

Stručni članak  
UDK 371.32:159.932:316.77:811.111'243

Primljen 12. 3. 2008.  
Prihvaćen 21. 5. 2008.

## RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA NA RAZINI JEZIČNOGA ZNANJA B1 I B2



Ivana Špiranec \*

Tehničko veleučilište, Zagreb

**Rad se bavi vještinom slušanja te opisuje strategije koje nastavnici mogu koristiti u nastavi kako bi učenike što aktivnije uključili u proces slušanja.**

*Ključne riječi: vještina slušanja, strategije, aktivno slušanje*

### 1. UVOD

Nepotrebno je naglašavati koliko je važno razvijati sve četiri jezične vještine kod poučavanja stranih jezika: vještinu govorenja, čitanja, slušanja i pisanja. Ipak, ako se zapitamo koji je cilj većine učenika koji usvaja strani jezik, vjerojatno bi najčešći odgovor bio: kako bi mogao/la komunicirati na tom istom jeziku. Pojednostavljeno rečeno, čin komunikacije pretpostavlja da smo u stanju prenijeti, ali ujedno i razumjeti nečiju poruku. Dakle, komunikacija pretpostavlja postojanje pošiljatelja koji šalje poruku te primatelja koji ju dekodira na način na koji je primatelj to želio. No, je li to uvijek uistinu tako? Brojni su primjeri i situacije iz života u kojima ne slušamo pažljivo ili uopće ne slušamo što nam netko želi reći unatoč nastojanjima pošiljatelja poruke da nam nešto saopći.

Dobre vještine slušanja bitna su sastavnica efikasnoga komuniciranja te su bitne za uspjeh kako na privatnom, tako i na poslovnom planu. Naša efikasnost prilikom procesuiranja govornih poruka može imati izravan utjecaj na našu efikasnost i brzinu u rješavanju svakodnevnih problema. Vještina slušanja od neprocjenjive je važnosti i za proces obrazovanja; ipak, rijetko se govori o vještini slušanja kao o nečemu što je potrebno učiti i usavršavati. Kod poučavanja jezika naglasak se stavlja na vještinu govorenja, što je logično jer većina ljudi koja uči neki strani jezik zapravo želi moći govoriti na tome jeziku. No, još je Wilt na temelju istraživanja otkrio da 45% vremena koje provodimo komunicirajući zapravo provedemo - slušajući (Wilt, 1950; Martin, 1987; Strother, 1987). Nadalje Wilt navodi kako se 30% komunikacije odnosi na govorenje, 16% čitanje i 9% pisanje.

Kod poučavanja engleskoga jezika, kroz proces slušanja učenici su izloženi jezičnom unosu (*input*) koji služi kao temelj za usvajanje jezika. Ne zaboravimo da smo i materinski jezik usvojili slušajući. Upravo zato, iako je tendencija kod poučavanja stranoga jezika da

\* Ivana Špiranec, Graditeljski odjel, Tehničko veleučilište, Zagreb; e-mail: [ivana.spiranec@tvz.hr](mailto:ivana.spiranec@tvz.hr)



se minimizira nastavnikov govor (*teacher talk*) te da što više govore učenici, nepobitna je važnost jezičnoga unosa (*input*) koji nastavnik daje u procesu učenju. Ukoliko nismo bili na engleskom govornom području i imali priliku usvajati engleski jezik u naturaliziranom kontekstu slušajući izvorne govornike i u svakodnevnoj interakciji s njima, učenje engleskoga jezika u školi logičan je izbor. Naravno, učenici usvajaju engleski jezik i u neformalnom kontekstu: gledajući televiziju, slušajući glazbu, koristeći Internet itd.; no, u ovom radu osvrćem se na poučavanje jezika u kojem je glavni izvor za stjecanje novih znanja nastavnik i materijali koje nastavnik koristi u nastavi.

Još od 40-ih godina 20. stoljeća postoji podjela na četiri jezične vještine: govorenja, pisanja, čitanja i slušanja. Nadalje, slušanje i čitanje smatrane su pasivnim vještinama, dok su govorenje i pisanje smatrane aktivnim vještinama (Cook, 2002:328). Otada se mnogo toga promijenilo, a u ovom radu pokušat ću pojasniti kako slušanje može postati proces u kojem učenici aktivno sudjeluju. Primjeri iz nastave koje ću iznijeti u ovom radu mogu se primijeniti kod poučavanja engleskoga jezika za učenike čija je razina jezičnog znanja B1 i B2 (*intermediate, upper-intermediate*) prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (Školska knjiga, 2005).

## 2. VJEŠTINA SLUŠANJA – PODJELE I DEFINICIJE

U svakodnevnom životu kao vrste slušanja možemo navesti sljedeće:

- kompetitivno slušanje (*competitive or combative listening*) - kada se slušatelj više zanima za promicanje svojih ideja i viđenja nego razumijevanje tuđih
- pasivno slušanje (*passive listening*) - kada je slušatelj zainteresiran za ono što govornik govori, ali ostaje pasivan, tj. ne iznosi svoje mišljenje
- aktivno slušanje (*active or reflective listening*) - kada je slušatelj zainteresiran ne samo za ono što govornik ima za reći nego nakon toga provjerava svoje razumijevanje sadržaja te iznosi svoje viđenje poruke. U ovoj definiciji aktivnoga slušanja možemo tražiti načine kako to iskoristiti u nastavi, a o tome će biti više govora u nastavku.

Podjela koju su sročili Wolvin i Coakley (1986) čini se dovoljno sveobuhvatna. Oni su kao vrste slušanja naveli sljedeće:

- na engl. *appreciative listening* - kada su slušatelji više zainteresirani za, primjerice, govornika ili žele biti dio nekog događaja a ne zanima ih sama poruka
- na engl. *discriminative listening* - kada slušatelji pokušavaju izvesti zaključke o tome što govornik uistinu misli, osjeća, vjeruje; te o njegovom kredibilitetu i slično
- na engl. *therapeutic listening* - kada slušatelj slušajući govornika pokušava pronaći rješenje nekog svog problema
- na engl. *listening for comprehension* - kada slušatelj želi doznati više o određenoj temi pa nove informacije dobiva slušajući govornika kako govori o određenoj temi
- na engl. *critical listening* - najsofisticiraniji je oblik slušanja te zahtijeva da slušatelji budu vrlo aktivni u dekodiranju poruke jer je moraju ne samo razumjeti nego i znati interpretirati te izraziti svoj stav.

Sve pobrojane vrste slušanja mogu biti realizirane i u nastavi engleskoga jezika ovisno o slušatelju, vrsti materijala, motiviranosti slušatelja, kvaliteti snimljenoga materijala i ostalo. No, prije svake vježbe slušanja sam nastavnik određuje cilj, odnosno svrhu slušanja.

Vještina slušanja se, baš kao i vještina čitanja, obično definira kao receptivna vještina koja obuhvaća i fizički proces, ali uz bitan dodatak - obje vještine obuhvaćaju interpretativne i analitičke procese (Lundsteen, 1979). Ova definicija bitan je pomak od definiranja vještine slušanja pasivnom.

Ronald i Roskelly (1985) definirali su slušanje kao aktivan proces koji zahtijeva korištenje sljedećih vještina: formuliranja pretpostavki, nagađanje o točnosti istih, provjeravanje istih, ponavljanje te uopćavanje, a te vještine, tvrde, također su potrebne i prilikom čitanja i pisanja.

U uvodu svoje knjige Wolvin i Coakley (1993:xi) navode da je slušanje složeno ljudsko ponašanje koje uključuje kognitivno i afektivno procesuiranje verbalnih i neverbalnih poruka kroz sustav (*intricate internal system*). Nadalje, kažu kako je vješt slušatelj onaj tko razumije kontekst odslušanoga, razvija svoj plan ili strategiju za odabir prikladnih vještina i te vještine primjenjuje. Ethel Glenn (1989) pručavao je 50 definicija slušanja te došao do sljedećih sličnosti:

- pojmovi: interpretacija / pridruživanje značenja pojavili su se 36 puta
- pojmovi uočavanje / primanje signala pojavili su se 32 puta
- pojam pozornost pojavio se 22 puta
- pojam pamćenje pojavio se 13 puta.

Ovakav pokušaj definiranja upućuje na važnost razmatranja spomenutih pojmova prilikom pokušaja definiranja pojma slušanja.

Ukoliko, pak, želimo pobrojati sve vještine koje kompetentan slušač mora imati, ponovno nailazimo na mnoge zapreke, kao i kod pokušaja definiranja pojma kompetencije za slušanje (*listening competence*). Jednako tako, još uvijek se ne zna točno kakav je utjecaj vještina pamćenja te koncentracije na razvoj vještine slušanja.

Coakley tvrdi da se kompetencija očituje stvaranjem prikladnih strategija za odabir vještine te provođenje tih odabranih vještina. U skladu s time, Wolvin i Coakley kompetentnoga slušača definiraju kao osobu koja zna prepoznati jedinstveni kontekst poruke koja zahtijeva određenu strategiju kako bi odredio/la najkorisnije vještine s ciljem prepoznavanja točnih ciljeva pošiljatelja poruke i njegovog sustava koji je potrebno dekodirati, te značenja koje sve to obuhvaća. Razmatranje konteksta te strategija kao bitnih preduvjeta za odabir vještina karakteristika je efikasnih slušača, kažu isti autori (1993:9). Strategije koje koriste nastavnici s ciljem razvijanja vještine slušanja kod učenika bit će oprimgjerene i pojašnjene u nastavku u poglavlju o primjerima iz nastave.

### 3. SLUŠANJE I ČITANJE – SLIČNOSTI

Nakon što je dokazano da nije bitno koliko puta učenik pročita neki tekst da bi ga bolje razumio, prevladava mišljenje da je bitnije učenike poučiti tehnikama koje omogućuju





lakše i efikasnije čitanje (Grellet 1981; Nuttall, 1982), a to su: čitanje u potrazi za općim informacijama ili porukom teksta (*skimming*), čitanje u potrazi za specifičnim informacijama ili bitnim detaljima (*scanning*), stvaranje pretpostavki (*prediction*), izvođenje značenja riječi iz konteksta (*inferring unknown words*) itd. Bitno je naglasiti da se većina ovih tehnika, iako imaju drukčije nazivlje, mogu primijeniti i na slušanje.

Pearson i Fielding (1983) uočili su da su većina procesa za jezično razumijevanje koji se koriste kod razvijanja vještine čitanja upotrebljivi i kod vještine slušanja. S time su se složili i Choate i Rakes (1987) te su pobrojili četiri glavna koraka koji dovode do razumijevanja pročitanog odnosno odslušanog, a to su:

- razvijanje koncepata iz teksta na način da se potiče rasprava u kojoj učenici povezuju te koncepte sa svojim saznanjima o određenoj temi
- određivanje cilja slušanja
- korištenje vizualnih sredstava kako bi se usmjerila pozornost na temu i učvrstilo znanje o konceptima
- postavljanje pitanja koja zahtijevaju odgovore preuzete doslovno iz dijela koji slušamo, ali i interpretativne ili kritičke odgovore.

Abelleira (1987), između ostalih, navodi kao ciljeve za poučavanje vještine slušanja i sljedeće: učenici moraju naučiti kako dekodirati poruku; izvesti smisao riječi iz konteksta; slušati u potrazi za detaljima, kronologijom događaja, te glavnom porukom; znati razlučiti činjenicu od mišljenja itd. Jasno je da se ti ciljevi po podudaraju s ciljevima prilikom razvijanja vještina čitanja.

Richards (1983:220-30) je smatrao kako je ključno vještinu slušanja podijeliti na podvještine, baš kao i Rost (1990:152-3), a s ciljem usavršavanja te vještine. Field (1998: 113) također tvdi da bi bilo dobro uvježbavati svaku od tih podvještina (*subskill*) na kraćim primjerima kako bi se poučilo učenika da sve vještine u konačnici uporabi i kombinira slušajući dulje snimke. Ovakve ideje vrijedne su razmatranja, ali potrebno je naglasiti kako je vještinu slušanja potrebno razvijati od najranijih faza učenja, a ne odnosi se isključivo na razinu jezičnog znanja B1 i B2 iako je na te razine znanja fokusiran ovaj rad.

#### **4. RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA NA RAZINI ZNANJA B1/ B2 – METODIČKA RAZMATRANJA**

Do kasnih 60-ih godina 20. stoljeća pod utjecajem lingvističke teorije Chomskog idealni govornik model je i mjerilo prema kojem teže svi govornici (1965:3) što se reflektiralo i u poučavanju stranih jezika. Ipak, s vremenom mnogi su došli do zaključka da je nerealan očekivati da će dvojezični govornik biti jednako kompetentan u drugom jeziku kao i u prvom. Stavljajući dvojezičnoga, a ne jednojezičnoga govornika u žarište zbiljanja te proučavanje njegovih potreba znatno mijenja metodološki pristup u poučavanju stranih jezika (Cook, 2002). U kontekstu ovog rada stoga je važno naglasiti da je i nastavnikov govor (*teacher talk*), baš kao i komunikacija s vršnjacima u razredu, bitan izvor za stjecanje novih znanja na stranom jeziku, a ne samo autentične snimke izvornih govornika. Ne zaboravimo da

dvojezični govornik najčešće komunicira s nekim drugim dvojezičnim govornikom. Dakle, situacija u razredu za dvojezičnoga je govornika odraz stvarnosti i situacija u kojima će u budućnosti koristiti drugi jezik.

Pristup razvijanju vještina slušanja znatno je drukčiji danas u usporedbi s pristupom koji je bio dominantan krajem 1960-ih i početkom 1970-ih a koji se temeljio na provođenju sljedećega slijeda radnji: poučavanje novih riječi prije slušanja, odgovaranje na pitanja općega tipa te također na specifična pitanja, ispitivanje vokabulara i gramatike, ponavljanje te prisjećanje riječi. Kao drugo, javlja se nastojanje da se proces slušanja u učionici približi situacijama iz stvarnoga života, što je rezultiralo korištenjem autentičnih snimki te naglasilo značaj stavljanja tematske jedinice u kontekst, zaključivanje značenja riječi iz konteksta, korištenje materijala prikladnoga za razvoj vještine govorenja itd. Kao treće, postalo je jasno da je potrebno učenike motivirati i pripremiti za slušanje na način da aktiviramo njihovo znanje o određenoj temi, što uvelike olakšava proces slušanja i usmjeruje pozornost slušača na poruku (Field, 1998).

Prva pretpostavka aktivnoga slušanja u nastavi engleskoga jezika svakako je motivacija. Samo ukoliko su učenici dovoljno motivirani za slušanje moguće je njihovo aktivno sudjelovanje. Mnogi smatraju da je motivacija glavni uzrok uspjeha u učenju jezika, a Mihaljević-Djigunović (1998:23) ističe kako su u kvalitetnom programu učeniku poticaj dostižni ciljevi i pažljivo razrađeni koraci, a stalna povratna informacija o točnosti odgovora potkrepljenje naučenoga. Upravo kada se radi o razvijanju vještine slušanja na razini B1, a posebice razini B2, kada su učenici izloženi dugačkim i često autentičnim primjerima govorne produkcije na engleskom jeziku koji ujedno sadrže i pregršt nepoznatih riječi, pažljivo razrađeni koraci te dostižni ciljevi ključ su uspjeha.

Iako se neke strategije koje olakšavaju slušanje, a bit će u nastavku spomenute, mogu primijeniti i na druge razine znanja, u ovom radu naglasak će biti na razvijanju vještine slušanja na razini jezičnog znanja B1 i B2 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (Školska knjiga, 2005). Prema tom dokumentu Vijeća Europe, vještina slušanja na razini znanja B1 podrazumijeva da slušatelj može pratiti jasno artikuliran govor iako mora tražiti da mu se ponove određene riječi i izrazi, da može pratiti glavne misli tijekom šire rasprave u društvu, a također i kratku priču te stvarati pretpostavke o onome što slijedi. Na ovoj razini znanja učenik je u stanju razumjeti osnovni sadržaj vijesti ili TV programa te jednostavne tehničke informacije itd. Vještina slušanja na razini jezičnoga znanja B2 obuhvaća sljedeće: učenik može potpuno razumjeti što mu se govori čak i u bučnom okolišu, može pratiti izlaganje iz poznatoga područja, kao i većinu dokumentarnih emisija na radiju, a u stanju je također raspoznati govornikovo raspoloženje, ton govora i slično. Ujedno, učenik može razumjeti program na TV-u, intervju uživo, voditeljske govorne emisije, dramske emisije i većinu filmova, baš kao i glavne misli tematski i lingvistički zahtjevnoga govora o konkretnim i apstraktnim temama te koristiti niz strategija i provjeravati razumijevanje pomoću kontekstualnih odrednica itd. No, bitno je da se u svim situacijama radi o standardnom jeziku (vidi: European Language Portfolio, 2000:14-17). Dakle, možemo zaključiti da se u oba slučaja radi o učenicima koji mogu pratiti podulji, kompleksnije strukturiran govor, razgovor i slično koji nije isključivo predvidivoga i svakodnevnoga sadržaja.



Kada govorimo o procesu slušanja u nastavi engleskoga jezika, spomenimo da Mary Underwood (1989) prepoznaje tri faze kod vježbi slušanja: aktivnosti koje prethode slušanju (*pre-listening*), aktivnosti tijekom slušanja (*while-listening*) i aktivnosti nakon slušanja (*post-listening*).



Želimo li motivirati studente i pripremiti ih za aktivno slušanje, aktivnosti koje prethode slušanju (*pre-listening*) svakako su neizostavan dio jer slušanje je zahtjevan proces iz razloga što slušatelj ne može kontrolirati brzinu kojom se govor odvija, a nedostatak vizualnih sredstava također nije olakotna okolnost. Stoga vježbe i zadaci koji prethode slušanju imaju za cilj uvesti učenike u temu. Prije slušanja, važno je zadati konkretan zadatak jer učenicima dajemo do znanja što točno od njih očekujemo. Ukoliko ima više govornika, dobro je to naglasiti. Korisno je i započeti s općenitim, a tek onda krenuti prema specifičnijim zadacima i detaljnoj analizi. Naravno, sve ovisi o nastavniku i ciljevima koje ima za pojedini nastavni sat. Osim toga, bitno je da učenici pročitaju zadatke prije samoga slušanja te koriste svoja znanja o temi. Kroz niz aktivnosti, primjerice tražeći od učenika da označe pojedine tvrdnje kao točne / netočne ili da odgovore na pitanja o određenoj temi, aktiviramo njihova očekivanja što naposljetku olakšava proces slušanja. O tome su pisali i O'Malley i Chamot (1990) koji tvrde da efikasni slušači koriste svoje znanje o svijetu i svoja iskustva kako bi proces slušanja bio lakši te prema svom viđenju usvajanja drugoga jezika, tj. kroz prizmu kognitivne psihologije, spominju tri glavna tipa strategija: metakognitivne, kognitivne te društvene. Na temelju svojih istaživanja došli su do zaključaka da je potrebno kod učenika razvijati svijest o prije spomenutim strategijama te ih poticati prilikom usvajanja drugoga jezika jer poboljšavaju jezičnu izvedbu (*language performance*).

Vrlo je korisno učenike poučiti novome vokabularu (*pre-teaching vocabulary*) prije samoga slušanja na ovoj razini znanja. To možemo učiniti koristeći različite strategije koje olakšavaju usvajanje vokabulara, a nakon toga od učenika možemo zatražiti i da koriste riječi u kontekstu sastavljajući vlastite rečenice, iako taj dio možemo ostaviti i za sam kraj. Vokabular koji se uvježbava trebao bi biti vezan uz samu temu, a važno je i da se uvježbavaju učestale riječi. Čest je slučaj da učenici prestanu aktivno slušati od trenutka kada čuju prvu nepoznatu riječ. No, potrebno je učenike poticati da slušajući pokušaju odgonetnuti smisao i bit poruke (*listening for gist*) te da izvode značenje riječi iz konteksta.

Ujedno je bitno poticati učenike da razmjenjuju svoja znanja o temi s kolegama u razredu prije, ali i poslije slušanja. Razlike i neslaganja oko neke tvrdnje snažan su motivator za slušanje jer sadrže element natjecanja. Možemo pretpostaviti da su učenici čija je vještina slušanja na razini jezičnog znanja B1 ili B2 također i na zavidnoj razini govorne interakcije i govorne produkcije, te je stoga korisno učenike poticati da uče kako strukturirano izražavati svoje mišljenje te ga argumentirati.

Nakon faze koja je imala za zadatak pripremiti učenike za aktivno slušanje slijedi sam proces slušanja (*while-listening*). Uputno je govor ili razgovor koji učenici imaju za zadatak slušati podijeliti na kraće dijelove, a svaki put neposredno prije slušanja potrebno je učenicima dati zadatak u obliku točnih / netočnih tvrdnji, pitanja i slično jer su na taj način učenici bolje usredotočeni na slušanje. Dakle, svaki proces slušanja uključuje prije samog slušanja nagađanje o točnosti pretpostavki (*predicting*) te tijekom slušanja provjeravanje točnosti

postavljenih pretpostavki (*verifying*). Slušanje se na taj način pretvara u aktivan proces tijekom kojeg učenici imaju za zadatak otkriti do koje mjere su bili u pravu te usporediti svoja saznanja sa svojim kolegama. Na taj se način svako slušanje pretvara u proces tijekom kojeg učenici formuliraju svoje pretpostavke te pažljivo slušajući traže smisao u odslušanom i potvrdu svojih pretpostavki. Učenici ne rješavaju tek neki zadatak već proširuju svoje znanje o određenoj temi što bi ih trebalo dodatno zainteresirati za slušanje. Jasno je da se ključ uspjeha svakako krije u tome da u fazi koja prethodi slušanju uspijemo učenike zainteresirati, tj. motivirati za slušanje, te aktivirati njihova očekivanja kako bi im olakšali proces slušanja. Vrlo je važno i da odaberemo temu koja je prikladna za slušatelje. Dok učenici usvajaju nova saznanja o nekoj temi, proces slušanja postaje ne samo puka vježba s ciljem provjere razumijevanja (*listening for comprehension*), nego razvija kritičko mišljenje (*critical listening*), potiče učenike da izvode zaključke o govorniku, kontekstu (*discriminative listening*) itd. Očito je, dakle, da ovakvo slušanje sadrži gotovo sve vrste slušanja prema podjeli koju su načinili Wolvin i Coakley (1986). Naime, ukoliko aktivnosti koje prethode slušanju (*pre-listening*) uključuju interakciju s drugim učenicima u razredu, učenici mogu biti motivirani i zato jer žele sudjelovati u aktivnostima svoga razreda (*appreciative listening*). Može se reći da provjeravanjem svojih početnih pretpostavki učenici zapravo dobivaju odgovore na neka svoja pitanja, što može biti neka vrsta terapijskog slušanja (*therapeutic listening*). Možda se upravo u raznovrsnosti ciljeva krije ključni pokretač koji učenike potiče na aktivno slušanje, a nije zanemariva niti činjenica da učenici cijelo vrijeme razvijaju vještinu govorenja. Naglasimo i da se nakon prvog slušanja, koje je uglavnom usmjereno prema odgonetavanju glavne poruke govora (*listening for gist*), prilikom drugog slušanja možemo usredotočiti na jedan dio govora i dati učenicima specifičnije zadatke. Možemo primjerice tražiti od učenika da zaključe smisao riječi iz konteksta (*inferring meaning from context*) ili detaljnije analizirati neke dijelove kako bi bolje shvatili smisao cjeline, npr. uočavanje uzročno-posljedičnih veza (*cause-effect*).

Nakon dviju opisanih faza, u završnoj fazi (*post listening*) svakako je bitno provjeriti koliko su učenici uistinu shvatili smisao; tj. ukoliko su se njihove pretpostavke pokazale kao netočne, potrebno je da ih preoblikuju i objasne zašto je to tako. Pitanja tipa: „Što vas je najviše iznenadilo? Zašto?“, također potiču učenike da izraze svoj kritički osvrt na zadanu temu. Ovakav proces učenja tolerantan je prema pogreškama i šalje poruku da su one sastavni dio svakoga učenja i osvještavanja o određenim temama, ali je bitno znati izraziti svoje mišljenje te uvažavati mišljenje drugih osoba.

Ako pomnije promotrimo, postaje očito da se zapravo kroz sve ove stragije provlači pojam - personalizacija. Ovaj pojam nezaobilazan je u većini metodoloških promišljanja jer je poznato da je nepresušan izvor motivacije. Potrebno je ipak pronaći načine kako različite vježbe u nastavi stranih jezika personalizirati.

I za sam kraj, Ehninger, Douglas, et al. (1986) tvrde da efikasno slušanje može izostati ako nismo usmjereni na poruku; ako smo pasivni, tj. uopće ne slušamo; ako nas okolina ometa dok slušamo; ako nisu zadovoljene neke osnovne potrebe slušača, primjerice glad, neispavanost i slično; ako nam nije poznat jezik; ako imamo unaprijed formulirano mišljenje o temi ili govorniku koje onda ometa aktivno i kvalitetno slušanje. Svjesnost o tome može



biti utjeha u slučajevima kada se vježba slušanja u razredu ne odvija onako kako smo si to zamislili, no, naša nastojanja bi trebala biti usmjerena prema čimbenicima na koje možemo utjecati, a koji su bili nabrojani u ovom radu.



## 5. ZAKLJUČAK

Iako se slušanje definira kao pasivna, odnosno receptivna vještina, ona obuhvaća i interpretativne i analitičke procese. Ukoliko u okviru nastave engleskoga jezika učenike kroz različite aktivnosti pripremimo za slušanje, možemo očekivati da će učenici biti aktivnije uključeni u proces slušanja. U posljednjem poglavlju rada pobrojane su strategije koje mogu biti korisne nastavnicima kako bismo pomogli učenicima da razviju vještinu slušanja te postanu aktivniji slušatelji. Tražeći od učenika da formuliraju pretpostavke o određenoj temi (*predicting*) te da potom kroz aktivnost slušanja provjeravaju točnost istih (*verifying*), slušanje postaje aktivan proces u kojem učenici provjeravaju vlastite pretpostavke. Možemo pretpostaviti i da su na razini jezičnoga znanja B1 i B2 učenici dovoljno kompetentni i na razini govorne produkcije i interakcije što se može u nastavi iskoristiti za poticanje rasprave, izražavanje mišljenja te razvijanje kritičkoga stava o odslušanom.

## LITERATURA:

- Abelleira, P. G. (1987): *Listening Instruction: A Program for First Grade Students*. Nova University, 78.
- Choate, J. S., Rakes, T. A. (1987): *The structured listening activity: a model for improving listening comprehension*, Reading Teacher, 41 (2), 194-195.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Cook, V. (2002): *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters Ltd.
- Djigunović, J. M. (1998): *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ehninger, D. et al. (1986): *Principles and Types of Speech Communication*. Glenview, IL, Scott, Foresman and Co.
- Ethel, G. (1989): *A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening*, Journal of the International Listening Association, 3, 21-31.
- European Language Portfolio (model No.06.2000): 14-17 stranica na hrvatskom jeziku.



- Field, J. (1983): *Skills and strategies: towards a new methodology for listening*, ELT Journal, 52/2, April: 110-117.
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundsteen, S. (1979): *Listening: its impact on reading and the other language arts*, National Council of Teachers of English and the ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, ED 169 537.
- Martin, R. (1987): *Oral communication*, English Language Arts Concept Paper, 1, 9.
- Nuttall, C. (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London, Heinemann.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pearson, P. D., Fielding, L. (1983): *Instructional implications of listening comprehension research*, Center for the Study of Reading, 28, ED 227 464.
- Richards, J. (1983): *Listening comprehension: approach, design, procedure*, TESOL Quarterly 17, 219-239.
- Ronald, K., Roskelly, H. (1985): *Listening as an act of composing, paper presented at the 36th Conference on College Composition and Communication*, 12.
- Rost, M. (1990): *Listening in Language Learning*. Harlow, Longman.
- Strother, D. B. (1987): *Practical applications of research: on listening*, Phi Delta Kappan, 68 (8), 625-628.
- Underwood, M. (1989): *Teaching Listening*. Harlow, Longman.
- Wilt, M. E. (1950): *A study of teacher awareness of listening as a factor in elementary education*, Journal of Educational Research, 43 (8), 626-636.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. (1993): *Perspectives on Listening*. Greenwood Publishing Group.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. in Ehninger (1986), Douglas, et al. *Principles and Types of Speech Communication*. Glenview, IL, Scott, Foresman and Co.



- Zajednički europski referentnom okvir za jezike (2005): Školska knjiga.



## **DEVELOPING LISTENING SKILLS AT THE INTERMEDIATE AND UPPER-INTERMEDIATE LEVEL**

### **Summary:**

**The article explores listening strategies that teachers can use in order to help students develop listening skills and become more efficient listeners.**

*Key words: listening skill, strategies, active listening*