижим нивоом језичког знања показују слабије резултате на тесту разумевања говора у односу на испитанике са вишим нивоом знања.

Хипотеза 3: Испитаници са вишим нивоом језичког знања при разумевању говора превасходно се ослањају на семантичке елементе.

Обзиром на величину узорка, као и на чињеницу да је тест разумевања говора понављан у неколико наврата са различитим материјалима, овакви резултати не би могли да се припишу само личним факторима или тренутком спровођења теста. Најизвесније је да је овакав резултат последица дугогодишње изложености једном одређеном начину наставе, у коме је пажња превасходно била поклоњена синтаксичким елементима. Да ли и у којој мери култоролошки

фактори или матерњи језик имају утицаја на овакве резултате, показале нека будућа истраживања.

У наставку ћемо скренути пажњу на неке податке добијене општим делом упитника, а који могу бити од интереса за даљи рад на овом пољу.

У овом делу истраживања смо дошли до сазнања да је увежбавање разумевања говора у изузетно малој мери заступљено у образовним циклусима пре доласка на факултет (мање од 50%), као и да тај степен бива све нижи са доласком нових генерација (30% у популацији прве године, 48% у популацији треће године).

У ситуацијама где је увежбавање разумевања било заступљено, то је рађено на крајње конвенционалан начин, углавном преко питања за проверу разумевања говора.

Као највећи проблем са којим се у току разумевања срећу, испитаници наводе лексику. Троструко мањи број испитаника наводи познавање граматичких правила као проблем при разумевању. Интересантан податак до кога се дошло јесте да испитаници I и III године студија сматрају да је тренутни степен разумевања говора могуће поправити увежбавањем граматике и лексике, док највећи број испитаника II године сматра да је комуникација кључ до успешног разумевања говора. Овај податак може бити посебно интересантан имајући у виду организовање наставе страног језика са студентском популацијом у будућности.

Према циљевима који су постављени у уводном делу, спроведеним истраживањем о употреби стратегија треба дамо одговор на питање на које се то стратегије у разумевању говора студенти ослањају и да ли оне зависе од нивоа језичког знања. Резултати упитника који је спроведен са студентима и наставницима треба да укажу на скуп пожељних стратегија које би водиле ефикаснијем разумевању говора.

Укључивање наставника у истраживање, односно увођењем експертске оцено, желели смо да учинимо релевантнијом оцено студената. Поред тога, интересантно је погледати само ранг стратегија који се добио на основу оцено важности коју су посматраним стратегијама приписали наставници.

Упитником спроведеним са наставницима, утврђено је да они предност дају метакогнитивним стратегијама, које обухватају решавање проблема, селективну пажњу и самовредновање. Од језичких стратегија, они су издвојили закључивање значења непознатих речи уз помоћ познатих, а од когнитивних битном сматрају слушање ради праћења основне идеје. Најнижа вредност је дата когнитивним стратегијама предвиђања, размишљања о детаљима, размишљања о разлици између главне идеје и детаља и бележењу у току разумевања. Као језичка стратегија, превођење сваке изговорене речи је најниже оцењено.

Овакав резултат, са једне стране, охрабрује. Метакогнитивне стратегије су од изузетне важности за размишљање о сопственом процесу учења, односно, у нашем случају, разумевања говора, што треба да води бољим резултатима и развијању самосталности код ученика. И превод у разумевању се заслужено нашао на последњем месту скале важности, јер је стратегија која у великој мери успорава праћење изреченог, па самим тим, утиче на појаву великог броја проблема, што резултира ниским степеном разумевања. Оно што, међутим, изненађује и, у извесном степену, забрињава, јесте чињеница да се предвиђање, као једна од кључних когнитивних стратегија, нашло на самом дну скале важности. Са друге стране, још две тврдње које осликавају стратегију превода, оцењене су као важније у односу на стратегију предвиђања. Језичким стратегијама наставници су приписали средњу важност.

Спровођењем упитника са студенима желели смо да испитамо начин на који они користе стратегије. Разматрањем најчешће коришћених стратегија и оних које студенти користе у најмањој мери, желимо да укажемо на место које припада језичким стратегијама у разумевању говора. На основу резултата, можемо рећи да се студенти све три године студија у великој мери ослањају на језичке стратегије при разумевању. Посебно високе оцене имају слушање сваке изречене речи, превод и коришћење значења познатих речи да би се претпоставило значење непознатих. Најниже оцене добиле су стратегије које подразумевају учешће граматичких елемената. Од ових, само једну стратегију навели су испитаници све три године. То је размишљање о употребљеном времену у току разумевања. Оваква употреба језичких стратегија захтева интервенцију у смислу усмеравања студената према стратегијама другачије

природе и постепено удаљавање од стратегије превода, која се показала најутицајнијом међу испитаницима све три године.

Разматрање оцене учесталости употребе стратегија на нивоу групе у спреси са резултатима важности коју су стратегијама приписали наставници, треба да укаже на скуп пожељних стратегија које би водиле ефикаснијем разумевању говора. Резултати који се тичу језичких стратегија, међутим, такви су да укључују и неке стратегије које не можемо сматрати пожељним. Овде пре свега мислимо на употребу превода при разумевању. Стратегија која се из ове групе издвојила као веома корисна јесте коришћење познатих речи да би се претпоставило значење оних које не знамо. И поред тога што је ова стратегија по својој природи позитивна, треба упозорити да њена честа употреба може да буде показатељ тежње студената да схвате сваку изговорену реч.

Овакав резултат упућује на велики степен везаности студената за елементе површинске структуре. Са једне стране, то може бити последица устаљених навика и усмерености наставе на ове елементе. Са друге, постоји могућност да испитаници нису упознати са различитим стратегијама чија би употреба имала позитиван ефекат на разумевање говора. Без обзира на разлоге оваквог понашања, потребно је радити на ширењу репертоара стратегија које студенти користе и ослобађању од превелике везаности за елементе површинске структуре. Посебну пажњу у раду са студентима треба посветити указивању на чињеницу да није потребно познавати значење сваке речи да би се разумела порука, као и на то да ослањање на стратегије попут коришћења познавања контекста и претходног знања умногоме могу помоћи при сусрету са непознатим речима.

У групи когнитивних стратегија издвајају се предвиђање, закључивање на основу контекста и елаборација. Иако је ово избор стратегија које доприносе разумевању, ниска оцена њихове употребе говори о томе да на њима тек треба радити, како би заузеле оно место које им по значају припада.

Метакогнитивне стратегије које студенти сматрају битним за разумевање говора јесу решавање проблема, усмерена пажња и вредновање. Овај избор би свакако морао да укључи и стратегију праћења разумевања, имајући у виду њен значај за сам процес.

Оваква употреба стратегија намеће неопходност даље интервенције. Први корак био би упознавање студената са стратегијама које би могле бити од помоћи при разумевању говора. Затим би се приступило систематичном увежбавању стратегија, при чему би оне биле вежбане не изоловано, већ и мањим групама. То значи да би у наставу страног језика свакако требало укључити рад на развијању стратегија. Тим пре, што су резултати теста разумевања говора на овако високом образовном нивоу показали веома слабо владање вештином разумевања. Оно што је веома битно напоменути јесте потреба да се са оваквим видом наставе, који би укључио увежбавање разумевања говора и укључивање стратегија у процес разумевања, крене још од раног узраста. Једино на тај начин било би могуће очекивати успешно овладавање овом вештином и примену усвојених стратегија не само на разумевање, већ и на шири контекст са циљем развијања критичког мишљења и аутономије у раду код ученика.

Последњи део квантитативне анализе сведочи о уједначеној употреби стратегија код успешних и мање успешних испитаника. До највећих одступања долази на нивоу друге године студија, где су мање успешни испитаници показали да знатно чешће користе превод, предвиђање (размишљање о детаљима разговора) и бележење у току слушања у односу на успешне који се значајно издвајају по употреби закључивања. Иако је предвиђање као стратегија присутно код мање успешних испитаника, чињеница да је оно везано за детаље дискурса говори о томе да ова стратегија код мање успешних студената нема дубљу употребу. Неочекивано сазнање до кога се дошло у овом делу истраживања јесте чињеница да су сличности у употреби стратегија у већој мери изражене код испитаника прве и треће године студија. Ово посебно изненађује с обзиром на то да се ниво језичког знања ове две групе студената разликује. Док су студенти прве године на нивоу А, студенти треће године студија су на нивоу Б. Резултати истраживања су показали да су, у датим околностима, разлике у средњим оценама стратегија које користе успешни и мање успешни испитаници толико мале, да се могу сматрати занемарљивим. У том смислу, на основу постигнутих резултата, није могуће направити разлику у понашању успешних и мање успешних испитаника у односу на број стратегија које при разумевању говора користе. Овим се намаће закључак да у датим околностима употреба стратегија не зависи од нивоа језичког знања испитаника. Овакав закључак би даље могао да наведе на

размишљање о томе да ли постоји један одређени, назовимо га универзални, скуп стратегија својствен свим испитаницима, независно од нивоа језичког знања, окружења из ког потичу или облика наставе ком су ученици изложени. На њега би одговор могла да дају нека будућа истраживања.

Улога квалитативног истраживања у раду била је да се провере резултати постигнути квантитативним истраживањем.

Како би се прикупили квалитативни подаци са испитаницима су вођени појединачни разговори. У оквиру сваког разговора, обављено је слушање аудио-материјала у току ког су испитаници коментарисали свој процес разумевања говора. На основу постигнутих резултата, можемо рећи да су испитаници у најмањој мери користили језичке стратегије, и то како у току разговора, тако и у току слушања датог материјала. Разлика између успешних и мање успешних испитаника овде је, такође, била израженија у поређењу резултатима постигнутим у квантитативном делу истраживања. У односу на успешне испитанике, мање успешни се овим стратегијама служе у већој мери. Посебно користе познавање сваке речи и превод. Затим се по учесталости издваја употреба значења познатих речи да би се извело значење непознатих, док при разумевању у најмањој мери користе граматичке карактеристике дискурса. Овакви подаци подударни су онима који су постигнути у квантитативном делу истраживања.

У квалитативном делу истраживања, когнитивне стратегије су коришћене чешће од језичких. Тако су обе групе испитаника користиле предвиђање, закључивање и елаборацију. Разлика се огледа у учесталости употребе ових стратегија, па их успешни испитаници користе у знатно већој мери у односу на мање успешне. За разлику од мање успешних, успешни испитаници су још употребили визуелну елаборацију и бележење у току разумевања.

Најчешће коришћене стратегије у овом делу истраживања биле су метакогнитивне. Овакав резултат се разликује од оног који је постигнут у квантитативном делу истраживања, где су испитаници ову групу стратегија користили у најмањој мери. По учесталости употребе издвојиле су се праћење разумевања и вредновање. Поред ове две стратегије, испитаници су показали да користе још и решавање проблема, селективну и усмерену пажњу. Праћење разумевања је коришћено у знатно већој мери у односу на ону о којој сведоче

результати квантитативног истраживања. Иако су овде метакогнитивне стратегије коришћене у знатно већој мери него у квантитативном делу истраживања, избор стратегија се подудара са оним који је добијен раније.

Генерални закључак о употреби стратегија на основу резултата добијених у истраживању, јесте да готово исти број стратегија користе и успешни и мање успешни испитаници. Да разлику најчешће чини само учесталост употребе посматраних стратегија. У готово истој мери, језичке стратегије користе и мање успешни и успешни испитаници, иако би се од последњих очекивало да се више користе сложенијим когнитивним процесима. Испитаници се у току разумевања говора у изузетно малој мери ослањали на когнитивне стратегије, док је ситуација са метакогнитивним нешто позитивнија. Овакво уједначено понашање се, на основу величине узорка, не би могло приписати само личним факторима. У том смислу је потребно пронаћи заједничке чиниоце који су утицали на овакво понашање испитаника. Могући одговори могу да леже у облику наставе коме су испитаници до сада били изложени, навикама стеченим на основу тог искуства, или, можда, постојању једног заједничког језгра стратегија које су својствене свим испитаницима, без обзира на језички ниво или период учења страног језика. Ово питање остаје отворено за даља разматрања.

На самом крају је потребно да дамо препоруке за даљи рад на овом пољу, које код нас тек треба да добије на значају.

Прво ћемо указати на мере које је потребно предузети како би се побољшао степен владања вештином разумевања говора. Како су резултати овог, можемо рећи дијагностичког, истраживања показали, степен владања вештином разумевања говора на високошколском образовном нивоу изузетно је низак. Како је настава страног језика на свим нивоима формалног образовања усмерена на циљ, а то је, пре свега, добра оцена или положен испит, сва пажња, како студената, тако и наставника, усмерена је на савладавање вештина које воде остварењу овог циља. На највећем броју нејезичких факултета испит из страног језика састоји се од превода текста и провере разумевања прочитаног. У том смислу је и настава окренута увежбавању оних елемената који су неопходни да би се дати циљ остварио. Сматрамо да је неопходно размислити о укључивању тестирања разумевања говора као саставног дела испита из страног језика на

нефилолошким факултетима. На овај начин би се деловало на повећање мотивације и интереса студентске популације за развој вештине разумевања говора, што би даље, могло да води улагању већег напора у развијање ове вештине и, коначно, до бољих резулата.

Систематичан приступ овом проблему подразумевао би планско увежбавање разумевања говора, али и употребе стратегија при томе, на свим образовним нивоима. Овакво размишљање би подразумевало рад на примени стандардизованих тестова у основном и средњем образовању на нивоу целе земље. Тај тест би свакако садржао и тестирање разумевања говора. На овај начин, код ученика би била повећана мотивација за радом на развијању ове вештине, док би компетенције ученика биле сагледане на један реалнији начин. То би помогло ученицима, указавши на области на којима још треба радити, али и наставницима у планирању и организовању наставе. При томе би требало нагласити и дијагностичку природу оваквог теста, а не његово коришћење само као мерног инструмента. Верујемо да би овакав приступ мотивисао све учеснике у наставном процесу да заузму другачији став према овој вештини и уложи више напора у њен развој.

Како су метакогнитивне стратегије од велике важности, посебно ако се има у виду њихов утицај на свесно контролисање процеса учења, а самим тим и утицај на развијању самосталности у раду, потребно је посебно радити на развијању ове групе стратегија.

Што се тиче даљих истраживања на овом пољу, сматрамо да би требало спровести истраживање које би подразумевало испитивање истих параметара на сва три образовна нивоа. Ово предлажемо посебно умајући у виду да је низак резултат постигнут на тесту разумевања говора, као и недовољна употреба стратегија у великој мери наслеђе начина усвајања језика на претходним образовним нивоима.

Поред претходног, било би интересантно спровести истраживање које би пратило начин употребе стратегија у току наставе која би подразумевала рад на њиховом развијању. Поред тестирања употребе пре и након наставног процеса, у

току наставе би требало вршити редовне процене напредовања, како би се настава усклађивала са захтевима новонастале ситуације.

Морамо нагласити и неопходност спровођења једног оваквог истраживања на филолошким факултетима у земљи, обзиром да се ту образују будући наставници енглеског језика, као и чињеницу да није на свим филолошким факултетима у земљи укључен развој вештине разумевања говора.

На крају изражавамо наду да смо бар у малој мери успели да приближимо разумевање говора како наставницима, тако и онима који страни језик уче, као и да смо наставницима пружили податке неопходне за организовање наставе која би поразумевала увежбавање употребе стратегија.

Литература

- Anderson, A. and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Anderson, J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75/4: 460-472.
- Anderson, J. (2005). *Cognitive Psychology and its Implications* (6th ed.). New York: Freeman.
- Anderson, R. & Pearson, D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, D. (ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bacon, S. M. (1992a). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76/2: 160-178.
- Bacon, S. M. (1992b). Phases of Listening to Authentic Input in Spanish: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 25/4: 317-334.
- Barnett, M. (1988). Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals*, 21: 109-119.
- Bernhardt, E. B. (1983). Testing foreign language reading comprehension: The immediate recall protocol. *Die Unterrichtspraxis*, 16/1: 27-33.
- Biber, D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bock, M. and Rickheit, G. (Eds.) (1983). *Psycholinguistic Studies in Language Processing*. Berlin: De Gruyter.
- Bone, D. (1994). *The business of listening: A practical guide to effective listening*. Los Altos California: Crisp Publications.
- Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 717-726.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In Mendelsohn, D. and Rubin, J. (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Buck, G. (1991). The Testing of Listening Comprehension: An Introspective Study.
- Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. In Mendelsohn, D. and Rubin, J. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The Forgotten Skill: A Self-Teaching Guide*. 2nd Edition. New York: Wiley.
- Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17: 317-329.
- Call, M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19: 765-781.
- Carrell, P. (1984). Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68: 332-343.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *Modern Language Journal*, 73: 121-134.
- Carrell, P. and Eisterhood, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17: 553-573.
- Carrier, K. A. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27: 383-410
- Carter, R. and Nunan, D. (2008). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other languages* (10th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1: 14-26.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.
- Chang, C. (2007). Effects of topic familiarity and Linguistic Difficulty on the Reading Strategies and Mental Representations of Nonnative Readers of Chinese, in Bernhardt, K. and Davis, G. *Lingua et Linguistica Vol. 1.2*. Shakespeare Centre Press.

- Chang, Y.F. (2009). Variations in the analysis of written recall protocols. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED504859.
<http://web.nchu.edu.tw/pweb/index2.php?pid=274&menu=3> (яныяр 2010)
- Chaudron, C. and Richards, J.C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7/2: 113-127.
- Chien, C.K. (1998). *Listening strategies and processes of Chinese learners of English: a case-study of intermediate learners in Taiwan*. PhD thesis. University of Newcastle upon Tyne. <http://thesis.ncl.ac.uk/dspace/handle/10443/267>. (яныяр 2010)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, A. (1990). Feedback on writing: the use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 133-159.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge.
- Conrad, L. (1985). Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 59-72.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Prog Brain Res*, 169:323-338.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2657600/> (април 2010)
- Creswell, J.W. (2008). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach (2nd ed.)*. London: SAGE Publication.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.
- Cutler, A. (2001). Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting*, 5: 1-23.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.), (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Domyei, Z. and Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47: 173-210.
- Dubicka, I. and O'Keeffe, M. (2004). *English for International Tourism, Pre-Intermediate Student's Book*. Longman: Harlow.

- El Abd Al, A. (2002). The effect of a strategy based instruction programme on developing EFL listening comprehension skills. Unpublished PhD thesis. University of Warwick. wrap.warwick.ac.uk/30510 (maj 2010)
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Everson, M. E. and Ke, Ch. (1997). An Inquiry into the Reading Strategies of Intermediate and Advanced Learners of Chinese as a Foreign Language. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 32/1: 1-20.
- Everson, M. E. and Shen, H. J. (Eds.) (2010). *Research among Learners of Chinese as a Foreign Language*. Chinese Language Teaching Association: USA.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7: 257-274.
- Fang, X. (2008). Listening comprehension in EFL teaching. *China Foreign Language*, 6(1): 21-29. <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200801/uc20080105.pdf> (децембар, 2012)
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52: 110-118.
- Field, J. (1999). Key concepts in ELT: “bottom-up” and “top-down”. *ELT Journal*, 9: 29-34.
- Field, J. (2001). Finding one’s way in the fog: Listening strategies and second language learners. *Modern English Teacher*, 9: 29-34.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Field, J. (2007). Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 61, 3-38.
- Field, J. (2008). Bricks or mortar: Which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL Quarterly*, 42: 411-432.
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. and L. Miller. (1992). Student perceptions, problems and strategies in L2 lectures. *RELC Journal* 23(2): 60-80.
- Flowerdew, J. and L. Miller. (2007). *Second Language Listening: Theory and Practice*, 3rd edition. New York: Cambridge University Press.
- Fowler, W. S. and Coe, N. (1976). *Nelson English Language Tests. Book 2 Intermediate*. Melbourne: Thomas Nelson (Australia) Ltd.

- Fowler, W. S. and Coe, N. (1976). *Nelson English Language Tests. Book 3 Advanced*. Melbourne: Thomas Nelson (Australia) Ltd.
- Fowler, W. S. and Coe, N. (1977). *Nelson English Language Tests. Teacher's Book*. Melbourne: Thomas Nelson (Australia) Ltd.
- Graham, S. (2006) 'Listening comprehension: The learners' perspective'. *System*, 34/2: 165–82.
- Graham, S. J., Santos, D., & Vanderplank, R. (2010). Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4: 1–20.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System* 31/3: 367–383.
- Goh, C. C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51/4: 361–369.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28: 55–75.
- Goh, C. (2002). Learners' self-reports on comprehension and learning strategies for listening. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 46–68.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39/2, 188–213.
- Goh, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In N. Harwood (Ed.), *Materials in ELT: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goss, B. (1982). Listening as information processing. *Communication Quarterly*, 30(4): 304–311. www.eric.ed.gov (ноявмбар 2012)
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34: 165–182.
- Graham, S., Santos, D. and Vanderplank, R. (2010). Strategy clusters and sources of knowledge in French L2 listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4: 1–20.
- Guichon, N. and McLoran, S. (2008). The effects of multimodality on second language learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36: 85–93.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2*. New York: Routledge.

Hirsch, R. O. (1986). On defining listening: synthesis and discussion. Paper presented at the 7th annual meeting of the international listening association. Washington, DC: *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*.

Hsiao, T-Y. and Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3): 368-383.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin.

James, C. J. (1986a). Listening and learning: Protocols and processes. ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 629. <http://eric.ed.gov/?id=ED267629> (сентябрь 2011)

James, C. J. (1986b). From principles to protocols: the contributions of John B. Carroll and Robert Lado to the testing of listening comprehension. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 278 217). <http://eric.ed.gov/?id=ED278217> (сентябрь 2011)

Jonassen, D. J. (1982). *The Technology of Text. Principles for Structuring, Destructuring and Displaying Text*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications Inc.

Kelly, P. 1991. Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL XXIX* (2): 135-149.

Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In Schmeck, R. R. (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenturn Press.

Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance. *Language Testing*, 19/2: 193-220.

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay and M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.

Krashen, S. (1982). *Principals and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Littlejohn, A. (2008). Digging deeper: learners' disposition and strategy use. In G. Cane (ed.). *Strategies in Language Learning and Teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Long, D. (1989). Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective. *Modern Language Journal* 73(1): 32-40.

Lund, R.J. (1990). A taxonomy for teaching Second Language Listening. *Foreign Language Annals*, 23/2: 105-115.

- Lund, R.J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *Modern Language Journal* 75(2): 196-204.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse.
- Lynch, T. (1998) Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19.
- Lynch, T. (2002) Listening: Questions of level. In R. B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, England: OUP
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90: 320-337.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Arnold.
- McDonough, S. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32: 1-18.
- McDonough, S. (2006). Learner strategies: an interview with Steven McDonough. *ELT Journal*, 60/1: 63–70.
- McIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27: 185-195.
- McLaughlin, B., Rossman, T. and McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33: 135-158.
- Mecartty, F. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11: 323 –348.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Mendelsohn, D., and Rubin, J. (eds.) (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company: Amsterdam/Oxford.
- Meyer, B. J. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. in Britton, B.K. and Blach, J.B. (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Publishers.
- Mićić Kandijaš, S. i Čajka, Z. (2014). *Principles of Listening Comprehension in Language Learning*. Beograd: Beogradska knjiga.

- Miller, G. and Isard, S. (1963). Some perceptual consequences of linguistic rules. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 2: 217-228.
- Morley, J. (1972). *Improving aural comprehension*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Morley, J. (1999). Current perspectives on improving aural comprehension. *ESL Magazine*, 2/1, 16–19.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practice. In Celce-Murcia, M., *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Murphy, E.F. (1979). *The Macmillan Treasury of Relevant Quotations*. London: Macmillan.
- Nagle, S. and S. Sanders. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20/1: 9-25.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59-82.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice-Hall.
- O'Malley, J. M., A. U. Chamot and L. Kupper. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10/4: 418-437.
- O'Malley, M. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. and Chamot, A. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. 4th ed. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewener-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R.P. (1985). Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19/3: 557-584.
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue* 3, 53-66.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1992). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 175-187.
- Oxford, R. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21: 205 -211.
- Oxford, R. (ed.). (1996). *Language Learning Strategies around the World: Cross Cultural Perspectives. Technical Report No. 13*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *Learning Styles & Strategies/Oxford*, GALA. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (април 2010)
- Oxford, R. and Anderson, N. J. (1995). A cross-cultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28, pp. 201-215.
- Oxford, R. and Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23: 1-23.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pearson, P. (1984). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Pearson, P.D. and Fielding, L. (1983). *Instructional Implications of Listening Comprehension Research*. University of Illinois at Urbana: Center for the Study of Reading.
- Peterson, P. (2001). Skills and strategies for proficiency listening. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Boston: Heinle and Heinle.
- Raynolds, R.E., Marsha, A.T. Steffensen, M.S., Larry, L.S. and Anderson, R.C. (1981). *Cultural Schemata and Reading Comprehension*. Technical Report No. 201. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois. www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17592/ctrstreadtechrepv01981i00201_opt.pdf?s (мај 2011)
- Renandya, W. A. and Farrell, T. S.C. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' *Extensive listening in ELT. ELT Journal* 65/1: 52-59.
- Rentel, V. M. et al. (Eds.) (1985). *Psychophysiological Aspects of Reading and Listening*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Richards, J. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17/2: 219-240.
- Ridgway, T. (2000). Listening strategies—I beg your pardon? *ELT Journal*, 54/2: 179-185.
- Rivers, W. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 50, 196-204.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills*. London: Macmillan.

- Rost, M. & Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41: 235-273.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin Group.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rost, M. (2005). L2 listening. In E. Hinkel, *Handbook of research on second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rost, M. (2005). L2 Listening. In Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rost, M. and Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41: 235-273.
- Rubin, J. (1994). A Review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78/2: 199-221.
- Segalowitz, N. (2007). Access fluidity, attention control and the acquisition of fluency in a second language. *TESOL Quarterly*, 41: 181–186.
- Samuels, S. (1984). Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory and Practice*, 23/3: 183-189.
- Schlesinger, I.M. (1968). *Sentence Structure and the Reading Process*. The Hague, Paris: Mouton.
- Siegel, J. (2011). Thoughts on L2 listening pedagogy, *ELT Journal* 65/3: 318-321.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1990). Research on what? Some terminology. *The Modern Language Journal*, 74/9: 143-153.
- Tsui, A.B.M. and Fullilove, J. (1998). Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, 19/4: 432-451.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Harlow: Longman
- Upton, T. (1993). Using recall protocols to evaluate reading comprehension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Vandergrift, L. (1996). The listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52, 200-223.

- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening comprehension: Acquiring Successful Strategies. *EST Journal* 53: 168-176.
- Vandergrift, L. (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice. <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67>. (февраль 2012)
- Vandergrift, L. (2003b). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53: 461–494.
- Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59: 425-440.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 3–25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*, 26: 70–89.
- Vandergrift, L. (2007a). Listening comprehension in L2/FL learning. *Language Teaching*, 40: 191-210.
- Vandergrift, L. (2007b). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40: 191–210.
- Vandergrift, L. (2011). Second Language Listening: Presage, Process, Product and Pedagogy. In Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. and Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. Goh, C.C.M., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 65: 470–497.
- van Dijk, T.A. (1977). *Text and context*. London: Longman.
- vanPatten, B., Williams, J., Rott, S. and Overstreet, M. (2004). *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Walker, R. and Harding, K. (2012). *Tourism 3. Management. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press

Wenden, A. (1987). How to be successful learner: insights and perceptions from L2 learners. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., and Cox, P. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47: 1-64.

Wolvin, A. and Coakley, C. (1996). *Listening* (5th ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Wolvin, A., and Coakley, C. (1991). A Survey of the Status of Listening Training in Some Fortune 500 Corporations. *Communication Education*, 40: 152-164.

Yang, C. (2009). A study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners. *International Education Studies*. 2/4: 134-139.

Литература писана на српском језику

Вулановић, В. и група аутора. (2003). *Методе и технике унапређења процеса рада*. Нови Сад: Факултет техничких наука, Институт за индустријско инжењерство и менаџмент

Димитријевић, Н. (1999). Тестирање у настави страних језика. Треће прерађено и допуњено издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 65.

Димковић-Телебаковић, Г. (2003). *Савремени енглески језик струке и науке с анализом корпуса из области саобраћаја*. Нови Сад: Наше слово

Марковић, Ј. (2007). *Опис и корисићење стратегија читања на енглеском језику као страном на трећој и четвртој години студија енглеског језика и књижевности*. Докторска дисертација. Пале: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.

Недељковић, Д. (2007). *Однос општег и стручног језика у погледу избора језичке грађе на студијама менаџмента*. Необјављен магистарски рад. Београд: Филолошки факултет.

Петрић, Б. (1997). *Разумевање говора на страном језику код студената енглеског језика*. Необјављен магистарски рад. Београд: Филолошки факултет.

Прилог

Прилог 1: Транскрипти дискурса коришћеног за тестирање разумевања говора

Аудио-материјал 1: A Working Day of an Assistant Housekeeper

I So, what do you do at the beginning of the day, Darina?

D I usually go to reception and meet the head housekeeper. There's usually a printout from the computer telling us which rooms are 'stay-overs' and which ones are 'check-outs'. We call the rooms 'SOs' and 'COs'.

I SOs and COs?

D That's right. An SO, or stay-over, is a general routine clean. We change the sheets every two days, towels every day if necessary, and clean the bathrooms.

I And what about the bedrooms?

D In the bedroom we make the bed, clean and tidy up. If people are staying over, we just give it a quick tidy and don't disturb their things.

I So, how many days a week do you work?

D Six days a week.

I And do you have to work on Saturdays and Sundays?

D I always work on Saturdays and Sundays.

I So do you have any free days?

D I always take Tuesdays or Wednesdays.

I And what time do you finish work at the hotel?

D I often work from nine to one, or nine to two, but on a very busy day, especially if it's a Monday with a lot of check-outs, sometimes I don't finish until three in the afternoon.

Dubicka, I. and O'Keeffe, M. (2004). *English for International Tourism. Pre-Intermediate Student's Book* (3rd ed.). Harlow: Longman, p. 132

Аудио-материјал 2: Responsibilities of an Assistant Housekeeper

I What are you responsible for as Assistant Housekeeper?

D Well, I help the head housekeeper. We're responsible for about six people, six chambermaids, but sometimes eight in the summer with full occupancy. One of my main duties is to train new staff. Usually, on their first day, they stay with me all day. Then on the second day, they work with one of the chambermaids. I also have a bleeper so that people can contact me in case they have problems or any questions. When people have cleaned their rooms, I check everything's OK before the new guests check in.

Dubicka, I. and O'Keeffe, M. (2004). *English for International Tourism. Pre-Intermediate Student's Book* (3rd ed.). Harlow: Longman, p. 132

Аудио-материјал 3: Flamenco

Flamenco is traditional song and dance that originated in Andalusia in southern Spain. Nobody really knows about its history but it developed over several centuries from gypsy, Moorish, Andalucian and other roots, and then entered polite society in the early 19th century as cafe entertainment. The guitar and the rapid handclapping of the singers and dancers set the scene. The dancer doesn't begin straightaway, but waits, absorbing the rhythm of the guitar, the clapping and the singing until he or she is inspired to dance. And flamenco is improvised. It represents the dancer's spontaneous expression of the moment's emotions. And those who aren't singing may shout encouragement like: jole! or jbaile! jbaile! ? dance! dance!

Strutt, P. (2007). *English for International Tourism. Intermediate Students' Book*. Harlow: Lonman, pp. 141.

Аудио-материјал 4: Highland Games

The Highland Games is a festival held every year since the beginning of the 19th century in different towns in northern Scotland with competitions in sports, music and dancing. Of course, if you go to the games you're bound to see many men wearing kilts and playing traditional music on the bagpipes. Typical sports include throwing a heavy ball at the end of a chain and what we call tossing the caber. Here each contestant has to lift and throw a huge piece of wood shaped like a tree trunk. You have to be extremely strong and skilful because a caber weighs about 60 kilos and is over five metres long. This is a uniquely Scottish event and the games represent our pride in being Scottish and our history and national heritage.

Strutt, P. (2007). *English for International Tourism. Intermediate Students' Book*. Harlow: Lonman, pp. 141.

Аудио-материјал 5: Poppy Day

A: I've heard of something that's called Poppy Day, but I don't know what it is.

B: Well, in Britain on 11 November we commemorate the end of the First World War, which ended at the eleventh hour of the eleventh day of the eleventh month, which was the 11 November 1918.

A: OK, but why poppies?

B: In the days before 11 November people wear a red flower called a poppy to honour the men who died in the First World War. This is because poppies only grow in soil that has been disturbed and when many of the battles in the war were over, lots of poppies grew in the fields.

A: What do you do with the poppies?

B: Well, in 1918, a woman called Moira Michael wrote a poem called *We shall keep the faith*, in which she promised to wear a poppy in honour of our dead. So this began the tradition of wearing a poppy in remembrance which British people have kept ever since.

Strutt, P. (2007). *English for International Tourism. Intermediate Students' Book*. Harlow: Lonman, pp. 142.

Аудио-материјал 6: The 'Peace in Burma' tour

I=Interviewer, B=Begona

I What are the features of Burma that interest people from Europe?

B It's very peaceful. That's an important feature. Burma doesn't have a lot of tourists compared to Vietnam, Cambodia, especially compared to Thailand.

I What else does Burma offer?

B There are very good beaches and we are starting to have very good hotels also.

I Is it mainly beach tourism, or are there cultural attractions that people are going to Burma to see?

B Well, cultural attractions are the most common reason for visiting Burma.

I Can you give us details of what sort of things people see?

B Yes. We always start with Yangon or Rangoon, which is the capital of Burma. We stay there overnight the first night and the last night, when we enter and leave the country. And we always visit Bagan. Bagan is full of temples. It has more than 2,000 temples so our groups always stay there three nights, and they get to see a lot of the temples. Also they can rent a bicycle, they can go by horse-drawn carriage and it's a very interesting place. You can go down the river in Bagan too, and that's very nice.

I Where do you go after Bagan?

B After Bagan the second place we go to is Lake Inle, which is also amazing. We do a lot of trekking by Inle and also in the mountains, which are about one hour away by car. And we go to the floating markets there - people always like that. And then we move to Mandalay, which is in the middle of the country and is very traditional. And we go to the school of Buddhism, also in Mandalay.

I Wow. That sounds interesting!

B Yes, Mandalay's lovely. And then we move to the beach. We use Ngapali beach. We have to fly from Yangon or Mandalay to Thandwe, and then to Ngapali. We stay there two nights, and the beach is very, very beautiful.

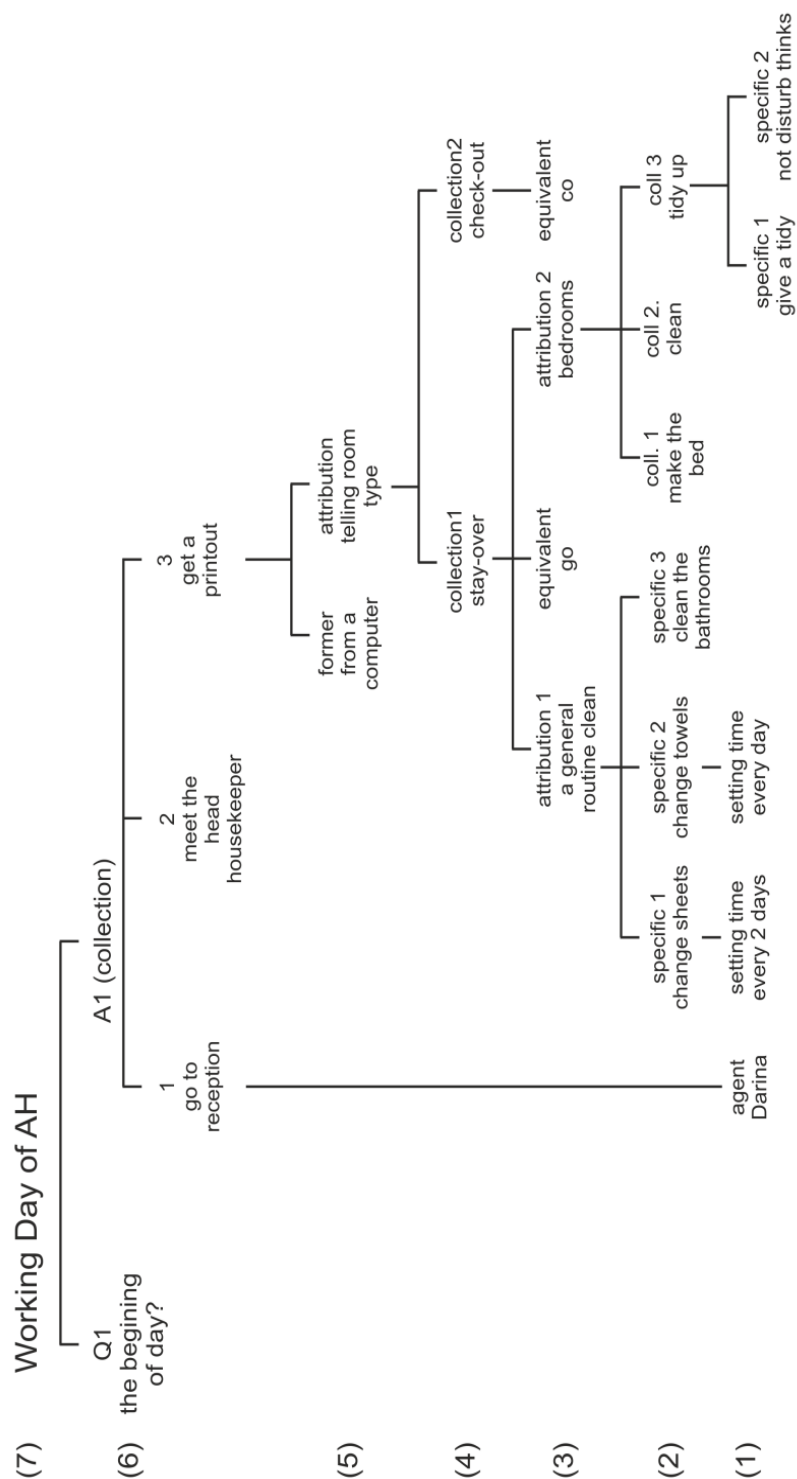
I Is it difficult to persuade people to go to Burma?

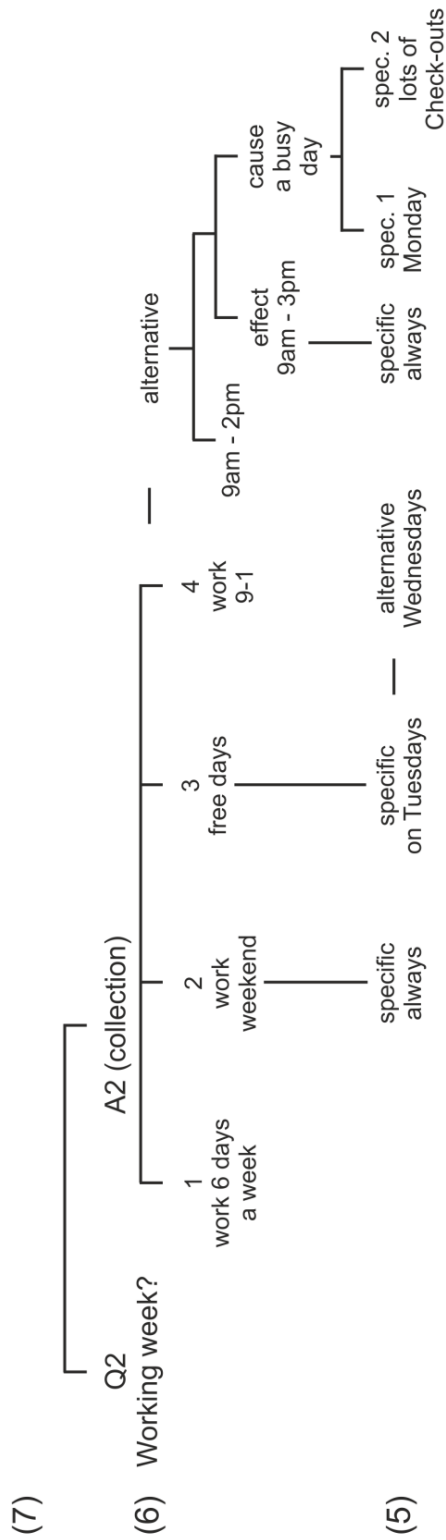
B A little. The thing is that we find that people don't know anything about Burma. They are very scared, so we try to teach them, we try to tell them where it is located, that it's a very safe place, and we are like teachers with them, because they don't know what it is.

Walker, R. and Harding, K. (2012). *Tourism 1. Provision. Student's Book* (10th ed.). Oxford: OUP, pp. 129

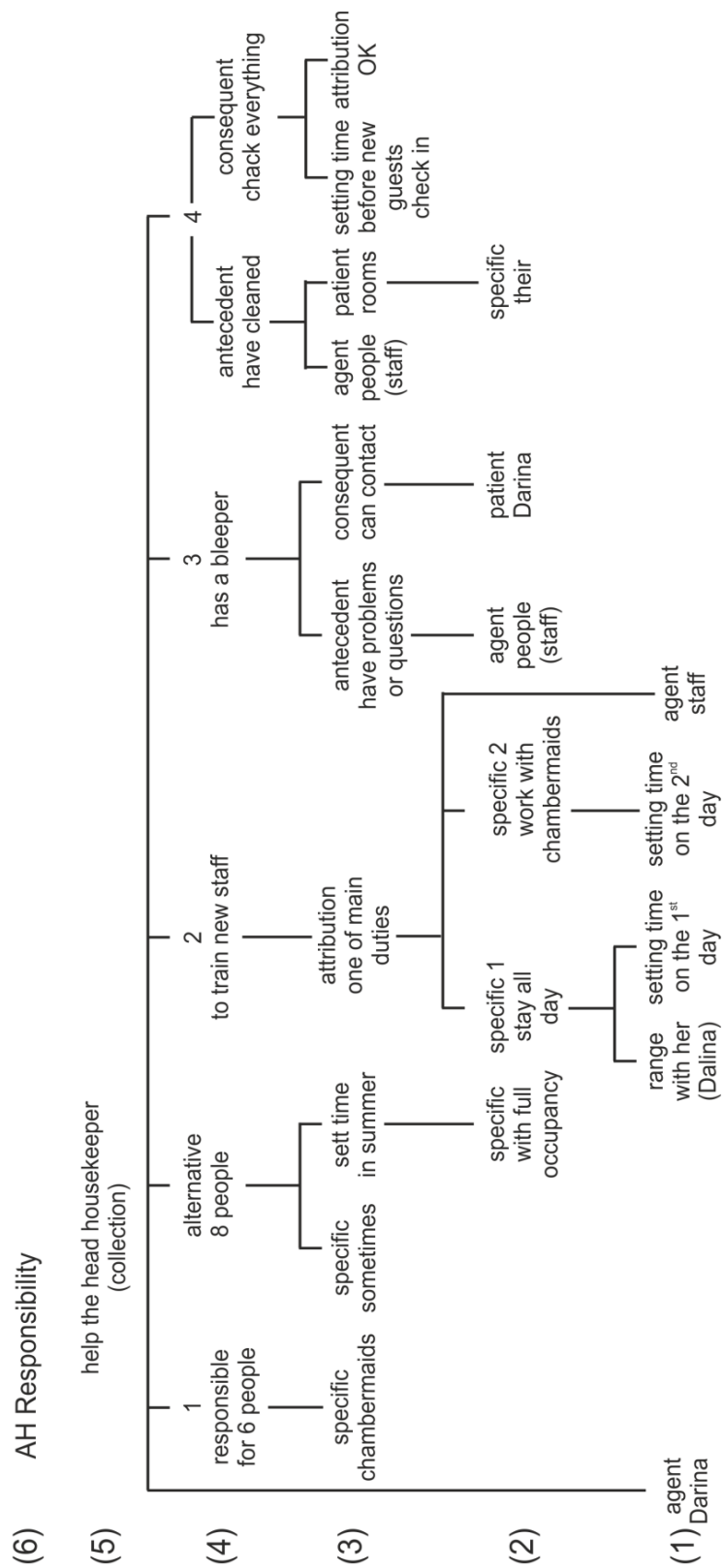
Прилог 2: Хијерархијски приказ структуре дискурса коришћених за тестирање разумевања говора

Аудио-материјал 1: A Working Day of an Assistant Housekeeper

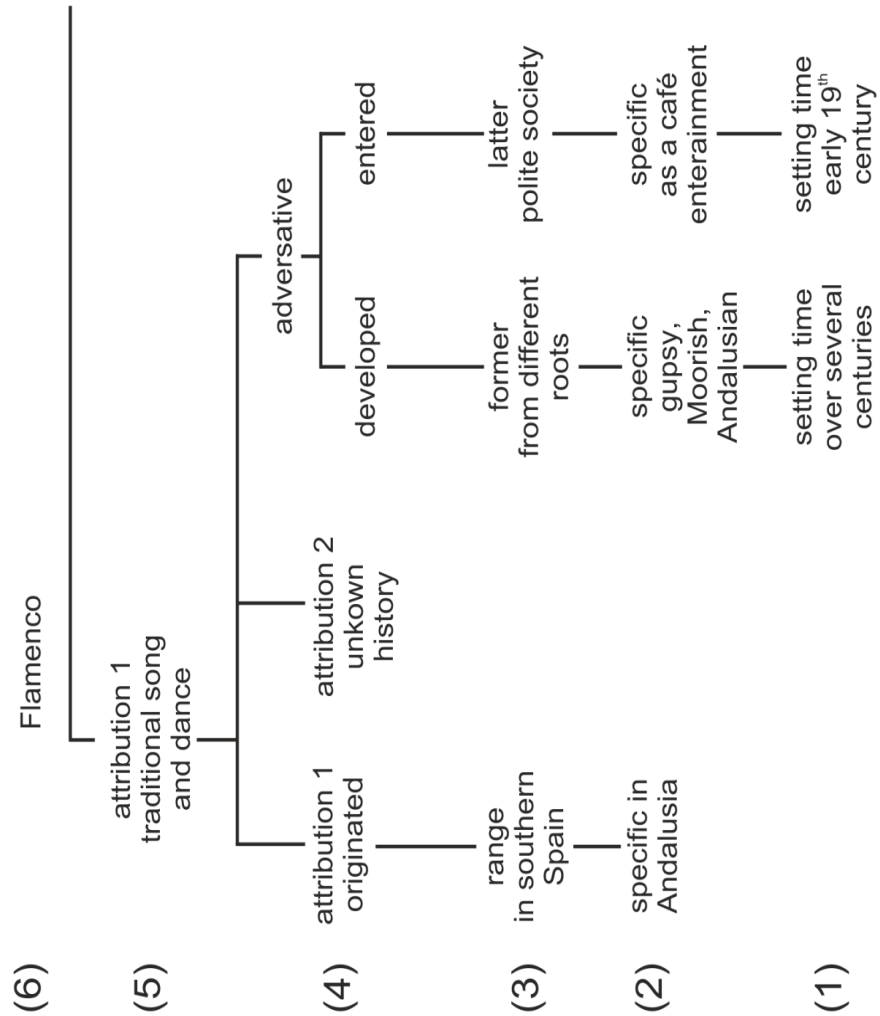


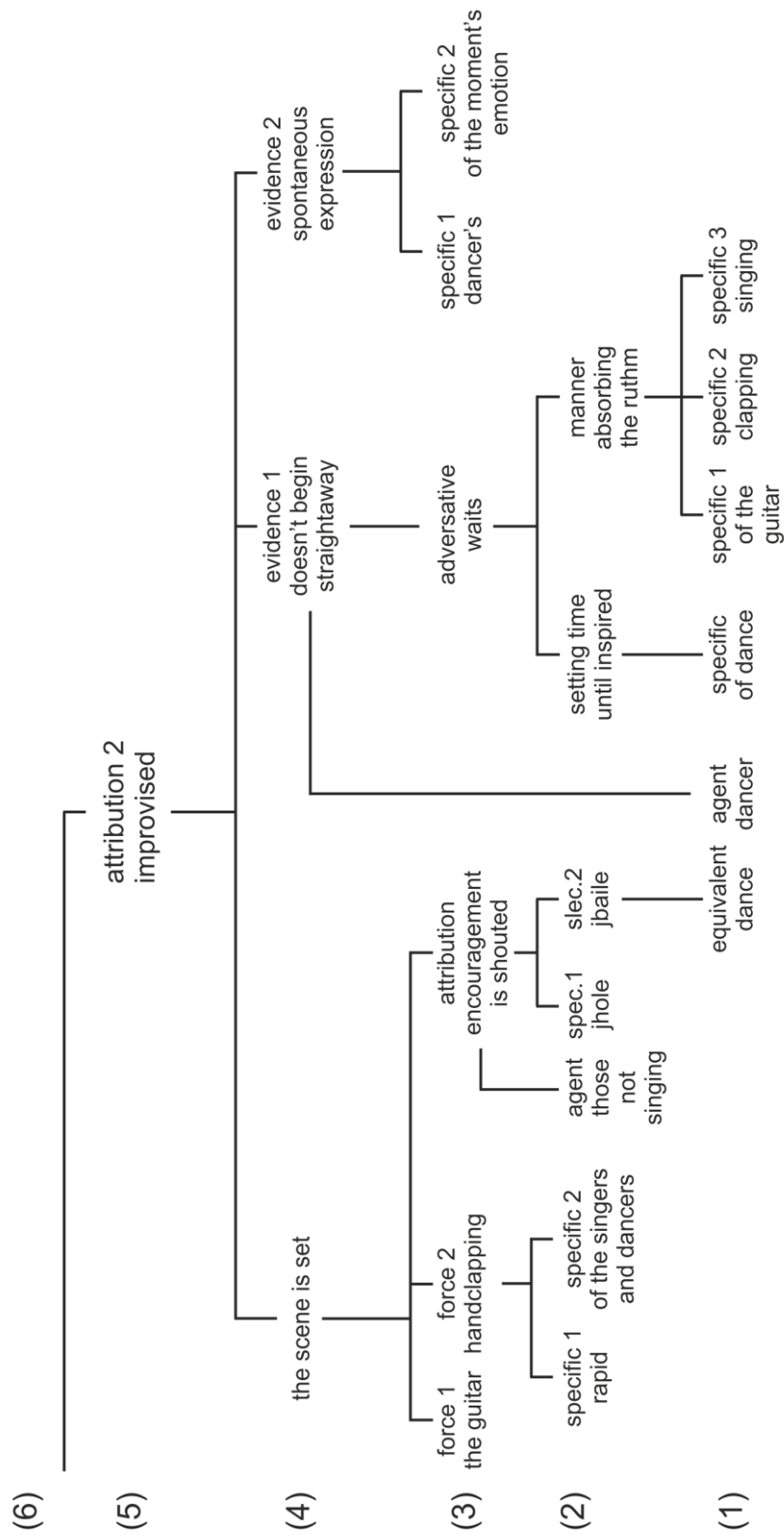


Аудио-материјал 2: Responsibilities of an Assistant Housekeeper

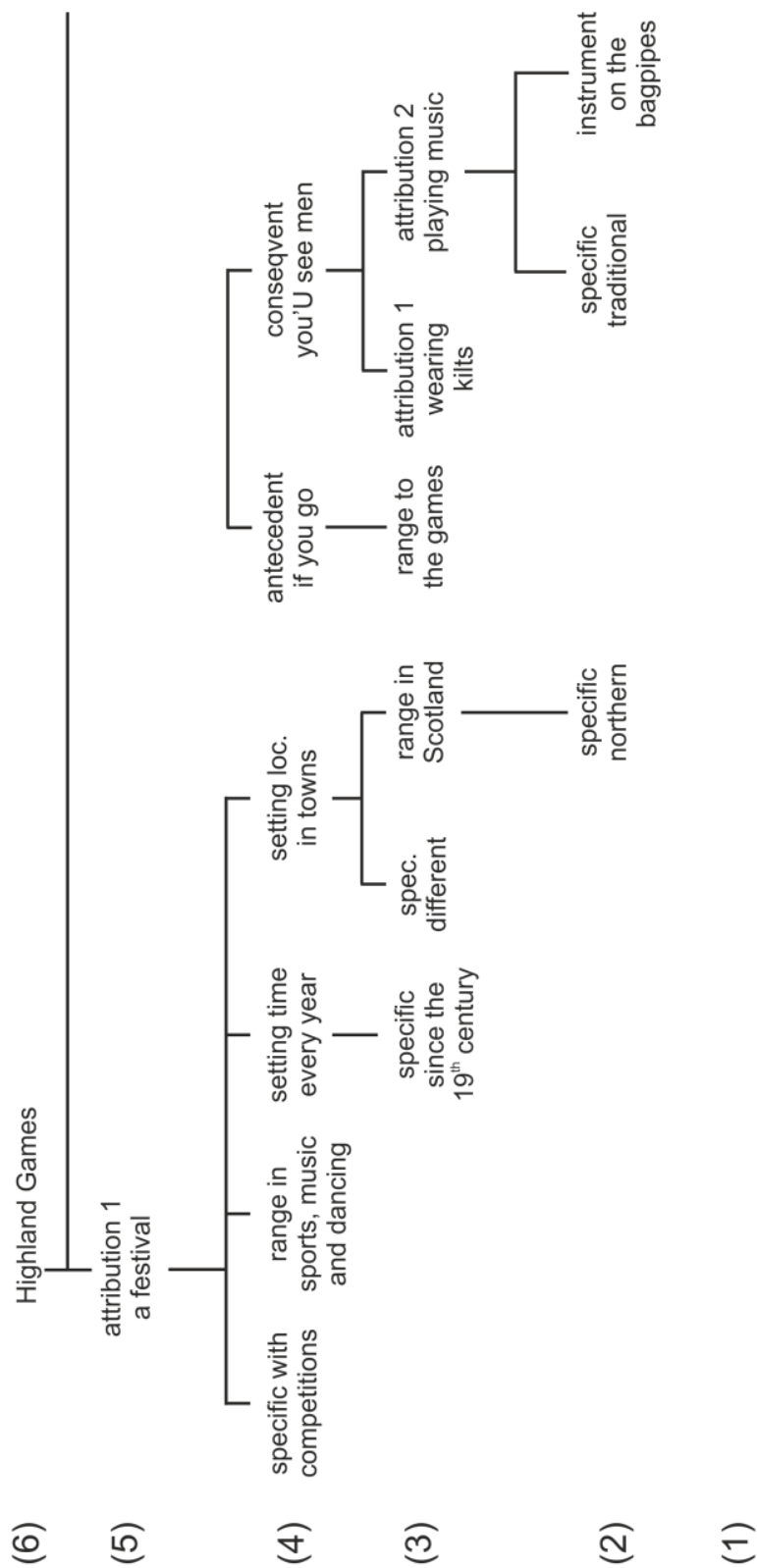


Аудио-материјал 3: Flamenco



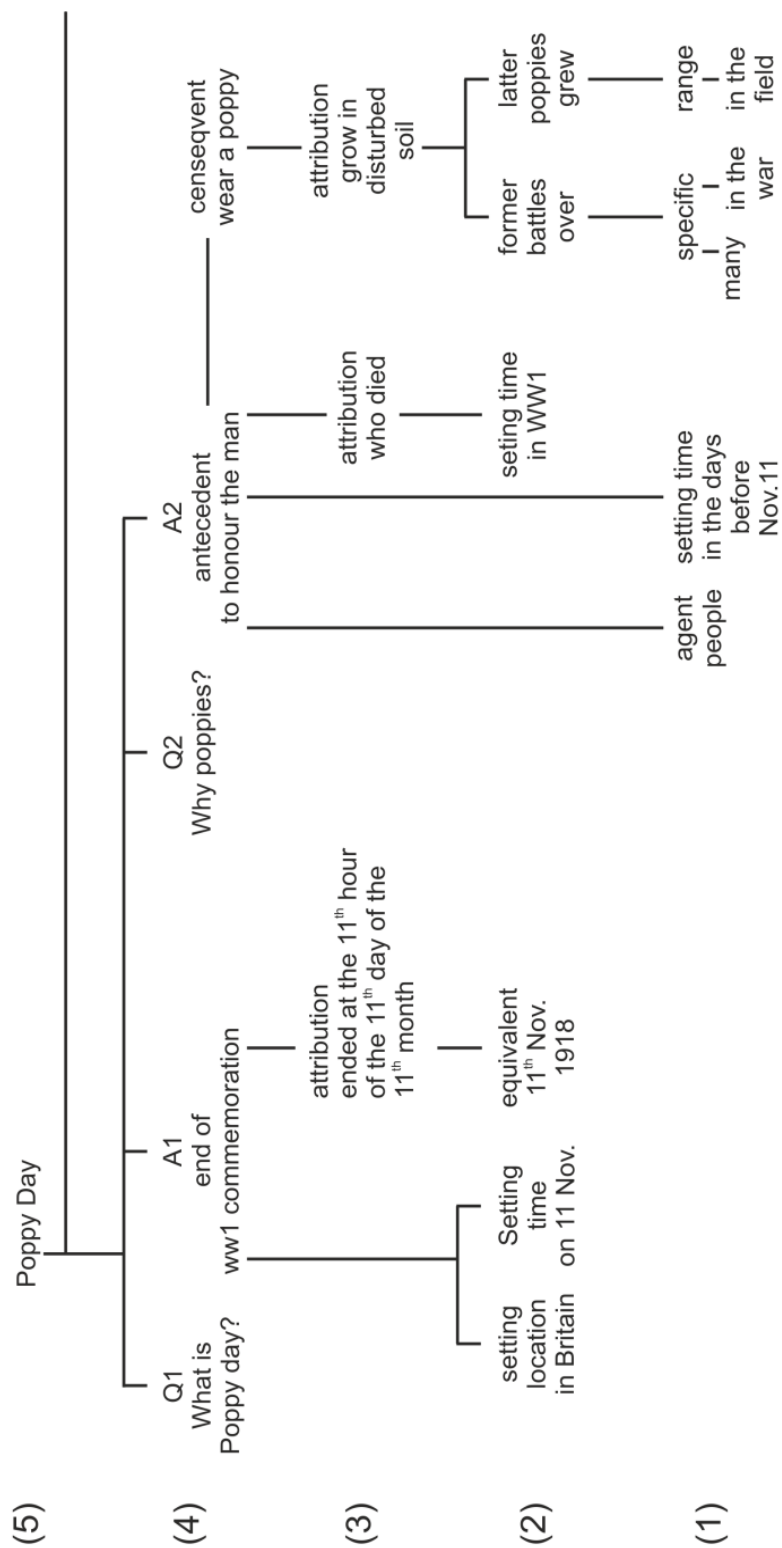


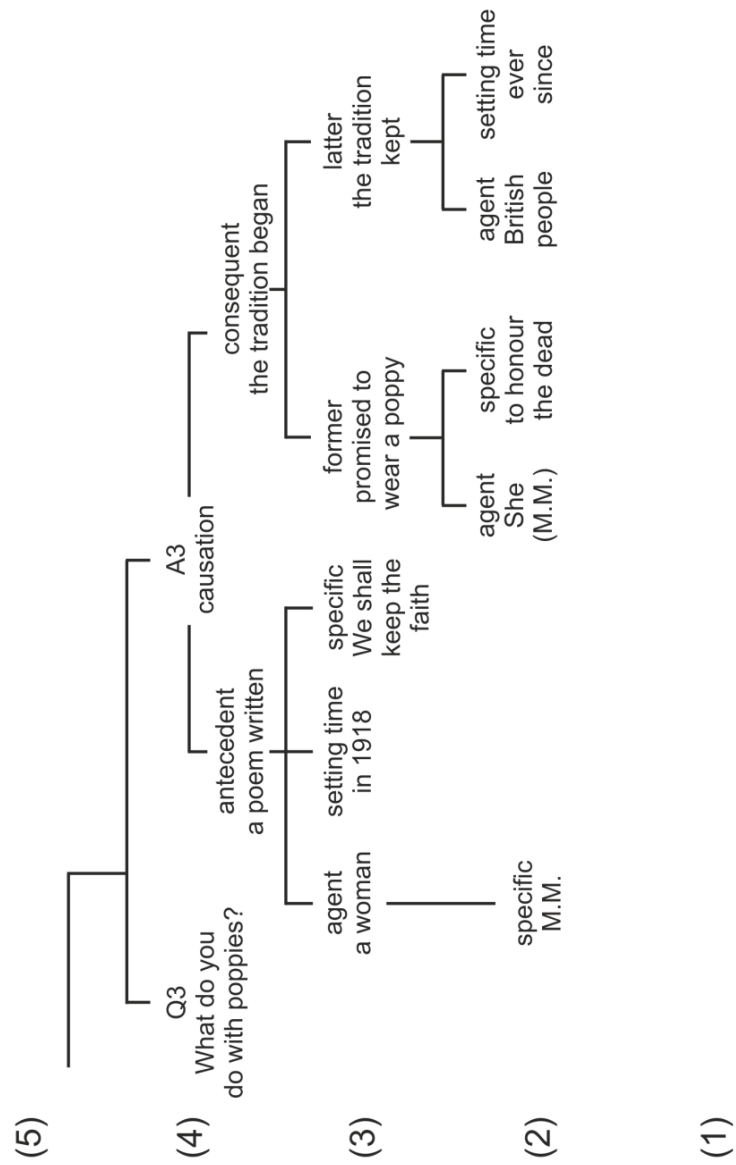
Аудио-материјал 4: Highland Games





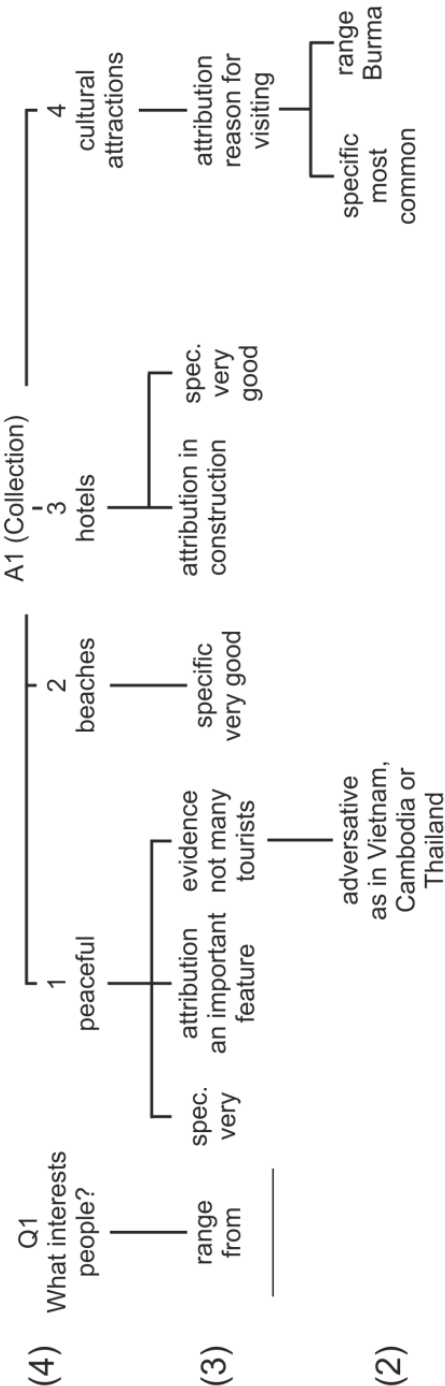
Аудио-материјал 5: Poppy Day





Аудио-материјал 6: The *Peace of Burma* Tour

(5) Burma Tour

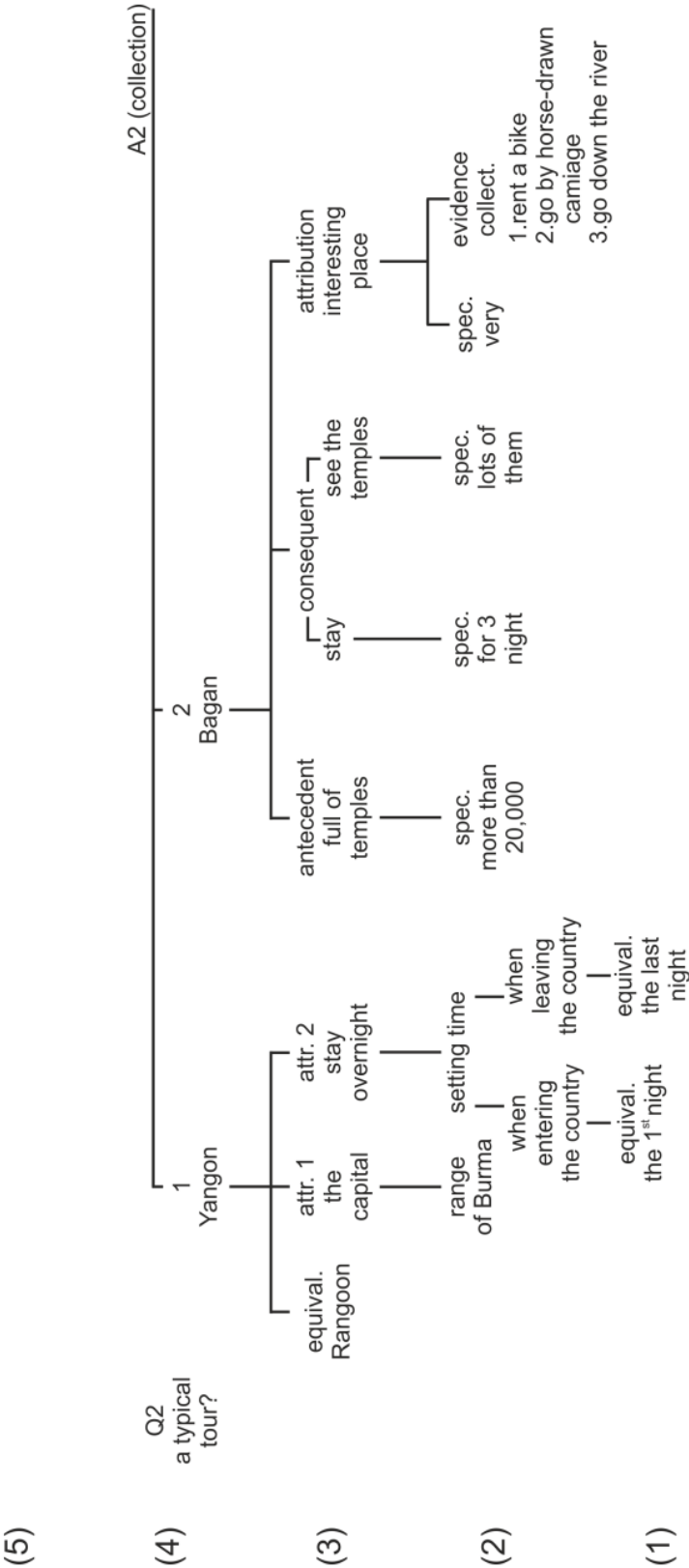


(1)

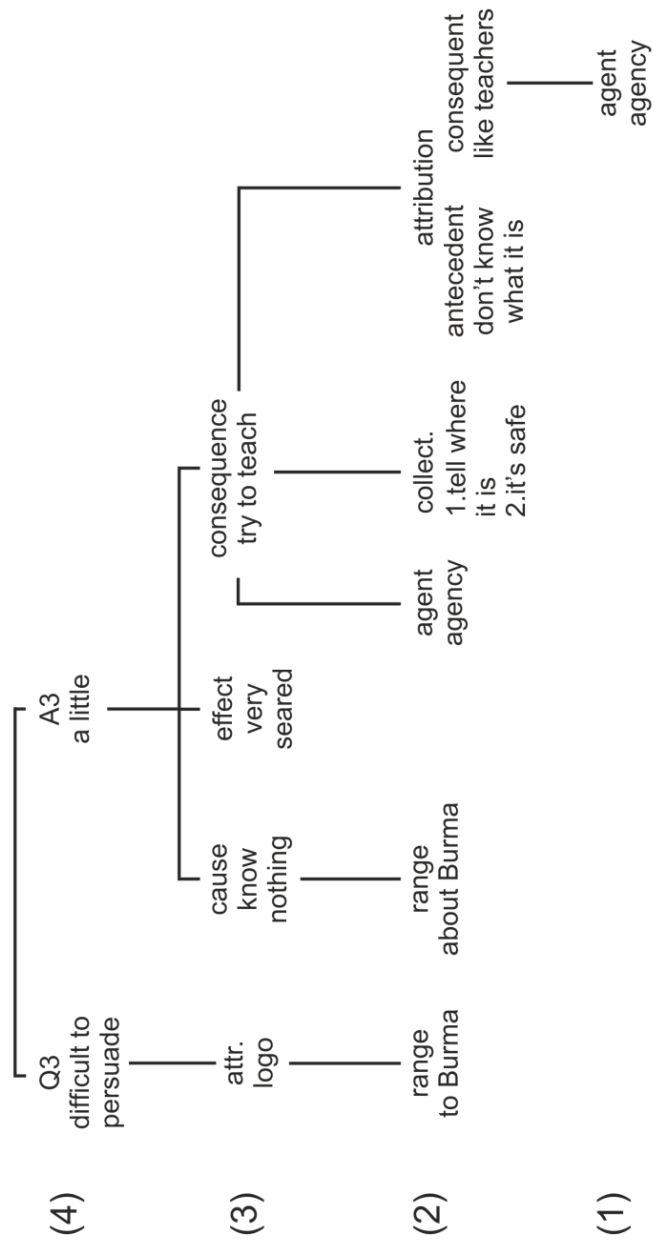
(2)

(3)

(4)







Прилог 3: Табеле бодовања аудио-материјала коришћеног у истраживању

Аудио-материјал 1: A Working Day of an Assistant Housekeeper

Редни бр.	Поени	Идејне јединице
1	7	TOPIC: A workday of an Assistant Housekeeper
2	6	Question 1: What do you do at the beginning of the day?
3	1	Agent: Darina
4	6	Collection 1: go to reception
5	6	Collection 2: meet the head housekeeper
6	6	Collection 3: get a printput
7	5	Former: from a computer
8	5	Attribution: telling the room type
9	4	Collection 1: stay-over
10	3	Equivalent: SO
11	4	Collection 2: check-out
12	3	Equivalent: CO
13	3	Attribution 1: general routine clean
14	2	Specific 1: change sheets
15	1	Setting time: every two days
16	2	Specific 2: change towels
17	1	Setting time: every day
18	2	Specific 3: clean the bathrooms
19	3	Attribution 2: bedrooms
20	2	Collection 1: make the bed
21	2	Collection 2: clean
22	2	Collection 3: tidy up
23	1	Specific 1: give a tidy
24	1	Specific 2: not disturb the guests' things
25	6	Question 2: Working week?
26	6	Answer 2 : Collection 1: work 6 days a week
27	6	Collection 2: work weekend
28	5	Specific: always
29	6	Collection 3: take free days
30	5	Specific: on Tuesdays
31	5	Alternative: Wednesdays
32	6	Collection 4: work 9am to 1 pm
33	6	Alternative: 9am to 2 pm
34	6	Cause: a busy day
35	5	Specific 1: Monday
36	5	Specific 2: a lot of check-outs
37	6	Effect: 9am to 3 pm
38	5	Specific: sometimes
Укупан број поена: 156		
Укупан број идејних јединица: 38		

Аудио-материјал 2: Responsibilities of an Assistant Housekeeper

Редни бр.	Бр. поена	Идејна јединица
1	6	Topic: the job of an assistant housekeeper
2	5	help the head housekeeper
3	1	Agent: Darina
4	4	Collection 1: responsible for about 6 people
5	3	Specific: 6 chambermaids
6	4	Alternative: 8 people
7	3	Specific: sometimes
8	3	Setting time: in the summer
9	2	Specific: with full occupancy
10	4	Collection 2: training new staff
11	3	Attribution: one of main duties
12	1	Agent: staff
13	2	Specific 1: they stay one day
14	1	Range: with her (Darina)
15	1	Setting time: on their first day
16	2	Specific 2: they work with one of the chambermaids
17	1	Setting time: on the 2nd day
18	4	Collection 3: I also have a bleeper
19	3	Antecedent: in case they have any problems or questions
20	3	Consequent: so that people can contact me
21	2	Agent: people (staff)
22	2	Patient: Darina
23	4	Antecedent: when people have cleaned
24	3	Patient: rooms
25	2	Specific: their
26	4	Consequent: I check everything
27	3	Attribution: OK
28	3	Setting time: before the guests check in
Укупан број поена: 79		
Укупан број идејних јединица: 28		

Аудио-материјал 3: Flamenco

Редни број	Број поена	Идејна јединица
1	6	Topic: Flamenco
2	5	Attribution 1: traditional song and dance
3	4	Attribution 1: originated
4	3	Range: in southern Spain
5	2	Specific: in Andalucia
6	4	Attribution 2: unknown history
7	4	Adversative 1: developed
8	3	Former: from different roots
9	2	Specific: Gypcy, Moorish, Andalucian and other
10	1	Setting time: over several centuries
11	4	Adversative 2: entered
12	3	Latter: polite society
13	2	Specific: as a cafe entertainment
14	1	Setting time: in the early 19th century
15	5	Attribution 2: improvised
16	4	Explanation 1: the sceene is set
17	3	Force 1: the guitar
18	3	Force 2: handclapping
19	2	Specific 1: rapid
20	2	Specific 2: of the singers and dancers
21	4	Evidence 1: doesn't begin straightaway
22	1	Agent: the dancer
23	3	Adversative: waits
24	2	Manner: absorbing the rhythm
25	1	Specific 1: of the guitar
26	1	Specific 2: the clapping
27	1	Specific 3: singing
28	2	Setting time: until inspired
29	1	Specific: to dance
30	4	Evidence 2: represents spontaneous expression
31	3	Specific 1: dancer's
32	3	Specific 2: of the moment's emotion
33	3	Attribution: encouragement is shouted (may shout)
34	2	Agent: those not singing
35	2	Specific 1: jole
36	2	Specific 2: jbaile
37	1	Equivalent: dance
Укупан број поена: 99		
Укупан број идејних јединица: 37		

Аудио-материјал 4: Highland Games

Редни број	Број поена	Идејна јединица
1	6	Topic: Highland Games
2	5	Attribution 1: festival
3	4	Specific: with competitors
4	4	Range: in sports, music and dancing
5	4	Setting time: every year
6	3	Specific: since the beginning of the 19th century
7	4	Setting location: in towns
8	3	Specific: different
9	3	Range: in Scotland
10	2	Specific: northern
11	4	Antecedent: if you go
12	3	Range: to the games
13	4	Consequent: you'll see (bound to see many men)
14	3	Attribution 1: wearing kilts
15	3	Attribution 2: playing music
16	2	Specific: traditional
17	2	Instrument: on the bagpipes
18	5	Attribution 2: sports
19	4	Specific: typical
20	4	Collection 1: Throwing a ball
21	3	Specific: heavy
22	3	Specific: at the end of a chain
23	4	Collection 2: Tossing a caber
24	3	Attribution: lift and throw
25	2	Agent: contestant
26	1	Specific: each
27	2	Patient: a piece of wood
28	1	Specific 1: huge
29	1	Specific 2: shaped like a tree trunk
30	3	Antecedent: a caber is heavy and long
31	2	Specific 1: weights about 60 kilos
32	2	Specific 2: over 5 meters
33	3	Consequent: you have to be strong and skilful
34	5	Attribution 3: Scottish event
35	4	Specific: uniquely
36	4	Attribution: represent pride
37	3	Specific 1: in being Scottish
38	3	Specific 2: in the history and national heritage
Укупан број поена: 121		
Укупан број идејних јединица: 38		

Аудио-материјал 5: Poppy Day

Редни број	Број поена	Идејна јединица
1	5	Topic: Poppy Day
2	4	Question 1: What is Poppy Day?
3	4	Answer 1: commemoration of the end of WW1
4	2	Setting time: on 11th Nov.
5	2	Setting location: in Britain
6	3	Attribution: ended at the 11th hour of the 11th day of the 11th month
7	2	Equivalent: 11th Nov, 1918
8	4	Question 2: Why do you wear poppies?
9	4	Answer 2: Antecedent: to honour the men (people)
10	3	Attribution: who died
11	2	Setting time: in WW1
12	1	Setting time: in the days before Nov, 11th
13	1	Agent: people
14	4	Consequent: wear a red flower
15	3	Attribution: grow in disturbed soil
16	2	Former: battles over
17	1	Specific: many
18	1	Specific: in the war
19	2	Latter: many poppies grew
20	1	Setting location: in the fields
21	4	Question 3: What do you do with poppies?
22	4	Answer: Antecedent: a poem written
23	3	Agent: a woman
24	2	Specific: Moira Michael
25	3	Setting time: in 1918
26	3	Specific: We shall keep the faith
27	4	Consequent: the tradition began
28	3	Former: promised to wear a poppy
29	2	Agent: she (M.M.)
30	2	Specific: to honour the dead
31	3	Latter: the tradition kept
32	2	Agent: British people
33	2	Setting time: ever since
Укупан број поена: 88		
Укупан број идејних јединица: 33		

Аудио-материјал 6: *The Peace of Burma* Tour

Редни број	Број поена	Идејна јединица
1	5	Topic: Tourism in Burma
2	4	Question 1: What interests people
3	3	Range: from Europe
4	4	Answer 1: Collection 1: peaceful
5	3	Specific: very
6	3	Attribution: an important feature
7	3	Evidence: not many tourists
8	2	Adversative: as in Vietnam, Cambodia or Thailand
9	4	Collection 2: beaches
10	3	Specific: very good
11	4	Collection 3: hotels
12	3	Attribution: in construction
13	3	Specific: very good
14	4	Collection 4: cultural attractions
15	3	Attribution: reason for visiting
16	2	Specific: most common
17	2	Range: Burma
18	4	Question 2: A typical tour?
19	4	Answer 2: Collection: Yangon
20	3	Equivalent: Rangoon
21	3	Attribution 1: the capital
22	2	Range: of Burma
23	3	Attribution 2: stay overnight
24	2	Setting time: when entering the country
25	1	Equivalent: the 1st day
26	2	Setting time: when leaving the country
27	1	Equivalent: the last night
28	4	Collection 2: Bagan
29	3	Antecedent: full of temples
30	2	Specific: more than 20,000
31	3	Consequent: stay
32	2	Specific: for 3 nights
33	3	Consequent: see the temples
34	2	Specific: lots of them
35	3	Attribution: interesting place
36	2	Specific: very
37	2	Evidence: Collection 1: rent a bike
38	2	Collection 2: go by horse-drawn carriage
39	2	Collection 3: go down the river
40	4	Collection 3: Lake Inle
41	3	Specific: amazing
42	3	Attribution 1: do trekking
43	2	Specific: a lot
44	2	Range: by the lake

45	2	Range: in the mountains
46	1	Specific: an hour away
47	1	vehicle: by car
48	3	Attribution 2: go to the floating markets
49	2	Specific: people like
50	4	Collection 4: Mandalay
51	3	Setting location: in the middle of the country
52	3	Attribution 1: traditional
53	2	Specific: very
54	3	Attribution 2: school of Buddhism
55	3	Attribution 3: lovely
56	4	Collection 5: Ngapali Beach
57	3	Attribution: Cause: very beautiful
58	3	Effect: stay 2 nights
59	3	Setting trajectory: fly from
60	2	Former: Yangon
61	1	Alternative: Mandalay
62	2	Former: Thandwe
63	2	Latter: Ngapali
64	4	Question 3: Is it difficult to persuade people?
65	3	Attribution: to go
66	2	Range: to Burma
67	4	Answer 3: a little
68	3	Cause: know nothing
69	2	Range: about Burma
70	3	Effect: very scared
71	3	Consequence: try to teach
72	2	Agent: agency
73	2	Collection 1: tell where it is
74	2	Collection 2: it's safe
75	2	Attribution: Antecedent: don't know what it is
76	2	Consequent: like teachers
77	1	Agent: agency
Укупан број поена: 211		
Укупан број идејних јединица: 77		

**Прилог 4: Транскрипти дискурса коришћених при вођењу
појединачних разговора са испитаницима**

Транскрипт 1²⁶⁷: Upgrading a hotel

I What made you decide to upgrade your hotel, Renee?

R Well, for two reasons really. You see there is a lot of competition between hotels in Amsterdam, so your hotel has to be good. Secondly, I've noticed that tourists and businesspeople want a higher standard of accommodation than in the past.

I So, how did you go about changing the hotel? What did you have to do?

R Well, for one thing we had to make changes to the guestrooms. The rooms are now a lot more comfortable. The furniture's better quality and we've completely redecorated all the rooms in a more modern style. We also put a minibar and colour TV in every room.

I Really? How many guestrooms are there?

R There used to be forty-two rooms but we reduced it to thirty-eight because generally speaking, bedrooms in two-star hotels are not as spacious as in four-star hotels. We also needed to convert some of our small shower rooms to fully-equipped bathrooms.

I What about the rest of the hotel? Did you have to make changes there too?

R Oh yes, lots. The reception area has been made bigger and it is staffed twenty-four hours a day now. We also redesigned the bar and put in new sofas, armchairs, carpets and curtains.

I It certainly looks very colourful. Do you employ more staff now?

R Yes, we do, because we now provide a porter service, twenty-four-hour room service and a laundry service for guests. The other major change was to the food service. The standard of the cuisine's much higher now and we offer a wider range of food on our menu. But we still want the atmosphere to be as friendly as before, no matter how many stars we have!

²⁶⁷ Dubicka and O'Keeffe, 2004, pp. 134

Транскрипт 2²⁶⁸: 'We want you to complain!'

Hi, everyone. Thanks for coming along. I wanted to talk to you this morning about the new quality assurance programme we're introducing across the group. I think you've seen the posters and logos by now, and maybe you're a bit surprised by the main slogan - 'we want you to complain'. Surely, you probably thought to yourselves, we don't want to actively encourage complaints. Most people think 'complaints equals bad', therefore 'no complaints equals good'. Well, I want to challenge that notion today.

I think we should welcome complaints for a number of reasons. Firstly, if we are really confident in our service, then we have nothing to fear. If we're perfect, we simply won't get any complaints! But I don't think we're perfect; we need to constantly look for ways to improve. And who better to tell us what needs improving than the customers themselves. We could send in an army of people in white coats and clipboards who would spend hours (and who knows how much money) telling us what the customer already knows - the Internet isn't fast enough, the pool isn't open long enough, the receptionist doesn't smile enough, whatever. There's another important reason to invite complaints: we don't want people going away feeling dissatisfied and instead of telling us, telling their friends and colleagues - potential customers for us. So it's important that you as managers encourage an atmosphere in which guests are not frightened to bring up problems and in which your staff are not frightened to receive them - and to deal with them. The first of these things - encouraging guests to tell us about problems - is perhaps not so difficult: feedback surveys, asking people if everything's to their satisfaction, and so on. But be careful of general questions - 'Is everything to your liking, sir?' The answer's either yes or no - and some people find it hard to say no. It's better to ask a question that doesn't require just a yes or a no - 'How are you enjoying your stay?' But the best is to be even more specific - 'How was your breakfast this morning?' The second point - encouraging your staff to welcome complaints - is possibly a more complicated area, and we're going to concentrate on this now: how to build a culture of service quality in your workplace. Firstly, you have to distinguish between reactive and proactive approaches. What do I mean by that? Reactive is when

²⁶⁸ Walker and Harding, 2012, pp. 132

you wait for the problem or complaint to happen, deal with it, and then promptly file it and forget about it. Of course, we want our staff to deal with problems promptly and effectively, but we don't want it to stop there. The receptionist who says to the customer: 'Oh, I'm sorry to hear that. Do you know you're the fifth person this week to complain about the temperature in their room? I'll send someone up immediately' may be doing his or her job politely and efficiently, but they're not being proactive; they're not thinking about why the problem's occurring and coming up with a solution. So, proactive thinking is a priority. Encourage a solution-focused culture, establish clear lines of referral for problems, have regular training sessions, hold staff meetings where everyone is encouraged to bring up issues and ideas, problems and solutions. Discuss and then define what is 'best practice' in all parts of the job. There are many proactive measures we can take to help. I now want to look at two of them in more detail - first, the idea of the 'customer journey', and then, related to this, the importance of setting quality standards.

Прилог 5: Упитник спроведен са студентима

Упитник

Овај упитник део је истраживања које се бави проучавањем разумевања говора (слушања) на страном језику и фактора који на разумевање утичу. Упитник је анониман, а подаци ће бити употребљени искључиво у сврху поменутог истраживања.

Упутство: Одговори на постављена питања представљају Ваше искуство или размишљање у вези са разумевањем говора страног језика. У том смислу, нема тачних или нетачних одговора. Уколико је у оквиру питања понуђено више одговора, молим Вас да заокружите онај који осликава Ваше размишљање. Уколико је понуђена црта, упишите одговор.

I део:

- Општи подаци

16. Године старости:

17. Пол (заокружити): мушки женски

18. Година студија (заокружити): прва друга трећа

- Искуство у вези са учењем страног језика

19. Колико дуго учите енглеки језик?

20. Да ли сте енглески језик учили

а. само у школи?

б. у школи и у школи језика?

в. само у школи језика?

21. Да ли су на Вашим часовима енглеског језика пре доласка на Факултет биле заступљене вежбе разумевања говора (слушања)? Да Не

22. Како су изгледали часови на којима сте вежбали разумевање говора (слушање)?

.....
.....
.....

23. Уколико Вам се укаже прилика да разговарате са странцем на енглеском језику, Ви:

а. у разговору учествујете радо.

б. избегавате разговор.

24. Зашто?

- Ставови о разумевању говора

25. Колико је, према Вашем мишљењу, важна вештина разумевања говора (слушања)?
- а. веома важна
 - б. важна
 - в. није много важна
 - г. није уопште важна
26. Шта, према Вашем мишљењу, чини ефикасно разумевање говора?
-
-
-
27. Колико самоуверено се осећате док слушате на енглеском језику?
- а. потпуно сам сигуран/сигурна
 - б. углавном сам сигуран/сигурна
 - в. слушах са доста несигурности
 - г. потпуно сам несигуран/несигурна
28. Који проблеми отежавају Ваше разумевање говора? Можете заокружити више од једног одговора.
- а. недовољно познавање језичког система (граматике)
 - б. недовољно познавање речи
 - в. непознавање контекста у ком се разговор одвија
 - г. непознавање теме разговора
 - д. акценат говорника
 - е. остало (наведите):
29. Које од наведених ситуација су Вам најтеже за разумевање? (дајте оцене од 1 до 7: **1 - најбоље** се сналазим, ..., **7 – најлошије** се сналазим)
- а. слушање музике
 - б. гледање филма
 - в. слушање предавања/стручног излагања
 - г. неформални разговор са странцем
 - д. разговор са изворним говорником
 - е. разговор са особом чији матерњи језик није енглески
 - ђ. телефонски разговор
30. На који начин сматрате да је могуће поправити степен у ком разумете говор на енглеском језику?
-
-
-

II део – Стратегије које се користе при разумевању говора

Следећи део упитника садржи неке од стратегија које доприносе бољем разумевању говора. Прочитајте их пажљиво и на скали од 0 до 4 заокружите број који осликава Ваше навике. Имајте на уму да је искреност веома важна, због веродостојности података.

- 0 – нисам свастан ове стратегије
 1 – ову стратегију **никад** не користим
 2 – ову стратегију користим **ретко**
 3 – ову стратегију користим **често**
 4 – ову стратегију користим **увек**

1 - Покушавам да разумем сваку реч у разговору.	1	2	3	4	5
2 - Преводим сваку изговорену реч у разговору.	1	2	3	4	5
3 - Користим своје граматичко знање како бих разумео разговор.	1	2	3	4	5
4 - Размишљаам о времену које говорници користе.	1	2	3	4	5
5 - Размишљаам о структури реченице.	1	2	3	4	5
6 - Увек преводим кључне речи.	1	2	3	4	5
7 - Кад дођем до потешкоће, преводим на српски оно што сам чуо.	1	2	3	4	5
8 - Значење речи које не знам претпостављаам уз помоћ значења речи које зна.	1	2	3	4	5
9 - Увек размишљаам о општем значењу текста.	1	2	3	4	5
10 - Посебну пажњу обраћаам на детаље разговора.	1	2	3	4	5
11 - Размишљаам о разлици између главне идеје и детаља.	1	2	3	4	5
12 - У разумевању говора ми помаже то што у мислима стварам слике онога што чујем.	1	2	3	4	5
13 - Ако познајем тему о којој је реч, слушаам са већом пажњом.	1	2	3	4	5
14 - Увек повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.	1	2	3	4	5
15 - Успевам да схватим оно што говорници желе да кажу 'између редова'.	1	2	3	4	5
16 - Хватам белешке у току слушања, јер ми то помаже да боље разумем.	1	2	3	4	5
17 - Пажњу усредсредим на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у датом тренутку.	1	2	3	4	5
18 - Користим контекст да претпоставим значење речи или фразе коју нисам разумео.	1	2	3	4	5
19 - Увек предвиђам шта ће се следеће десити.	1	2	3	4	5
20 - У току слушања размишљаам о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.	1	2	3	4	5
21 - Размишљаам о томе да ли разумем текст.	1	2	3	4	5
22 - Када нешто не разумем, наставим да слушаам надајући се да ћу касније схватити значење.	1	2	3	4	5
23 - Када нешто не разумем, размишљаам о том делу и слушаам даље без концентрације.	1	2	3	4	5
24 - Када ми мисли одлутају, покушаам да повратим своју пажњу.	1	2	3	4	5
25 - Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.	1	2	3	4	5

Прилог 6: Упитник спроведен са наставницима

Вредновање стратегија у разумевању говора од стране наставника

Следећа листа исказа представља стратегија којима се служимо и току разумевања говора. Погледајте листу и оцените важност сваке стратегије оценом од 1 до 25. При томе, 1 означава да је стратегија најбитнија за процес разумевања говора, а 25 да је најмање битна.

1. Слушам сваку реч у разговору.
2. Превођим сваку рач у разговору.
3. Користим граматичко знање како бих разумео разговор.
4. Размишљај о употребљеном времену.
5. Размишљај о структури реченице.
6. Док слушам, превођим кључне речи.
7. Када дођем до потешкоће, превођим на српски оно што сам чуо.
8. Користим значење речи које знам да претпоставим значење оних речи које не знам.
9. У току слушања, размишљај о општем значењу текста.
10. У току слушања, сконцентришем се на детаље разговора.
11. У току слушања правим разлику између главне идеје и осталих детаља.
12. У разумевању говора ми помаже то што схватим односе који владају међу говорницима.
13. У разумевању говора помаже ми то што познајем тему о којој је реч.
14. Док слушам, повезујем оно што чујем са знањем које већ поседујем.
15. У разумевању значења помаже ми то што схватам шта говорници желе да кажу 'између редова'.
16. Хватање бележака ми помаже да боље разумем текст.
17. Разумевању говора помаже и то што се сконцентришем на информације које сматрам битним, а занемарим оне које нису битне у том тренутку.
18. Када нешто не разумем, покушавам да предвидим значење речи или фразе на основу контекста.
19. У разумевању говора ми помаже то што предвиђам шта ће се следеће догодити.
20. У току слушања размишљај о томе да ли су се моја предвиђања у вези са текстом остварила.
21. Док слушам свестан сам да разумем такт.
22. Када нешто не разумем, наставим да слушам надајући се да ћу нејасноћу касније разјаснити.
23. Када нешто не разумем, размишљај о том делу и несконцентрисано слушам даље.
24. Када ми мисли одлутају, одмах повратим своју пажњу.
25. Када нешто не разумем одустајем од даљег слушања.
26. Након слушања, размишљај о томе како сам слушао и о томе шта би требало урадити другачије следећег пута.

Прилог 7: Самопроцена способности разумевања говора

Самопроцена способности разумевања говора

Заокружите број који на најбољи начин показује ниво Ваше способности да разумете слушани материјал на енглеском језику:

0 1 2 3 4 5

0 – Најчешће нисам у стању да разумем материјал који слушам.

1 – Разумем само неке речи, делимично разумем и фразе. Понекад разумем значење кратких реченица.

2 – Могу да разумем главну идеју и да направим разлику између главне идеје и детаља.

3 – Могу да разумем оно што је исказано у тексту, али не и оно што није директно речено.

4 – Немам тешкоћа у разумевању текста. Углавном успем да разумем и пренесено значење.

5 – Поред директно исказаног, увек размишљам и о пренесеном значењу и са лакоћом могу да га препознам.

Прилог 8: Део транскрипта разговора спроведног са испитаницима

У овом прилогу биће приказано неколико исечака транскрипта разговора са испитаницима. Биће заступљени делови разговора вођени пре приступања задатку разумевања говора, као и они који су вођени у паузама слушања. У једном од њих биће указано на стратегије које испитаник користи у току разумевања.

Неретко се дешавало да се у једном дужем исказу испитаника крије више од једне стратегије. У том смислу, транскрипте разговора је требало ишчитавати више пута и са пуном пажњом, како би се успешно препознале и обележиле све поменуте стратегије.

И: Како бисте оценили своје разумевање у другом делу?

У5: Па, није чиста петица. Нешто мање. Прво када је речено да је смањен број соба, ја сам ту остао затечен (процена разумевања), јер сам логички размишљао да се проширује хотел и повећава број соба (претпостављање, предвиђање, елаборација), и тако даље, па сам размишљао због чега је све то, па нисам чуо или нисам разумео реч (процена разумевања) када је речено да се подиже кухињски стандард који је исто везан за то. Али сам почео после тога пажљивије да слушам (усмерена пажња) како бих пронашао везу у целој тој реченици и како бих то разумео (решавање проблема).

....

И: Како приступате слушању материјала?

У3: Како мислите? Не разумем...

И: Мислим имате ли какав план или постављен циљ пре него што приступите слушању? Да ли размишљате о томе шта ћете урадити прво, шта после тога?

У3: Па, зависи где слушам. Ако слушам на часу, наставник обично да задатак и то је онда то. Ако слушам музику или гледам филм, онда једноставно слушам.

И: Да ли вам је лакше да слушате ако наставник прво да задатак?

У3: Да, да. Ако је тај задатак питање, ја га прво прочитам, а онда слушам, све док не чујем неку реч из питања. Онда са више пажње слушам тај део.

И: Размишљате ли некада о ономе што би могло да следи? О чему би у тексту могло да се ради?

УЗ: Хм, ако чујем наслов теме, оно о чему ће бити речи или ако наставник каже питање, размишљај о ономе што о томе знам.

И: Како реагујете ако наиђете на неки проблем?

УЗ: Па, са речима... Слушам и чекам. Можда касније нешто схватим. Питам се, понекад, да ли могу да мало 'вирнем' на крај књиге, тамо где је текст. Много ми помаже ако имам текст да пратим док слушам. Онда подвучем непознато. И могу дуже да се задржим на неком делу, да се поново вратим...

И: Поменули сте речи. Да ли покушавате да разумете сваку реч коју чујете?

УЗ: Углавном не. Ако наиђем на део где нешто не разумем, тада почнем да слушам и размишљај о свим речима. Да бих схватила...

....

И: О чему сте прво размишљали кад је излагање почело?

УЗ: Човек који прича поздравља слушаоце и најављује тему. То ми је личило на презентацију, али није поменуо фазе по којима ће да прича, па сам почела да се двоумим на шта ће све да личи.

И: Како сте разумели сам почетак излагања?

УЗ: Па, прво сам се питала зашто би неко желео да слуша жалбе? Пала ми је на памет ситуација са праксе, где смо редовно тражили од гостију да попуне упитник, али то даље нико није гледао... Убрзо је уследио одговор, па је постало јасно.

И: Јесте ли имали неких проблема у разумевању?

УЗ: Па, можда са речима... Да, са речима. Прво то *welcome complaints*. Да ли то значи да пожелимо добродошлицу, буквално? Или да их прихватимо као нешто позитивно? Или да заузмемо позитиван став иако су оне негативне? То ми је прво пало на памет. Онда је дошао одговор... Па, ништа, затим... Слушала сам даље.

Прилог 9: Нелсонов тест

Fowler, W.S. and Coe, N.: Nelson English Language Tests, Book 3, pp. 4-7.

Test 350

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

I had been sitting1..... in my usual compartment2..... at least ten minutes, waiting3..... The trains from Littlebury never seem to start4..... and I often thought that I could have5..... in bed a little longer or had6..... cup of tea before7..... Suddenly I heard someone shouting8..... the platform outside. A young girl was running towards the train. The man9..... put out his hand to stop her but she ran past him and opened the door of my compartment. Then the whistle blew and the train started.

‘I nearly missed it,10.....?’ the girl said. ‘How long does it take11..... London?’

‘It depends on the12.....’, I said. ‘Some days it’s13..... others.’

‘I’ll have to14.....,15..... late again tomorrow,’ she said. ‘It’s my first day.....16..... with a new firm today and they told me that the man17..... is very strict. I18..... him yet so I don’t know19..... but he sounds a bit frightening.’

She talked about her new job20..... the way to London and before long, I realized that she was going to work for my firm. My21..... secretary had just left so I must be her new boss.22..... only fair to tell her.

‘Oh, dear,’ she said. ‘.....23.....mistake! I wish I24.....’.

‘Never mind’, I said. ‘At least you’ll know when your train’s late that25.....’.

- 1 A for myself
 B only myself
 C by myself
 D in my own
- 2 A for
 B during
 C since
 D meanwhile

- 3 A the train to start
 B for the train to start
 C the train’s start
 D for the train to start
- 4 A on their hour
 B on time
 C at their hour
 D at time

-
- | | | | |
|----|-----------------------|----|-------------------------------|
| 5 | A lain | 12 | A driver to the engine |
| | B laid | | B driver engine |
| | C lied | | C engine's driver |
| | D lay | | D engine driver |
| 6 | A other | 13 | A far slower that |
| | B some other | | B much slower than |
| | C another | | C a lot more slow than |
| | D one other | | D a great deal more slow that |
| 7 | A I had left the home | 14 | A mend me the watch |
| | B leave from home | | B mend me my watch |
| | C leaving home | | C have my watch mended |
| | D to leave home | | D have mended my watch |
| 8 | A at | 15 | A in order not to be |
| | B by | | B so as not to be |
| | C in | | C for not being |
| | D on | | D so that it's not |
| 9 | A at place | 16 | A at job |
| | B on duty | | B in job |
| | C for control | | C in work |
| | D in post | | D at work |
| 10 | A haven't I | 17 | A I'm going to work for |
| | B don't I | | B for which I'm going to work |
| | C wasn't I | | C what I'm going to work for |
| | D didn't I | | D which I'm going to work for |
| 11 | A get to | 18 | A didn't meet |
| | B arrive to | | B haven't met |
| | C reach to | | C didn't know |
| | D make to | | D haven't known |
-

- | | | | |
|----|-------------------|----|-------------------------|
| 19 | A what he is like | 23 | A What a terrible |
| | B what is he like | | B What terrible |
| | C how he is | | C How terrible |
| | D how is he | | D So terrible a |
| 20 | A through | | |
| | B by | 24 | A had known |
| | C on | | B have known |
| | D in | | C knew |
| 21 | A proper | | D would have known |
| | B own | 25 | A so will the mine be |
| | C same | | B the mine will be, too |
| | D self | | C so will mine |
| 22 | A There was | | D mine will be, too |
| | B That was | | |
| | C It was | | |
| | D Was | | |

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

A Telephone Call

Hello, Mary! I26..... you before now but I27..... so hard at the office that I didn't have time. My boss28..... on holiday tomorrow and he29..... arrange everything before he30..... If he had given me sensible instructions I could have done the work next week. But you31..... the same problems with your boss. Anyway,32..... two tickets for the new play at the Grand Theatre on Saturday33..... and see it together?

- | | | | |
|----|---------------------|----|------------------------------|
| 26 | A should have rung | 30 | A leaves |
| | B must have rung | | B shall leave |
| | C had to ring | | C will leave |
| | D ought to ring | | D is leaving |
| | | 31 | A have to have |
| 27 | A must work | | B can have |
| | B must have worked | | C ought to have |
| | C have had to work | | D must have |
| | D ought to work | 32 | A they have been given to me |
| | | | B I have been given |
| 28 | A will go | | C I am given |
| | B is going | | D they are given to me |
| | C shall go | 33 | A May we go |
| | D shall be going | | B Do you like to go |
| | | | C Shall we go |
| 29 | A wants that I | | D Will we go |
| | B would that I | | |
| | C would like that I | | |
| | D wants me to | | |

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

34. The lift is out of so, we'll have to walk.

A function B order C running D work

35. Dinner will be ready but we have time for a drink before then.

A currently B lately C presently D suddenly

36. What do you to do about the problem now that this solution has failed?

A attempt B think C pretend D intend

37. We have for a new secretary but we haven't had any replies yet.

A advertised B advised C announced D noticed

38. I've for the job and I hope I get it.

A appointed B applied C presented D succeeded

39. He threw the box out of the window and it fell to the outside.

A flat B floor C plain D ground

40. 100 competitors had the race.

A put their names for B entered for C put themselves for D taken part

41. I'm very to you for your help.

A grateful B agreeable C pleased D thanks

42. He's so mean that he wouldn't give a beggar a of bread.

A peel B shell C crust D skin

43 Will you be able to come to the party? I

A believe yes B am afraid not C don't hope so D don't expect

44 I never expected you to turn at the meeting. I thought you were abroad.

A around B on C in D up

45 The plane is just going to take

A away B out C off D up

In the series of questions, three words have the same sound but one does not. Choose the one that does not.

46 A advertised	B advised	C announced	D noticed
47 A home	B sum	C crumb	D come
48 A straighter	B greater	C water	D later
49 A ache	B shake	C steak	D weak
50 A another	B brother	C bother	D mother

Биографија

Драгана Д. Недељковић рођена је у Крушевцу 6. марта 1976. године.

Гимназију је завршила у Трстенику 1995. године. Дипломирала је на Филолошком факултету Универзитета у Београду, на групи за Енглески језик и књижевност. На истом факултету је 2007. године одбранила магистарски рад под називом *Однос општег и стручног језика у погледу избора језичке грађе на студијама менаџмента*.

Своје искуство у раду са децом стицала је у Гимназији у Врњачкој Бањи у периоду од 2000. до 2004. године. Од 2002. године ради као предавач страног језика на Универзитету УНИОН, а од 2011. године као наставник страног језика ради на Факултету за хотелијерство и туризам при Универзитету у Крагујевцу.

Има излагања на домаћим и међународним научним скуповима, као и радове објављене у научним часописима у земљи. 2015. године у коауторству је објавила уџбеник *Енглески језик 1. Уџбеник за студенте прве године туризма и хотелијерства* у издању Факултета за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи.

Области њеног интересовања су примењена лингвистика и језик у функцији струке.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписана Драгана Д. Недељковић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Синтаксички и семантички параметри у разумевању говора код учења енглеског језика као страног

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, април 2016.

Драгана Недељковић

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Драгана Д. Недељковић

Број уписа: _____

Студијски програм: _____

Наслов рада: *Синтаксички и семантички параметри у разумевању говора код учења
енглеског језика као страног*

Ментор: др Смиљка Стојановић, доцент за енглески језик, Филолошки факултет,
Универзитет у Београду

Потписана Драгана Недељковић

изјављујем да је штампана верзија мог рада истоветна електронској верзији коју сам
предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у
Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везаног за добијање академског звања
доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране
рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у
електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, април 2016.

Драгана Недељковић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић” да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Синтаксички и семантички параметри у разумевању говора код учења енглеског језика као страног

која је моје суторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, април 2016.

Ј. Марковић