

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Ksenija D. Maltez

**RAZVOJ VEŠTINE RAZUMEVANJA
GOVORA U KONTEKSTU
VIDEO I AUDIO INPUTA**

doktorska disertacija

Beograd, 2017.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Ksenija D. Maltez

**DEVELOPING LISTENING
COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF
AUDIO AND VIDEO INPUT**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2017

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ГИЛОЛОГИИ

Ксенија Д. Малтез

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ В
КОНТЕКСТЕ ВИДЕО И АУДИО ВХОДНЫХ
МАТЕРИАЛОВ**

Кандидатская диссертация

Белград, 2017

Mentor: Dr Biljana Čubrović, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

Članovi komisije:

1) Dr Nenad Tomović, docent,
Filološki fakultet u Beogradu

2) Dr Radmila Bodrič, vanredni profesor,
Filozofski fakultet u Novom Sadu

Datum odbrane: _____

RAZVOJ VEŠTINE RAZUMEVANJA GOVORA U KONTEKSTU VIDEO I AUDIO INPUTA

REZIME

Danas je opšte prihvaćeno da veština razumevanja govora igra ključnu ulogu u učenju stranog jezika. Ona podrazumeva istovremeno odvijanje niza aktivnih procesa, koji su pod kontrolom slušaoca, kao i pasivnih, koji nisu. Svi oni omogućuju slušaocu da interpretira govor u realnom vremenu oslanjajući se na različite vrste znanja: lingvistička i nelingvistička. Imajući u vidu složenost ovih procesa, jasno je zašto se razumevanje govora smatra veštinom kojom je najteže ovladati u učenju stranog jezika.

Cilj ovog istraživanja je da utvrdi da li se sistematskom primenom strategija razumevanja govora ova veština može unaprediti. Predmet istraživanja predstavlja ispitivanje efikasnosti modela nastave koji obuhvata primenu strategija razumevanja govora u kontekstu audio i video inputa u engleskom jeziku. Reč je o longitudinalnom istraživanju koje proučava kako primena *strategija u nastavi* može da doprinese poboljšanju ove veštine, kao i da li postoje razlike u rezultatima učenika kod različitih vrsta inputa: *video i audio inputa*, kao i kod dva različita žanra, *kratkih predavanja i vesti*.

Istraživanje je sprovedeno na grupi od 83 studenta ekonomije koji engleski jezik uče kao strani jezik struke tokom osnovnih studija. Studenti su podeljeni sistemom slučajnog izbora u dve grupe: kontrolnu i eksperimentalnu. Model nastave razumevanja govora primenjen u radu sa eksperimentalnom grupom obuhvata sistematsku nastavu strategija razumevanja govora koja je trajala tokom dva kursa engleskog jezika od po 60 časova nastave. Efikasnost primenjenog modela empirijski je proverena testiranjem studenata i upoređivanjem rezultata dve grupe po isteku dva jezička kursa.

Rezultati su dobijeni statističkom analizom. Glavna zavisna varijabla u istraživanju je veština razumevanja govora na stranom jeziku. Ona je posmatrana kroz postignuće na testu razumevanja govora koji je obuhvatio četiri komponente, odnosno četiri osnovne varijable: razumevanje televizijskih vesti, razumevanje radio vesti, razumevanje video predavanja i razumevanje audio predavanja. U istraživanju su

posmatrane i četiri varijable izvedene na osnovu ovih: razumevanje video sadržaja, razumevanje audio sadržaja, razumevanje vesti i razumevanje predavanja. Još jedna varijabla posmatrana u istraživanju odnosi se na anksioznost koju su učenici ispoljili u vezi sa veštinom razumevanja govora.

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti: karton studenata za prikupljanje osnovnih informacija o ispitanicima, ulazni test za određivanje trenutnog nivoa razvijenosti veštine razumevanja govora, predtest i posttest veštine razumevanja govora za testiranje veštine razumevanja govora pre i po završetku nastave i skala za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora na stranom jeziku. Na osnovu navedenih instrumenata izvršena je statistička obrada podataka (prosta linearna regresija, višestruka linearna regresija i model linearnih kombinovanih efekata), kao i kvalitativna analiza, odnosno interpretacija dobijenih podataka za svaku posmatranu varijablu.

Analizom dobijenih rezultata utvrđeno je da je nastava strategija razumevanja govora dovela do značajnih razlika na posttestu razumevanja govora između eksperimentalne i kontrolne grupe kod svih varijabli u istraživanju u vezi sa veštinom razumevanja govora. Rezultati istraživanja su takođe pokazali da su strategije razumevanja govora primenjene u radu sa eksperimentalnom grupom dale najbolji rezultat kod ispitanika na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja. Osim toga, ispitanici obe grupe bili su uspešniji u razumevanju video inputa nego audio inputa, kao i u razumevanju vesti u odnosu na razumevanje predavanja. Konačno, ni posle sprovedene nastave strategija razumevanja govora u radu sa eksperimentalnom grupom nisu ispoljeni značajno različiti nivoi anksioznosti između ispitanika dve grupe. Obe grupe ispoljile su sličnu, umerenu anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora.

Ključne reči: veština razumevanja govora, engleski jezik, strategije razumevanja govora, neverbalna komunikacija, video i audio input, anksioznost

Naučna oblast/uža naučna oblast: Anglistika, predmet: Engleski jezik

UDK _____

DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF AUDIO AND VIDEO INPUT

SUMMARY

Today it is generally accepted that listening comprehension plays a key role in learning a foreign language. It implies a simultaneous activation of a series of processes, the active ones, which can be controlled by the listener, as well as the passive ones, which cannot. They enable the listener to interpret speech in real time by relying on different kinds of knowledge: linguistic and non-linguistic. Given the complexity of these processes, it is obvious why listening comprehension is considered to be the most difficult skill to master in a foreign language.

The subject of this thesis is to examine the effectiveness of a listening comprehension strategy instruction model in the context of audio and video input in EFL teaching. This longitudinal research aims to find out whether systematic listening comprehension strategies instruction can help develop and improve this skill, and whether there are differences in students' results depending on the type of input: *audio and video*, as well as of various genres, *short lectures* and *audio and radio news*.

The research was conducted on a group of 83 students of economics who learn English for specific purposes at undergraduate level. Students were randomly divided into two groups: the control group and the experimental one. The work with the experimental group implied specially designed listening comprehension strategies instruction during two language courses of 60 hours each. The efficiency of the applied model was empirically tested by comparing the results of the two groups on completion of two language courses.

The main dependent variable in the study is listening comprehension in English as a foreign language. It is examined through the achievement on listening comprehension test comprising four components, i.e. four main variables: television news comprehension, radio news comprehension, video lectures comprehension and audio lectures comprehension. The following four variables, derived from the main ones, were also observed in the study: video content comprehension, audio content comprehension,

news comprehension and lecture comprehension. Another variable examined in the study refers to the anxiety that the students show and feel during listening in English as a foreign language.

The following instruments were used in the study: a student's card for collecting basic information on the respondents, the entrance test for determining the current level of students' listening comprehension skill, the listening comprehension pre-test and post-test for testing the respondents' listening comprehension before and after the instruction, and the Listening Comprehension Anxiety Scale for determining the level of anxiety expressed by the respondents related to this skill. All the results obtained by the implementation of the specified instruments were statistically analyzed (a simple linear regression, multiple linear regression and a linear model of the combined effects). Quantitative and qualitative interpretations were given for each research variable.

The analysis of the results shows that listening strategies instruction led to significant differences in the listening comprehension posttest results between the experimental and control group in all research variables. The results also show that the listening comprehension strategies implemented with experimental group gave the best result with lower and intermediate level students. In addition, the respondents of both groups were more successful in video than audio input comprehension, as well as in the news than in lecture comprehension. Finally, although the respondents of experimental group were exposed to two courses of listening comprehension strategy instruction, the levels of anxiety related to listening comprehension reported after the two courses did not significantly differ between the two groups. They both reported moderate anxiety related to listening comprehension.

Key words: listening comprehension, listening comprehension strategies, non-verbal communication, video and audio input, anxiety

Scientific field/subfield of study: English Linguistics, English Language

UDC _____

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ВИДЕО И АУДИО ВХОДНЫХ МАТЕРИАЛОВ

РЕЗЮМЕ

В настоящее время принято считать что важнейшая роль в изучении иностранного языка принадлежит умению понимания речи. Это подразумевает одновременно развитие ряда активных процессов, находящихся под контролем слушателя, а также и пассивных, которые не находятся под контролем. Все эти процессы обеспечивают слушателю толкование речи в реальном времени, полагаясь на разные виды знаний: лингвистические и нелингвистические. Учитывая сложность данных процессов понятно почему в изучении иностранного языка понимание речи считается умением, которым наиболее трудно овладеть.

Цель данного исследования - определить можно ли улучшить это умение систематическим применением стратегий понимания речи. Предметом исследования является изучение эффективности модели обучения, охватывающей применение стратегий понимания речи в контексте аудио и видео входных материалов. Дело в лонгитудинальном исследовании, изучающем способ улучшения данного умения применением *стратегий в учёбе*, а так же и существуют ли различия в результатах учащихся при разных формах входов: *видео и аудио входных материалов*, как и в двух разных жанров: *в коротких лекциях и в известиях*.

Исследование выполнено на группе из 83 студентов экономики, изучающих английский как иностранный язык профессии во время бакалавриата. Студенты были разделены по системе случайного выбора на две группы : контрольную и экспериментальную. Модель обучения понимания речи использована в работе с экспериментальной группой охватывает систематическое обучение стратегий понимания речи в течении двух курсов английского языка по 60 урокам обучения. Эффективность принятой модели эмпирически подтверждена проверкой знаний студентов и сравнением результатов двух групп по окончании двух языковых курсов.

Основной зависимой переменной в данном исследовании является умение понимания речи на слух на иностранном языке. Её рассматривали через результаты теста понимания речи, состоявшего из четырёх компонент, т.е. из четырёх основных зависимых переменных: понимание телевизионных новостей, понимание радио новостей, понимание видео лекций и понимание аудио лекций. В исследовании рассматривали и 4 зависимые переменные производные из предыдущих: понимание видео материалов, понимание аудио материалов, понимание новостей и понимание лекций. В исследовании рассматривается еще одна переменная, относящаяся к тревоге которую учащиеся чувствовали относительно умений понимания речи.

В данном исследовании использовались следующие средства: карточка студента для собирания основных сведений о экзаменуемых, вступительный тест для определения уровня развития умений понимания речи, предтест и посттест умений понимания речи для проверки умений понимания речи до и по окончании учёбы, а так же и шкала для оценки тревоги связанной с умением понимания речи на иностранном языке. На основании данных средств выполнена статистическая обработка данных (парная линейная регрессия, множественная линейная регрессия и модель линейных соединенных эффектов), а так же и качественное толкование полученных данных для каждой рассмотренной переменной.

Анализ полученных результатов установил что обучение стратегий понимания речи привела к значительным разницам на посттесте понимания речи между экспериментальной и контрольной группами у всех переменных в исследовании касающемся умения понимания речи. Одновременно итоги исследования указали что стратегии понимания речи использованные в работе с экспериментальной группой привели к лучшему результату у студентов на более низком и среднем уровнях владения языком. Кроме того обе группы больше успехов достигли в понимании видео материалов чем аудио материалов, а также в понимании новостей в сравнении с пониманием лекций. В конце концов, в работе с экспериментальной группой и по окончании учёбы стратегий понимания речи не наблюдались в большей степени разницы в уровне тревоги среди студентов обеих

групп, т.е. обе группы обнаружили подобную умеренную тревогу относительно умений понимания речи.

Ключевые слова: умение понимания речи, стратегии понимания речи, невербальная коммуникация, видео и аудио входные материалы, тревога

Научное направление / научная область: лингвистика, английский язык

УДК _____

SADRŽAJ

1 UVOD	1
1.1 Obrazloženje o potrebama istraživanja	2
1.2 Cilj i obim istraživanja	3
1.3 Značaj istraživanja	4
1.4 Osnovna pitanja i hipoteze istraživanja	5
1.5 Organizacija rada	6
2 TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	8
2.1 Pristup nastavi razumevanja govora u osnovi istraživanja	8
2.1.1 Veština razumevanja govora u okviru komunikativnog pristupa učenju jezika	10
2.2 Pojam komunikativne kompetencije	15
2.2.1 Veština razumevanja govora i komunikativna kompetencija	19
2.3 Hipoteze i teorije o usvajanju stranog jezika značajne za nastavu razumevanja govora	22
2.3.1 Hipoteza o inputu (jezičkom prilivu)	24
2.3.2 Hipoteza o afektivnom filteru	27
2.3.3 Hipoteza o interakciji	29
2.3.4 Hipoteza o strategijama učenja i strategijama komunikacije	31
3 PROCES RAZUMEVANJA GOVORA	32
3.1 Fiziološki preduslovi	32
3.1.1 Shvatanje funkcije memorije u okviru kognitivne psihologije	33
3.1.2 Modeli procesa razumevanja govora	36
3.1.3 Interaktivni model razumevanja govora	42
3.2 Priroda govornog jezika	45
3.1.4 Fonološke promene	48
3.1.4.1 Varijacije na nivou fonema (fonemske varijacije)	50
3.1.4.2 Varijacije na nivou reči	51
3.1.5 Prozodijska sredstva	54
3.1.6 Brzina govora	55
3.1.7 Zastajkivanje i razumevanje govora	57
3.1.8 Struktura diskursa govornih tekstova	58

3.1.8.1 Koherentnost teksta i diskurs markeri	58
3.1.9 Dužina teksta i drugi faktori koji utiču na razumevanje govora	60
3.1.9.1 Redundansa i gustina informacija	61
4 STILOVI I STRATEGIJE UČENJA JEZIKA	63
4.1 Istraživanja strategija razumevanja govora	66
4.1.1 Metode identifikovanja strategija učenja jezika	67
4.1.2 Terminologija i klasifikacija strategija učenja jezika	68
4.1.3 Istraživanja nastave strategija učenja jezika	69
4.1.4 Eksplicitna i integrisana nastava strategija učenja	70
4.1.5 Jezik nastave strategija	72
4.1.6 Poređenje strategija i taktika veštine slušanja	73
4.1.7 Strategije učenja i karakteristike učenika	74
4.2 Tipovi strategija	74
4.3 Strategije primenjene u nastavi u okviru istraživanja	80
4.3.1 Strategija predviđanja	80
4.3.2 Strategija elaboracije	82
4.3.3 Strategija planiranja	83
4.3.4 Strategija praćenja	84
4.3.5 Strategija pogađanja i izvođenja zaključaka	85
4.3.6 Strategija pravljenja beležaka	87
4.4 Pedagoški model nastave razumevanja govora primenjen u istraživanju	88
5 INPUT	99
5.1 Pitanje inputa u nastavi razumevanja govora	99
5.1.1 Princip relevantnosti i prenosivosti	100
5.1.2 Princip autentičnosti	101
5.1.3 Težina teksta	105
5.1.4 Pitanje pojednostavljenja inputa	107
5.1.5 Pitanje žanrova	109
5.1.5.1 Razumevanje predavanja	109
5.1.5.2 Distinktivna svojstva razumevanja predavanja	110
5.1.5.3 Diskurs predavanja	113
5.1.5.4 Razumevanje radio i televizijskih vesti	117
5.2 Veština razumevanja govora i video input	124

6	ANKSIOZNOST UČENIKA U VEZI SA RAZUMEVANJEM GOVORA	128
7	METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	133
7.1	Kontekst istraživanja i opis uzorka	133
7.2	Cilj i zadaci istraživanja	134
7.3	Varijable u istraživanju	135
7.4	Hipoteze istraživanja	136
7.5	Tok istraživanja, metode i instrumenti	136
7.6	Predmet i format testa veštine razumevanja govora	139
7.7	Izbor i opis tekstova primenjenih u dve faze testiranja	151
7.7.1	Napomene u vezi sa video materijalom	152
7.7.2	Analiza tekstova televizijskih vesti primenjenih u predtestiranju	154
7.7.3	Analiza tekstova televizijskih vesti primenjenih u posttestiranju	165
7.7.4	Analiza tekstova radio vesti primenjenih u predtestiranju	173
7.7.5	Analiza tekstova radio vesti primenjenih u posttestiranju	181
7.7.6	Analiza teksta video predavanja primenjenog u predtestiranju	188
7.7.7	Analiza teksta video predavanja primenjenog u posttestiranju	203
7.7.8	Analiza teksta audio predavanja primenjenog u predtestiranju	212
7.7.9	Analiza teksta audio predavanja primenjenog u posttestiranju	220
7.8	Ispitivanje anksioznosti studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora	227
8	REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	229
8.1	Rezultati ulaznog testa veštine razumevanja govora	231
8.2	Rezultati predtestiranja i posttestiranja veštine razumevanja govora	233
8.2.1	Statistička analiza za zavisno promenljivu TV vesti	234
8.2.1.1	Prosta linearna regresija	234
8.2.1.2	Višestruka linearna regresija	235
8.2.1.3	Diskusija	240
8.2.2.	Statistička analiza za zavisno promenljivu radio vesti	247
8.2.2.1	Prosta linearna regresija	247
8.2.2.2	Višestruka linearna regresija	250
8.2.2.3	Diskusija	255
8.2.3	Statistička analiza za zavisno promenljivu video predavanja	261
8.2.3.1	Prosta linearna regresija	261
8.2.3.2	Višestruka linearna regresija	263

8.2.3.3 Diskusija	268
8.2.4 Statistička analiza za zavisno promenljivu audio predavanja	274
8.2.4.1 Prosta linearna regresija	274
8.2.4.2 Višestruka linearna regresija	277
8.2.4.3 Diskusija	282
8.2.5 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje vesti	286
8.2.5.1 Prosta linearna regresija	286
8.2.5.2 Višestruka linearna regresija	287
8.2.5.3 Diskusija	292
8.2.6 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje predavanja	295
8.2.6.1 Prosta linearna regresija	295
8.2.6.2 Višestruka linearna regresija	296
8.2.6.3 Diskusija	301
8.2.6.4 Poređenje rezultata razumevanja vesti i razumevanja predavanja	304
8.2.7 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje video sadržaja	305
8.2.7.1 Prosta linearna regresija	305
8.2.7.2 Višestruka linearna regresija	306
8.2.7.3 Diskusija	311
8.2.8 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje audio sadržaja	312
8.2.8.1 Prosta linearna regresija	312
8.2.8.2 Višestruka linearna regresija	314
8.2.8.3 Diskusija	319
8.2.8.4 Poređenje rezultata razumevanja video sadržaja i razumevanja audio sadržaja	321
8.2.9 Statistička analiza za rezultate testa veštine razumevanja govora (sve četiri osnovne varijable posmatrane u zbiru)	322
8.2.9.1 Prosta linearna regresija	322
8.2.9.2 Višestruka linearna regresija	323
8.2.9.3 Model linearnih kombinovanih efekata za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje video sadržaja	329
8.2.9.4 Diskusija	330

8.3 Rezultati procene anksioznosti učenika u vezi sa veštinom razumevanja govora	333
8.3.1 Anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora kao varijabla u istraživanju – diskusija	339
9 FINALNA RAZMATRANJA I ZAKLJUČAK	343
9.1 Pedagoške implikacije	352
LITERATURA	357
PRILOZI	
Prilog A – Instrument 1 – Karton studenata	377
Prilog B – Instrument 2 – Predtest veštine razumevanja govora	378
Instrument 3 – Posttest veštine razumevanja govora	382
Instrument 4 – Skala za procenu anksioznosti ispitanika u vezi sa veštinom razumevanja govora	386
Prilog C – Transkripti tekstova predtesta i posttesta	387
Prilog D – Rezultati ispitanika sa ulaznog testiranja	407
Prilog E – Rezultati ispitanika sa predtesta i posttesta	409
BIOGRAFIJA	412

SLIKE

Slika 1 Komponente komunikativne kompetencije, model obrnute piramide	16
Slika 2 Šematski prikaz predloženog modela komunikativne kompetencije koji integriše sve četiri veštine: razumevanje govora, govor, čitanje i pisanje	19
Slika 3 Integrisanje veštine razumevanja govora u model komunikativne kompetencije	20
Slika 4 Preduslovi za učenje jezika	26
Slika 5 Sistem kognitivne obrade informacija	34
Slika 6 Razlike između govornog i pisanog jezika	45
Slika 7 Svojstva govornih tekstova koja mogu da utiču na razumevanje	48
Slika 8 Veštine testiranja u razumevanju vesti i predavanja	144
Slika 9 Prikaz osnovnih i izvedenih varijabli posmatranih u istraživanju	230
Slika 10 Prosta linearna regresija za TV vesti	234
Slika 11 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta TV vesti od testa anksioznosti	236
Slika 12 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta TV vesti od ulaznog testa	237
Slika 13 Višestruka linearna regresija za predtest TV vesti, posttest TV vesti i test anksioznosti	238
Slika 14 Višestruka linearna regresija za predtest TV vesti, posttest TV vesti i ulazni test	239
Slika 15 Prosta linearna regresija za radio vesti	248
Slika 16 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od testa anksioznosti	251
Slika 17 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od ulaznog testa	252
Slika 18 Višestruka linearna regresija za predtest radio vesti, posttest radio vesti i test anksioznosti	253
Slika 19 Višestruka linearna regresija za predtest radio vesti, posttest radio vesti i ulazni test	254
Slika 20 Prosta linearna regresija za video predavanja	262
Slika 21 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od testa anksioznosti	264

Slika 22 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od ulaznog testa	266
Slika 23 Višestruka linearna regresija za predtest video predavanja, posttest video predavanja i test anksioznosti	267
Slika 24 Višestruka linearna regresija za predtest video predavanja, posttest video predavanja i ulazni test	268
Slika 25 Prosta linearna regresija za audio predavanja	275
Slika 26 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od testa anksioznosti	278
Slika 27 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od ulaznog testa	280
Slika 28 Višestruka linearna regresija za predtest audio predavanja, posttest audio predavanja i test anksioznosti	281
Slika 29 Višestruka linearna regresija za predtest audio predavanja, posttest audio predavanja i ulazni test	282
Slika 30 Prosta linearna regresija za razumevanje vesti	287
Slika 31 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od testa anksioznosti	289
Slika 32 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od ulaznog testa	290
Slika 33 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja vesti, posttest razumevanja vesti i test anksioznosti	291
Slika 34 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja vesti, posttest razumevanja vesti i ulazni test	292
Slika 35 Prosta linearna regresija za razumevanje predavanja	296
Slika 36 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od testa anksioznosti	298
Slika 37 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od ulaznog testa	299
Slika 38 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja predavanja, posttest razumevanja predavanja i test anksioznosti	300
Slika 39 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja predavanja, posttest razumevanja predavanja i ulazni test	302
Slika 40 Prosta linearna regresija za razumevanje video sadržaja	307

Slika 41 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od testa anksioznosti	308
Slika 42 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od ulaznog testa	310
Slika 43 Višestruka linearna regrsija za predtest video sadržaja, posttest video sadržaja i test anksioznosti	311
Slika 44 Višestruka linearna regrsija za predtest video sadržaja, posttest video sadržaja i ulazni test	312
Slika 45 Prosta linearna regresija za razumevanje audio sadržaja	314
Slika 46 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od testa anksioznosti	316
Slika 47 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od ulaznog testa	317
Slika 48 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja audio sadržaja, posttest razumevanja audio sadržaja i test anksioznosti	318
Slika 49 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja audio sadržaja, posttest razumevanja audio sadržaja i ulazni test	320
Slika 50 Prosta linearna regresija za razumevanje govora	324
Slika 51 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od testa anksioznosti	326
Slika 52 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od ulaznog testa	327
Slika 53 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja govora, posttest razumevanja govora i test anksioznosti	328
Slika 54 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja govora, posttest razumevanja govora i ulazni test	329
Slika 55 Model linearnih kombinovanih efekata za razumevanje govora	330

TABELE

Tabela 1 Neki primeri jakih i slabih oblika funkcionalnih reči	53
Tabela 2 Prosečna brzina govora u britanskom engleskom	56
Tabela 3 Preliminarna klasifikacija strategija učenja	76
Tabela 4 Pregled istraživanja	138
Tabela 5 Opšta sposobnost razumevanja govora prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike	141
Tabela 6 Razumevanje govora audio i video medija	142
Tabela 7 Razumevanje TV programa i filmova	142
Tabela 8 Razumevanje govora u ulozi člana publike	142
Tabela 9 Pravljenje beležaka	143
Tabela 10 Struktura predtesta	146
Tabela 11 Struktura posttesta	146
Tabela 12 Pregled zadataka – tv vesti (predtestiranje)	154
Tabela 13 Pregled zadataka – tv vesti (posttestiranje)	165
Tabela 14 Pregled zadataka – radio vesti (predtestiranje)	173
Tabela 15 Pregled zadataka – radio vesti (posttestiranje)	181
Tabela 16 Pregled zadataka – video predavanje (predtestiranje)	195
Tabela 17 Pregled zadataka – video predavanje (posttestiranje)	204
Tabela 18 Pregled zadataka – audio predavanje (predtestiranje)	214
Tabela 19 Pregled zadataka – audio predavanje (posttestiranje)	220
Tabela 20 Rezultati studenata obe grupe na ulaznom testu	231
Tabela 21 Srednje vrednosti broja bodova na nivou grupa za ulazni test	231
Tabela 22 Srednja vrednost anksioznosti studenata na nivou celog uzorka	335
Tabela 23 Vrednosti raspona za nivoe anksioznosti	335
Tabela 24 Frekvencijska analiza za nivoe anksioznosti na nivou čitavog uzorka	336
Tabela 25 Srednja vrednost anksioznosti ispitanika kontrolne grupe	336
Tabela 26 Srednja vrednost anksioznosti ispitanika eksperimentalne grupe	336
Tabela 27 Frekvencijska analiza za nivoe anksioznosti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu	337
Tabela 28 Srednje vrednosti pojedinačnih ajtema za Skalu anksioznosti	338
Tabela 29 Srednje vrednosti pojedinačnih ajtema za Skalu anksioznosti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu	339

1 UVOD

Opšte je prihvaćeno da je razvijanje komunikativne kompetencije jedan od važnih ciljeva u nastavi stranih jezika. Kako je komunikacija dvosmerni proces koji uključuje interakciju sa sagovornikom, jasno je da postizanje pomenutog cilja ne podrazumeva samo razvijanje veštine govora, već i veštine *razumevanja govora* paralelno sa govorom (Field, 2008a).

Osim toga, razumevanje govora je osnovno sredstvo usvajanja stranog jezika kod većine onih koji uče jezik (Krashen and Terrell, 1983). Zato njegov razvoj kao veštine sa jedne strane, i kao kanala za jezički input sa druge, treba da ima značajno mesto u nastavi.

Razumevanje govora smatra se veštinom koja se najviše koristi u svakodnevnom životu (Morley, 2001). Ono podrazumeva složeni proces koji nam omogućuje da interpretiramo usmene poruke u realnom vremenu oslanjajući se na različite vrste znanja: fonetsko, fonološko, prozodijsko, leksičko, sintaksičko, semantičko i pragmatičko (Lynch, 1998). Imajući u vidu složenost ovog procesa, razumljivo je što se veština razumevanja govora smatra najtežom jezičkom veštinom.

Istraživanja ove veštine sprovedena tokom poslednjih decenija dala su objašnjenje zašto je razumevanje govora tradicionalno smatrano pasivnom veštinom, bez značajnog mesta u nastavi stranog jezika, kao i kako je došlo do promene stava prema ovoj veštini i shvatanja njenog značaja (Mendelsohn, 1998; Morely, 2001; Vandergrift, 2004). Ta promena stava znači da je danas veštini razumevanja govora dat primat u razvoju komunikativne sposobnosti učenika stranog jezika.

Iako još uvek malobrojna u odnosu na istraživanja posvećena drugim jezičkim veštinama, pomenuta istraživanja razumevanja govora sprovedena u toku prethodne dve do tri decenije posvećena su: *modelima procesa razumevanja govora* (Buck, 2001), *percepciji glasova stranog jezika* (Field, 2003), *strategijama razumevanja govora* (Richards, 1983; Vandergrift, 2003; Goh, 1997, 2000, 2002; Seo, 2003), *svojstvima inputa* (Herron i Sedy, 1991; Shohamy i Inbar, 1991; Read, 2002), *brzini govora* (Griffiths, 1992; Tauroza i Allison, 1990; Zhao, 1997; Brindley i Slatyer, 2002), *afektivnim aspektima razumevanja govora na stranom jeziku* (Graham 2006), *vizuelnim*

efektima u razumevanju govora (Progosh, 1996; Brett, 1997; Gruba, 1997; Ginther, 2002) i *odnosu između razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora* (Lund, 1991).

Imajući u vidu ključnu ulogu koju veština razumevanja govora ima u komunikaciji i razvoju drugih jezičkih veština u učenju stranog jezika, jasna je potreba za daljim produblivanjem saznanja o procesima koji čine ovu veštinu, problemima koje ona predstavlja učenicima stranog jezika i načinima na koje oni mogu da ovladaju jezičkim inputom.

Predmet ovog istraživanja predstavlja ispitivanje efikasnosti modela nastave razumevanja govora koji obuhvata primenu strategija razumevanja govora na primeru video i audio inputa. Reč je o longitudinalnom istraživanju koje proučava kako *strategije u nastavi* mogu da doprinesu poboljšanju ove veštine, kao i da li postoje razlike u rezultatima učenika kod različitih vrsta inputa: *video i audio inputa*, kao i kod dva različita žanra: *kratkog predavanja i vesti*.

1.1 Obrazloženje o potrebama istraživanja

Ideja o ispitivanju veštine razumevanja govora i razvijanju modela kojim će se ona pospešiti kod naših studenata potekla je od potreba samih studenta.

Naime, statistika pokazuje¹ da jedan broj njih nastavlja studije na engleskom jeziku, bilo u nekoj od zemalja gde se engleski jezik govori kao maternji, ili na programima u našoj zemlji koji se izvode na engleskom jeziku. Oni tako dolaze u situaciju da moraju da uče isključivo na stranom jeziku, a kritičan faktor njihovog uspeha ili neuspeha je, osim razumevanja pisanog jezika, upravo sposobnost razumevanja govora. Brojna istraživanja potvrđuju da je veština razumevanja govora od ključnog značaja za akademski uspeh (Benson, 1994; Flowerdew, 1994; Vandergrift, 2004). Zato je za ove studente unapređenje veštine razumevanja govora od velikog značaja. Kako razumevanje predavanja (i njegovi ključni aspekti poput poznavanja strukture diskursa predavanja, pravljenje beležaka i poznavanje teme o kojoj se govori) predstavlja „osnovnu komponentu komunikativne kompetencije u univerzitetskom kontekstu“

¹ Informacija dobijena na osnovu podataka kojima raspolaže studentska služba na fakultetima Univerziteta “Džon Nezbit”, gde je istraživanje sprovedeno.

(Flowerdew, 1994: 7), u istraživanju smo posebnu pažnju posvetili upravo ovom žanru, od ključnog značaja za naše studente.

Osim toga, jedan od važnih ciljeva naše nastave je i taj da pripremi učenike da mogu u potpunosti da iskoriste izvore jezičkih informacija koje pruža okruženje van učionice. Reč je o osposobljavanju učenika da nastave učenje samostalno, kada nastavnik više nije prisutan. Izvan učionice dva kanala informacija im omogućuju da prošire svoje znanje o jeziku cilju: izloženost pisanoj reči putem čitanja, i izloženost usmenoj reči putem razumevanja govora, tj. slušanja video materijala, radio i televizijskih programa, podkasta, razgovora, obaveštenja i sl. (Field, 2008a). Otud potreba za razvijanjem sposobnosti razumevanja žanra radio i televizijskih vesti, kao sastavnog dela pomenutih izvora inputa.

Konačno, u doba globalizacije, tehnološkog napretka i brzih komunikacija nije moguće biti „u kontaktu sa svetom“ bez poznavanja stranih jezika. Poslovna okruženja širom sveta, a sve više i kod nas, oslanjaju se upravo na engleski jezik u svakodnevnom funkcionisanju. Zato mogućnosti zapošljavanja i karijera naših učenika, kao i njihov kasniji status, značajno mogu da zavise od sposobnosti komunikacije na engleskom jeziku i snalaženja u okruženju gde je on dominantan. Ukoliko učenici makar u izvesnoj meri razumeju input na stranom jeziku, jačaće i njihovo samopouzdanje i motivacija za učešćem u komunikaciji na tom jeziku (Harputlu i Ceylan, 2014), a to može biti presudno za njihovo dalje napredovanje u učenju jezika. Otud potreba da se veštini razumevanja govora posveti veća pažnja i u našoj nastavnoj sredini.

1.2 Cilj i obim istraživanja

Na osnovu višegodišnjeg iskustva u nastavi stranog jezika, stičemo utisak da nastava jezika struke na osnovnim studijama u okviru naših fakulteta, bilo kada se oslanja na komercijalne udžbenike u upotrebi, ili posebno kreiran materijal za nastavu stranog jezika struke, ne posvećuje dovoljno pažnje veštini razumevanja govora, naročito imajući u vidu realne potrebe studenata za ovom veštinom. Primećujemo da se aktivnosti razumevanja govora u ovim udžbenicima često sprovode samo u audio formatu; ne obrađuje se uvek dovoljno širok spektar žanrova, naročito onih za kojima učenici

posebno mogu imati potrebe (u našem slučaju predavanja); ne posvećuje se pažnja strategijama razumevanja govora koje pomažu učeniku da premosti jaz između svog dostignutnog jezičkog znanja i trenutne potrebe da razume što je više inputa moguće; konačno, učenici nisu izloženi inputu koji je autentičan, već često unapred pripremljen za učenje jezika, što materijal u upotrebi često lišava važnih svojstava govornog jezika.

Imajući u vidu potrebe studenata s jedne strane, i pristup veštini razumevanja govora u udžbenicima u upotrebi sa druge strane, pokušali smo da osmislimo fleksibilniji program nastave razumevanja govora koji bi zadovoljio konkretne potrebe naše nastavne situacije i eventualno našao primenu i u drugim sličnim nastavnim sredinama.

Istraživanje koje je pred nama sprovedeno je u trajanju od dva jezička kursa od po 60 časova nastave na grupi od 83 studenta ekonomije koji uče engleski kao strani jezik struke u toku osnovnih studija. Ono ima za cilj da prikaže model nastave veštine razumevanja govora na engleskom jeziku, sa posebnim osvrtom na primenu strategija razumevanja govora u nastavi u kontekstu video i audio inputa. Efikasnost ovog modela empirijski je proverena testiranjem studenata i upoređivanjem rezultata po isteku dva jezička kursa. Dakle, primena ovog modela imala je za cilj da proveri da li sistematska nastava strategija razumevanja govora može da dovede do poboljšanja ove veštine, odnosno pobošanja u razumevanju tekstova dva žanra, kratkih predavanja i vesti, predstavljenih u video i audio formatu.

1.3 Značaj istraživanja

Ovo istraživanje pokušalo je da pruži odgovor na pitanje kako se učenicima može pomoći da prevladaju teškoće na koje nailaze u razumevanju autentičnih tekstova na stranom jeziku putem primene modela nastave strategija razumevanja govora. Ako prihvatimo tvrdnju da je razumevanje govora jezička veština koju će naši učenici najviše koristiti u svakodnevnom životu (Morley, 2001), kao i činjenicu da je razumevanje govora veoma teška jezička veština koja podrazumeva složen proces interpretiranja dolazeće poruke i konstruisanja značenja primenom jezičkog i vanjezičkog znanja, onda rasvetljavanje ovog procesa, identifikovanje aspekata koji učenicima mogu da

predstavljaju teškoće u razumevanju i pronalaženje načina da se one prevaziđu svakako ima značaja.

Ovladavanje veštinom razumevanja autentičnog govora izvornih govornika je dugoročni cilj svake nastave. Međutim, polazeći od potreba naših studenata, još jedan od ciljeva naše nastavne situacije tiče se njihovog osposobljavanja da razumeju što je veći deo poruke moguće, na trenutnom nivou svog jezičkog znanja. Istraživanje strategija razumevanja govora i njihovog uticaja na performanse studenata u ovoj veštini predstavlja jedan od načina na koji se i taj drugi cilj može postići.

1.4 Osnovna pitanja i hipoteze istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u nastojanju da se odgovori na sledeća pitanja:

1. Da li učenici koji su izloženi nastavi strategija u razumevanju govora (eksperimentalna grupa) imaju bolje rezultate u razumevanja govora u odnosu na učenike koji nisu izloženi nastavi strategija (kontrolna grupa)?

2. Ukoliko postoji poboljšanje veštine razumevanja govora pod uticajem nastave strategija u razumevanju govora, da li je ono izraženije kod audio ili video inputa?

3. Ukoliko postoji poboljšanje veštine razumevanja govora pod uticajem nastave strategija razumevanju govora, da li je ono izraženije kod razumevanja vesti ili razumevanja predavanja?

4. Da li učenici koji su izloženi nastavi strategija u razumevanju govora ispoljavaju veću ili manju anksioznost u aktivnostima razumevanja govora u odnosu na učenike kod kojih je nastava strategija izostala?

Na osnovu ovih pitanja formulisana je osnovna hipoteza:

Sistematska primena strategija koje utiču na razvoj veštine razumevanja govora daje značajno bolje rezultate u nastavi engleskog jezika.

Osnovna hipoteza proverena je uz pomoć posebnih hipoteza:

1. Korišćenje video inputa daje bolje rezultate u nastavi od audio inputa.

2. Sistematska primena strategija razumevanja govora dovodi do poboljšanja razumevanja oba ispitana žanra: razumevanja vesti i razumevanja predavanja.

3. Sistematska primena strategija u razumevanju govora dovodi do smanjenja anksioznosti i porasta samopouzdanja kod učenika u vezi sa ovom veštinom.

Osnovna i posebne hipoteze proverene su primenom statističkih metoda, i kvantitativnom i kvalitativnom analizom dobijenih rezultata.

1.5 Organizacija rada

Ovo, uvodno poglavlje obuhvata pregled istraživanja, daje kratku pozadinu i svrhu istraživanja, predstavlja pitanja na koja ono pokušava da odgovori i ističe njegov značaj.

Teorijski okvir istraživanja zasniva se na nekoliko važnih tačaka:

- prirodi procesa razumevanja govora,
- kognitivnoj i društvenoj osnovi razumevanja govora,
- stilovima i strategijama učenja i
- pitanjima inputa u nastavi razumevanja govora.

Ove tačke obrađene su u nekoliko poglavlja. U tom smislu, drugo poglavlje razmatra položaj i ulogu veštine razumevanja govora u nastavi stranih jezika, pojam komunikativne kompetencije i mesto koje u okviru nje veština razumevanja govora zauzima, i hipoteze i teorije o usvajanju stranog jezika značajne za nastavu razumevanja govora.

Treće poglavlje bavi se modelima procesa razumevanja govora i kognitivnim faktorima koji utiču na ovaj proces. Osim toga, ovo poglavlje obrađuje i prirodu govornog jezika i pitanje žanrova.

Četvrto poglavlje analizira stilove i strategije učenja sa osvrtom na ranija istraživanja strategija učenja jezika, kao i strategije primenjene u nastavi u okviru ovog istraživanja. Ono predstavlja i pedagoški model nastave razumevanja govora primenjen u istraživanju u toku dva jezička kursa koji se oslanja na upotrebu strategija.

Peto poglavlje bavi se pitanjem inputa u nastavi razumevanja govora, kriterijumima izbora inputa u nastavi i istraživanjima posvećenim uticaju video inputa na veštinu razumevanja govora.

Metodološki okvir istraživanja predstavljen je u šestom poglavlju. Ono obuhvata: predmet i kontekst istraživanja, plan rada, opis metodoloških procedura primenjenih u istraživanju, opis uzorka, proceduru prikupljanja podataka i opis materijala upotrebljenih u eksperimentu.

Sedmo poglavlje sadrži analizu rezulta istraživanja i diskusiju, i daje odgovore na postavljena pitanja.

Osmo poglavlje daje zaključke i smernice za dalja istraživanja. Literatura i dodaci priloženi su na kraju rada.

2 TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Ovo poglavlje predstavlja teorijski okvir na kome je istraživanje utemeljeno. Ono ukazuje na put koji je veština razumevanja govora prešla u nastavi stranih jezika tokom proteklih decenija do mesta koje zauzima danas. Posebna pažnja posvećena je aktuelnim pristupima nastavi razumevanja govora i metodologijama u učionici na koje se istraživanje oslanja. Dalje u tekstu razmatra se pojam komunikativne kompetencije kao i uloga koja veštini razumevanja govora u okviru nje pripada. Teorijski okvir istraživanja zaokružen je pregledom teorija i hipoteza o usvajanju stranog jezika značajnim za nastavu razumevanja govora.

2.1 Pristup nastavi razumevanja govora u osnovi istraživanja

Veštini razumevanja govora (eng. *listening comprehension*) u nastavi stranih jezika dugo se nije posvećivala pažnja koju zaslužuje. Nastavni metodi stavljali su u prvi plan produktivne veštine, dok je veština razumevanja govora u učionici bila potpuno podređena uvođenju novih jezičkih elemenata (Field, 2008a). Istraživači se nisu bavili prirodom razumevanja govora na stranom jeziku jer se često smatralo da se ova veština može steći pukim izlaganjem jeziku, te da se ne mora eksplicitno predavati. Od četiri veštine koje se smatraju ključem znanja jezika, autori se slažu da je razumevanje govora najmanje shvaćena, najmanje istražena i istorijski najmanje vrednovana veština (Nunan, 2002; Flowerdew i Miller, 2005; Wilson, 2008). Komentarišući takav položaj veštine razumevanja govora, Nunan ide tako daleko da je naziva „Pepeljugom” među ostalim veštinama, zasenjenom svojom starijom sestrom, veštinom govora (Nunan, 2002: 238).

Razloge zbog kojih je veština razumevanja govora bila potpuno zanemarena nije moguće precizno utvrditi. Neki od njih leže u uverenju da je razumevanje govora refleksno, spontano kao i disanje, da se na maternjem jeziku usvaja bez ikakvog napora ili svesti o kognitivnim zahtevima, da će ga učenici jednostavno „usput savladati u opštem procesu učenja jezika”, te da ga nije neophodno podučavati ni u nastavi stranog jezika (Field, 2008: 2).

Pristupi nastavi razumevanja govora menjali su se u zavisnosti od opšte dominantne teorije učenja jezika i pristupa nastavi stranih jezika u datom trenutku. Do pojave komunikativnog pristupa, međutim, ova veština nije imala značajnije mesto u nastavi.

Početak sedamdesetih godina prošlog veka promene na polju lingvistike i psihologije bile su na pomolu. Britanski primenjeni lingvisti su u istraživanjima postepeno napuštali proučavanje izolovanih rečenica i svoje interesovanje usmerili na diskurs, tj. jezičke jedinice više od rečenice, naglašavajući funkcionalni i komunikativni potencijal jezika.

Oni su zagovarali proučavanje kako jezičkih struktura, tako i njihovih funkcija, još jednu značajnu dimenziju jezika izostavljenu u pristupima nastavi jezika tog vremena, i smatrali da nastava jezika treba da se fokusira na komunikativno znanje, a ne isključivo ovladavanje strukturama¹.

Komunikativni pristup u nastavi stranih jezika pojavio se ranih sedamdesetih godina kao rezultat rada eksperata Saveta Evrope². U njegovoj osnovi nalazi se nekoliko važnih teorijskih principa jezičkog ponašanja od kojih je osnovni princip komunikativne kompetencije.

Termin „komunikativna kompetencija“ (eng. *communicative competence*) osmislio je sociolingvisti Hajmz (Hymes, 1972), dopunivši tako dihotomiju jezičke kompetencije (eng. *linguistic competence*) i jezičke performanse (eng. *linguistic performance*) koja je postojala kako u lingvistici, tako i u oblasti metodike nastave stranih jezika. Hajmz je upotrebio ovaj termin kako bi ukazao na razliku između sopstvenog shvatanja jezika s jedne, i jezičke kompetencije koju je definisao Čomski, s druge strane. Pojam komunikativne kompetencije i mesto koje u okviru nje zauzima veština razumevanja govora predstavljaju značajnu teorijsku osnovu ovog istraživanja, te ćemo mu zato

¹ Teoretičari koji su delili takvo shvatanje jezika, poput Kendlina i Vidousona (Christopher Candlin, Henry Widdowson), bili su pod uticajem britanskih funkcionalnih lingvista Firta i Halideja (John Firth, M. A. K. Halliday), kao i američkih istraživanja na polju sociolingvistike (Dell Hymes, John Gumperz, William Labov), i filozofije (John Austin, John Searle) (Richards i Rodgers, 2001: 153).

² Nastajanje evropskog zajedničkog tržišta dovelo je do migracija u Evropi, što je opet rezultiralo velikim brojem ljudi koji su morali da uče strane jezike zbog posla. U isto vreme, deca su u školama učila sve više jezika, što je bilo posledica opšteg trenda modernizovanja nastavnih programa, pa učenje stranih jezika više nije bila privilegija elita. U tom pokretu značajnu ulogu odigrao je Savet Evrope čiji je prioritet bio stvaranje novog jezičkog programa koji bi zadovoljio potrebe imigranata.

posvetiti više pažnje u daljem tekstu ovog poglavlja (vidi 2.2 *Pojam komunikativne kompetencije*).

2.1.1 Veština razumevanja govora u okviru komunikativnog pristupa učenju jezika

Jačanjem komunikativnog pristupa teorija i praksa nastave i učenja jezika značajno su se izmenile. Te izmene bile su posledica novih shvatanja u vezi sa „individualnim potrebama učenika, slušanjem i čitanjem kao složenim receptivnim procesima, razumevanjem govora kao fundamentalnom veštinom i upotrebom autentičnog jezika u učionici za realnu komunikaciju“ (Morley, 2001: 69). Pod uticajem ovih trendova i shvatanje veštine razumevanja govora je doživelo promene, i to od pasivne veštine koja se automatski razvija bez naše svesti, do složenog procesa koji nam omogućuje da razumemo i interpretiramo usmene poruke u realnom vremenu oslanjajući se na fonetske, fonološke, leksičke, sintaksičke, semantičke, pragmatičke i prozodijske izvore (Lynch, 1998).

Dublje razumevanje procesa učenja u okviru discipline kognitivne psihologije doprinelo je promenjenim shvatanjima veštine razumevanja govora i njenog značaja za proces učenja stranog jezika uopšte. Zajedno sa psiholingvistikom, kognitivna psihologija je pokušala da odgovori na pitanja u vezi sa mentalnim procesima uključenim u sam čin slušanja i razumevanja govora. Tako je dinamični i interaktivni proces građenja značenja tokom slušanja objašnjen u okviru dva shvatanja procesa razumevanja.

Prema jednom od njih, poznatom kao shvatanje razumevanja govora kao obrade informacija (eng. *information processing*), do razumevanja određene poruke dolazi samo kada je slušalac reprodukuje u svom umu. Sa druge strane, konstruktivistički model razumevanja govora naglašava činjenicu da slušalac ne samo da prima i obrađuje značenje, već ga kreira na osnovu sopstvene namere i svrhe slušanja, kao i svog prethodnog znanja i iskustva (Uso-Juan i Martinez-Flor, 2006: 9). Ovaj aspekt predstavlja ključno svojstvo teorije šema koja je nastala osamdesetih godina prošlog veka. O teoriji šema biće više reči u daljem tekstu (vidi 3.1.2 *Modeli procesa razumevanja govora*).

Dakle, oba shvatanja razumevanja govora, kao obrade informacija i kao kreiranja značenja (konstruktivističko shvatanje), ističu složenu prirodu procesa razumevanja govora, kao i aktivnu ulogu slušaoca u njemu (Peterson, 2001).

Osim uticaja ovih psiholingvističkih aspekata na tumačenje procesa razumevanja govora, 80-ih i 90-ih godina prošlog veka uvidelo se da društveni i kulturološki aspekti takođe igraju značajnu ulogu u činu razumevanja govora. Do promena je došlo prihvatanjem *interaktivne, društvene* perspektive, kao i *perspektive konteksta* u procesu učenja jezika (Martinez-Flor i Uso-Juan, 2006: 32–35). Smatralo se da razumevanje govora treba da se usredsredi na čitav diskurs, a ne samo slušanje izolovanih reči ili kratkih fraza. Uloga slušaoca izmenila se od pukog prepoznavanja formalnih struktura u tekstu koji se slušao, do usredsređivanja na sadržaj i značenje. Karakteristike koje su do tada zanemarivane u toku procesa razumevanja govora poput *komunikativne funkcije i slušanja sa nekim ciljem*³ sada su postale glavni aspekti čina slušanja. U tom smislu Bak (Buck, 2001: 137) ističe da u svakodnevnom životu imamo razloge ili interesovanja zbog kojih nešto slušamo, pa oni treba da postoje i u zadacima razumevanja govora na času.

Osim toga, i pojam *konteksta* počinje da dobija na značaju u okviru discipline sociolingvistike. Posmatrana u tom svetlu, veština razumevanja govora se shvata kao društvena aktivnost u kojoj i govornik i slušalac utiču na prirodu poruke i njenu interpretaciju. Kerier (Carrier, 1999: 65) ukazuje na činjenicu da se „razumevanje govora u realnom životu ne odvija u vakuumu, već bogatom društvenom kontekstu“. Osim društvenog konteksta, za razumevanje poruke ona važnim smatra i razumevanje statusnih odnosa između učesnika u komunikaciji.

Pored društvenog konteksta slušanja i razumevanja govora, pažnja je počela da se posvećuje i kulturološkim aspektima, neverbalnom ponašanju (položaju i pokretima tela, izrazima lica, gestovima, pogledu...) koje prati govor, kao i neverbalnim paralingvističkim elementima (promenama u glasu). Imajući na umu da se govor tela i gestovi znatno razlikuju od jedne do druge kulture, postalo je jasno da bi poznavanje ovih razlika i njihova interpretacija u datom kulturnom kontekstu gde se razumevanje govora odvija moglo da olakša proces razumevanja govora. U tom smislu, Linč ističe da pomenute aspekte treba takođe posmatrati kao važne faktore koji pospešuju razumevanje govora na stranom jeziku (Lynch, 1998).

³ Engl. *purposeful listening* – prim.aut.

Na temeljima komunikativnog pristupa⁴ nastao je još jedan pristup značajan za nastavu veštine razumevanja govora, pa tako i vredan pomena u ovom istraživanju. Reč je o *pristupu zasnovanom na rešavanju komunikativnih zadataka* (eng. *task-based learning*)⁵.

Nastava jezika zasnovana na obavljanju zadataka u prvi plan ističe sledeće principe i postupke:

- izbor sadržaja na osnovu potreba učenika,
- učenje komuniciranja kroz interakciju na jeziku cilju,
- uvođenje autentičnih tekstova u situacije učenja,
- pružanje prilika učenicima da se usredsrede ne samo na jezik, već i na sam proces učenja,
- povezivanje učenja jezika u učionici sa učenjem jezika van učionice

(Nunan, 2004: 1).

Vilis (Willis, 1996: 23) definiše zadatak kao „bilo koju aktivnost u kojoj učenik koristi jezik cilj da ostvari neku komunikativnu svrhu“. U okviru ovog pristupa cilj učenja je obrada govornog diskursa u funkcionalne svrhe. Učenici postaju aktivni slušaoci u „autentičnim“ situacijama od kojih se očekuje da jezik koriste selektivno da bi obavili zadatak koji se usredsređuje prevenstveno na značenje, a ne formu (Brown, 1987 prema Flowerdew and Miller, 2005: 14).

Nunan pravi razliku između zadataka iz stvarnog života, tj. onih koji se odnose na upotrebu jezika u životu izvan učionice, i pedagoških zadataka, tj. onih koji se odvijaju u učionici. Po njemu, pedagoški zadatak treba da se usredsredi na razumevanje, jezičku produkciju ili interakciju na jeziku cilju, pri čemu pažnja učenika treba da bude usmerena na mobilisanje njegovog gramatičkog znanja u cilju prenošenja značenja. Pri tom, zadatak treba da bude komunikativni čin za sebe (Nunan, 2004: 4).

Komentarišući različite definicije pedagoškog zadatka, Nunan zaključuje da sve one naglašavaju činjenicu da pedagoški zadatak obuhvata interaktivnu, komunikativnu upotrebu jezika pri kojoj je pažnja učenika usmerena na značenje, a ne gramatičku formu.

⁴ U metodici nastave stranih jezika treba razlikovati termine: *pristup*, *metod* i *tehnik*. *Pristup* podrazumeva različite teorije o prirodi jezika i načinima učenja jezika; *metod* se odnosi na različite načine podučavanja koji su manje ili više kompatibilni sa pristupom, a u okviru različitih metoda koriste se određene aktivnosti u učionici, tj. *tehnik*. (Celce-Murcia, 2001: 5).

⁵ Engleski termini na koje se nailazi u literaturi glase *task-based learning*, ili *task-based language teaching* (Durbaba, 2011: 213).

Time se značaj forme ne umanjuje, već ističe da gramatičko znanje postoji da bi omogućilo korisniku jezika da izrazi različita značenja u komunikaciji. Tekstovi koji se koriste u nastavi su autentični, tako da se učenici suočavaju sa jezikom izgovorenim uobičajenom brzinom, kao i drugim svojstvima tipičnim za govorni jezik poput akcenta, oklevanja, zastajkivanja, izostavljanja i sl.

Kada je reč o veštini razumevanja govora u praksi, učenici najpre slušaju autentičan jezik, a zatim obavljaju određeni zadatak koristeći informacije do kojih su došli putem slušanja (slede instrukcije, popunjavaju dijagram ili tabelu prenoseći informacije iz usmenog oblika u grafički, prave beleške i sl.). Prema ovom pristupu, „učenje rezultira prilično nepredvidljivom *interakcijom* između zadatka i situacije u kojoj se zadatak odvija, dok je proces kroz koji učenici prolaze u toku slušanja da bi rešili neki zadatak važniji od sposobnosti razumevanja čitavog teksta koji su slušali“ (Kumaravadivelu, 1991: 100).

Za naše istraživanje ovaj pristup je značajan jer se ciljevi naše nastavne situacije u znatnoj meri poklapaju sa ciljevima nastave veštine razumevanja govora istaknutim u ovom pristupu: razumevanje govornog teksta u funkcionalne svrhe, i slušanje i obavljanje zadataka sličnih onima iz realnog života uz upotrebu informacija dobijenih na osnovu razumevanja govora.

Još jedan pristup u nastavi značajan za veštinu razumevanja govora i naše istraživanje vezuje se za *učenje uz pomoć strategija* (eng. *strategy-based learning*) koje učenici koriste. On polazi od pojma nezavisnosti učenika⁶. Mendelson, teoretičar koji je dao veliki doprinos proučavanju i primeni strategija u razumevanju govora, ističe da se često u nastavi veštine razumevanja govora na stranom jeziku zanemaruje činjenica da učenici različite tekstove slušaju na različite načine. Ovaj pristup osposobljava učenike da otkriju koje strategije im mogu biti korisne u određenim situacijama, i shodno tome ih primene u komunikaciji ili učenju. Mendelson (Mendelsohn, 1994: 37) definiše ovaj pristup na sledeći način: „...reč je o metodologiji koja se temelji na nastavi strategija.... prema ovom pristupu, cilj kursa jezika je da obuči učenike kako da slušaju tekst, postanu svesni strategija koje koriste, kao i da ovladaju dodatnim strategijama koje će im pomoći da obave zadatak zasnovan na razumevanju govora...“.

⁶ Termin na koji se nailazi u literaturi glasi *learner independence* – prim.aut.

Neke od karakteristika aktivnosti koje se primenjuju u okviru ovog pristupa, a koje je podvukao Mendelson (Mendelsohn, 1994) su: aktiviranje mentalne šeme učenika (*schemata* – tj. načina na koje oni mentalno organizuju tekst ili diskurs), autentičnost, čime se postiže da učenici reaguju onako kako bi reagovali u realnom životu, obilje raznovrsnih zadataka tako da učenici imaju mogućnost da upotrebe strategije u različitom kontekstu i u različite svrhe i interakcija sa zadatkom, a ne samo slušanje i mehaničko pružanje odgovora.

Ciljevi nastave koji se odnose na veštinu razumevanja govora, i koji su direktno primenjeni i u našem istraživanju, obuhvataju *razvijanje svesti o veštinama povezanim sa razumevanjem govora i upotrebu raznovrsnih strategija razumevanja govora radi postizanja cilja*. O primeni strategija u nastavi razumevanja govora biće detaljno reči u četvrtom poglavlju.

Posmatrajući veštinu razumevanja govor u nastavi danas, kada primećujemo udaljavanje od potrage za najboljim metodom i zaokret u pravcu kompleksnijeg shvatanja nastave stranog jezika koja podrazumeva različite dimenzije procesa nastave i učenja, možemo reći da je mesto razumevanja govora u učenju jezika čvrsto ustanovljeno. Kao takva, ova veština igra ključnu ulogu u razvoju komunikativne sposobnosti učenika. Što se nastave tiče, *opšte je prihvaćeno da je adekvatan program razumevanja govora na svim nivoima učenja jezika neophodan za razvoj jezičke kompetencije*. Prihvaćeno je da je razumevanje govora složen interaktivni proces pri kome slušalac mora da diskriminiše glasove, razume vokabular i gramatičke strukture, interpretira akcentat i intonaciju, i konstruiše značenje u okviru neposrednog i šireg društvenog konteksta (Vandergrift, 1999). Razumevanje govora se dakle može smatrati komunikativnim činom u kome slušaoci moraju da ovladaju različitim komunikativnim kompetencijama koje im omogućavaju da se ponašaju adekvatno u datoj situaciji.

U tom svetlu se veština razumevanja govora posmatra i u okviru modela nastave primenjenog u ovom istraživanju. Kroz primenu zadataka i strategija razumevanja govora u realnom kontekstu pokušali smo da razvijemo model za uspešno razvijanje ove veštine u datoj nastavnoj situaciji, oslanjajući se pri tom na doprinos dominantnih teorija učenja jezika, kao i teorija razumevanja.

Ovo istraživanje polazi od veštine razumevanja govora posmatrane sa kognitivne i sociolingvističke tačke gledišta, ali uzima u obzir i druge dimenzije ovog složenog procesa, prvenstveno stratešku.

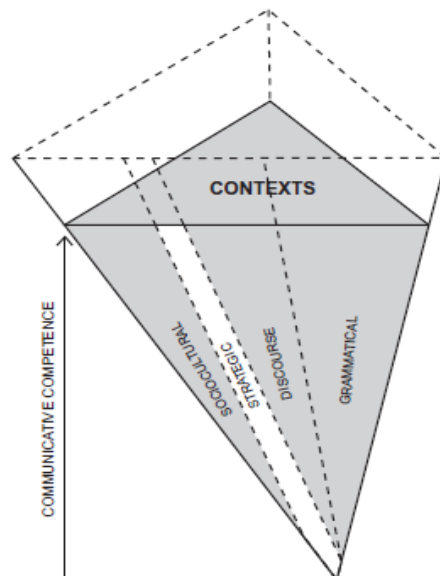
2.2 Pojam komunikativne kompetencije

Razumevanje komunikativne kompetencije i primarnog mesta koje veština razumevanja govora u okviru nje zauzima od ključnog je značaja za naše istraživanje.

U proteklih nekoliko decenija, pod uticajem rada Hajmza (Hymes, 1972) i njegovog shvatanja jezika kao sistema u upotrebi u društvenom kontekstu, a u nastojanju da se pospeši efikasnost procesa učenja stranog jezika, razvijeno je nekoliko modela komunikativne kompetencije.

Prvi model komunikativne kompetencije, koji istovremeno predstavlja teorijski okvir komunikativnih pristupa nastavi stranog jezika, dali su Kanal i Svejnova (Canale i Swain, 1980). Oni definišu komunikativnu kompetenciju raščlanjujući je na tri osnovne podkategorije: gramatičku, sociolingvističku i stratešku. Ovom modelu Kanal (Canale, 1983) je kasnije dodao i diskurzivnu kompetenciju. Gramatička kompetencija odnosi se na poznavanje jezičkog koda. Ona podrazumeva poznavanje vokabulara, pravila izgovora i pisanja, građenja reči i rečenične strukture: dakle domen leksičkog i gramatičkog kapaciteta. Sociolingvistička kompetencija odnosi se na razumevanje društvenog konteksta u kome se odvija komunikacija uključujući odnose između uloga u komunikaciji, informacije koje učesnici dele i komunikativnu svrhu njihove interakcije. Ona se odnosi na poznavanje sociokulturoloških pravila upotrebe jezika u određenom kontekstu. Diskurzivna kompetencija tiče se interpretacije elemenata poruke u smislu njihovog unutrašnjeg odnosa u okviru koherentnog diskursa i toga kako je značenje predstavljeno u odnosu na čitav diskurs ili tekst. Strateška kompetencija odnosi se na strategije koje učesnici u komunikaciji koriste kako bi inicirali, održavali, preusmerili ili okončali komunikaciju. Prema Kanalu i Svejnovoj, ovladavanje ovim komponentama je neophodno da bi učenici mogli da zadovolje svoje komunikativne potrebe na stranom jeziku.

Treba ipak istaći da ovi autori nisu objasnili odnose među ovim komponentama, što je kasnije u svom modelu komunikativne kompetencije učinila Sandra Savinjon (Savignon, 1983). Njen model hipotetički integriše iste četiri kompetencije. Predstavljen u vidu okrenute piramide, on pokazuje kako “učenici postepeno šire svoju komunikativnu sposobnost kroz vežbu i sticanje iskustva u raznovrsnim komunikativnim kontekstima i događajima” (Savignon, 2001: 17). Relativni značaj svake komponente zavisi od celokupnog nivoa komunikativne kompetencije. Sve komponente su u odnosu međusobne povezanosti i zavisnosti, te se ne mogu meriti ili razvijati odvojeno jedna od druge. Poboľjšanjem samo jedne komponente, koja stupa u interakciju sa drugim komponentama, dolazi do povećanja celokupnog nivoa komunikativne kompetencije. Ovu pretpostavku Savinjonova je poduprla tvrdnjom da poboljšanje sociolinguističke ili strateške kompetencije, bez povećanja gramatičkog znanja, može da doprinese povećanju nečije ukupne komunikativne kompetencije (na primer, možemo da komuniciramo putem gestova i izraza lica i bez upotrebe jezika).



Sl. 1 Komponente komunikativne kompetencije, model obrnute piramide (Savignon, 2001: 17)

Gramatička kompetencija se, prema ovom modelu, odnosi na “gramatičke oblike na nivou rečenice, sposobnost prepoznavanja leksičkih, morfoloških, sintaksičkih i fonoloških svojstava jezika, kao i upotrebu ovih svojstava za interpretiranje i građenje reči

i rečenica” (2001: 17). Učenik ne demonstrira gramatičku kompetenciju tako što deklamuje pravilo, već tako što ga primenjuje u interpretaciji poruke, izražavanju i pregovaranju oko značenja.

Diskurzivna kompetencija se odnosi na povezani niz iskaza, reči ili fraza koje formiraju tekst, tj. smislenu celinu, odnosno međuzavisnost elemenata te celine, a ne na izolovane reči ili fraze. Za razumevanje teksta, bilo da je on u vidu vesti na radiju, SMS poruke, poslovnog razgovora ili univerzitetskog predavanja, neophodno je vladanje procesima obrade informacija poruke u oba pravca: od pojedinačnog ka opštem i obrnuto, od opšteg ka pojedinačnom. Treba pomenuti da su za diskurzivnu kompetenciju od značaja i koherentnost – odnos svih rečenica ili iskaza u tekstu u odnosu na opšte značenje teksta, i kohezija teksta – koja se tiče strukturalnih veza između pojedinačnih rečenica uspostavljenih različitim kohezivnim sredstvima⁷.

Sociokulturološka kompetencija tiče se društvenih pravila upotrebe jezika. Ona podrazumeva razumevanje društvenog konteksta u kome se jezik koristi: uloge učesnika u komunikaciji, informacija koje su im zajedničke, kao i funkcije interakcije. Savinjonova (Savignon, 2001) smatra da ono što je najvažnije za interpretiranje poruke nije u tolikoj meri kulturološko znanje, koliko kulturološka svest. Prema njoj, učenik treba da neguje opštu empatiju i otvorenost prema drugim kulturama. Sociokulturološka kompetencija u tom smislu podrazumeva “spremnost upuštanja u aktivno pregovaranje oko značenja, kao i uzimanje u obzir kulturoloških razlika u komunikaciji” (2001: 18).

Prema Savinjonovoj (2001), komunikativna kompetencija je uvek relativna zato što „idelani govorni predstavnik”, tj. neko ko savršeno vlada jezikom i koristi ga adekvatno u svim društvenim situacijama postoji samo u teoriji. U praksi, međutim, do izražaja dolazi strateška kompetencija, tj. oslanjanje na strategije koje koristimo u nepoznatim kontekstima usled ograničenja u tumačenju poruke kao posledice nesavršenog poznavanja pravila, umora ili smanjene pažnje. Dok govornik kroz vežbu i iskustvo razvija gramatičku, diskurzivnu i sociokulturološku kompetenciju, relativni značaj strateške kompetencije se smanjuje. Ipak ona ističe da je „efikasna upotreba strategija u komunikaciji značajna za komunikativnu kompetenciju u svim kontekstima pa se upravo

⁷ U literaturi na engleskom jeziku pojavljuju se termini *text coherence* i *text cohesion* – prim.aut.

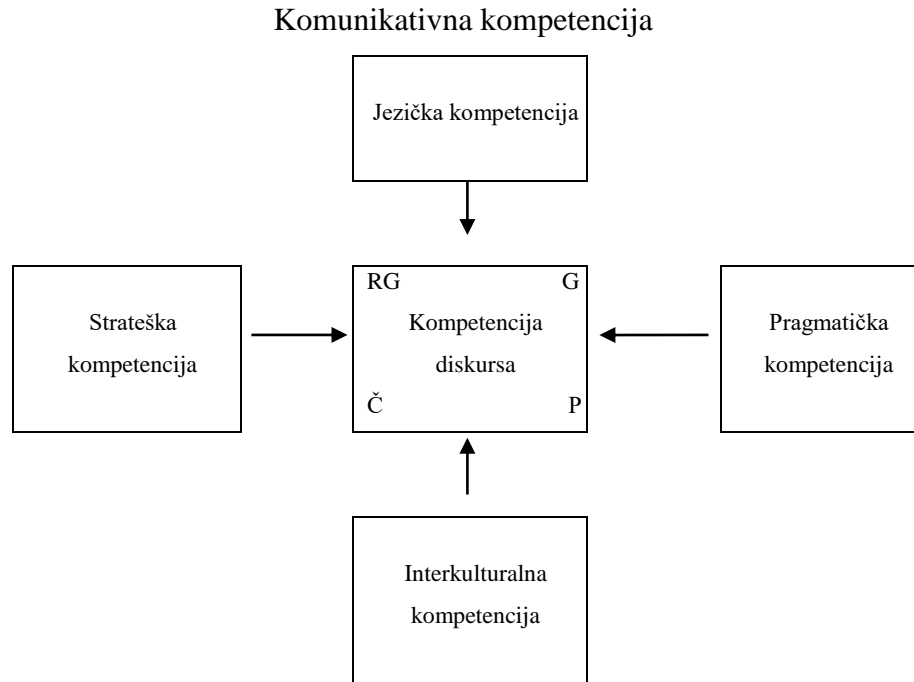
na osnovu nje razlikuju oni koji su kompetentni u komunikaciji od onih koji to nisu” (Savignon, 2001: 18).

Iako predstavljeni modeli komunikativne kompetencije razvijeni tokom 80-ih godina predstavljaju ozbiljan pokušaj da se definiše predmet komunikativne kompetencije, oni su pretrpeli kritike na osnovu činjenice da nisu uzeli u obzir pragmatičku komponentu. Tačno je da se kod pomenutih modela pragmatička kompetencija pojavljuje u okviru sociolingvističke kompetencije, ali je tek kasnih 80-tih godina pragmatička kompetencija eksplicitno naglašena kao komponenta komunikativne kompetencije. Ovim modelima zamera se i to da zanemaruju ključnu ulogu koju četiri veštine imaju u komunikaciji (Uso-Juan i Martinez-Flor, 2006).

Model komunikativne kompetencije od kog ovo istraživanje polazi je model koji su predložili autori Uzo-Huan i Martinez-Flor (Uso-Huan i Martinez-Flor, 2006: 15–18). On se, s jedne strane, oslanja na prethodno pomenute modele komunikativne kompetencije (Canale i Swain, 1980; Savignon, 1983), dok s druge strane, kao posebno vredan ističe model koji su predložili Selse-Mursija i Olštajn (Celce-Murcia i Olshtain, 2000), prvenstveno zbog pažnje koju ovaj model posvećuje jezičkim veštinama u ukupnom komunikativnom procesu.

Ovaj model sadrži pet komponenti: diskurzivnu, jezičku, pragmatičku, interkulturalnu i stratešku kompetenciju. Diskurzivna kompetencija nalazi se u središtu modela, ostavljajući prostora i za četiri veštine. Ostale komponente: jezička, pragmatička, interkulturalna i strateška služe da izgrade i razvijaju diskurzivnu kompetenciju, koja zauzvrat, utiče na njih i oblikuje ih. Ovakvo shvatanje diskurzivne kompetencije potiče od Selse-Mursije i Olštajna (2000:16), koji ističu da se sve druge kompetencije realizuju upravo kroz diskurs.

Na sledećoj slici prikazan je predloženi model komunikativne kompetencije koji integriše četiri jezičke veštine.



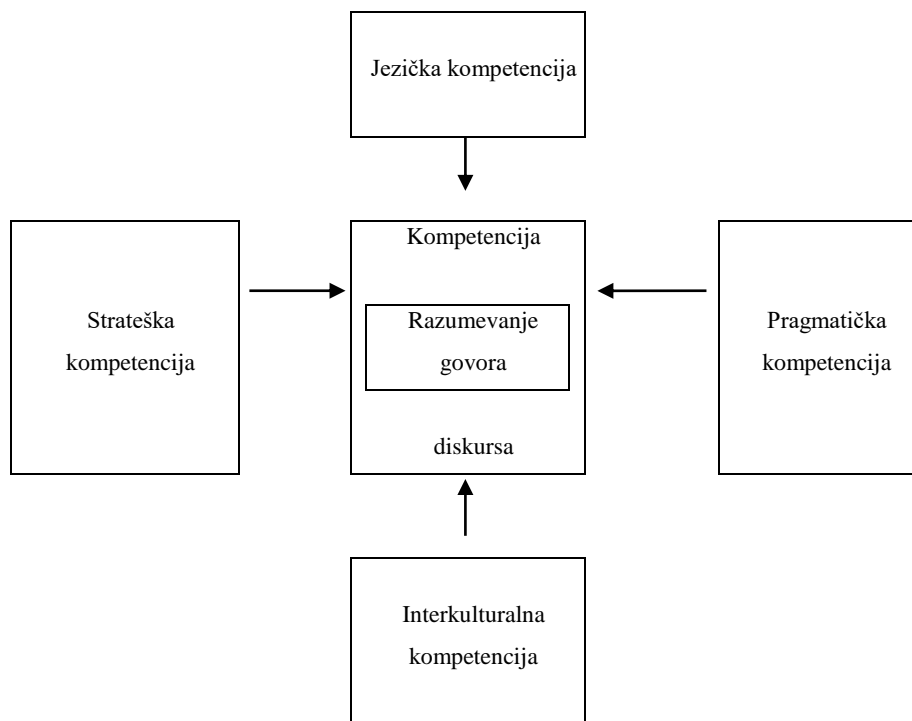
Sl. 2 Šematski prikaz predloženog modela komunikativne kompetencije koji integriše sve četiri veštine: razumevanje govora, govor, čitanje i pisanje (Uso-Juan i Martinez-Floor, 2006: 16.)

Oslanjajući se na model koji je dala Savinjonova (Savignon, 1983; 2001), ovi autori ukazuju na to da se komponente ne mogu razvijati izolovano, zasebno. Poboljšanje kod jedne komponente utiče na druge i dovodi do poboljšanja u čitavoj komunikativnoj kompetenciji.

Ovaj model, dakle, pokazuje odnos između pojedinih komponenti, uključuje pragmatičku i interkulturalnu kompetenciju kao zasebne kompetencije, i ističe funkciju četiri veštine koje grade diskurzivnu kompetenciju.

2.2.1 Veština razumevanja govora i komunikativna kompetencija

Imajući u vidu primarni značaj veštine razumevanja govora za učenje jezika, i pretpostavku da razvijanje ove veštine doprinosi razvoju komunikativne sposobnosti na stranom jeziku u celini, ovaj model komunikativne kompetencije daje centralno mesto veštini razumevanja govora (Uso-Juan i Martinez-Floor, 2006).



*Sl. 3 Integrisanje veštine razumevanja govora u model komunikativne kompetencije
(Uso-Juan i Martinez-Flor, 2006: 36)*

Diskurzivna kompetencija podrazumeva razumevanje funkcionisanja jezika na nivou iznad rečenice. Ona obuhvata poznavanje svojstava diskursa kao što su markeri, koherentnost i kohezija, i poznavanje formalnih šema, tj. njihovu svrhu i kontekst u kome se koriste. Da bi slušalac mogao da interpretira dati diskurs, mora najpre da prepozna koja svojstva diskursa su upotrebljena i zašto, a zatim ih poveže sa komunikativnim ciljem i datim kontekstom diskursa. U tom procesu slušalac ima aktivnu ulogu, tj. aktivira znanje ostalih komponenti predstavljenih modelom da bi realizovao ukupnu komunikativnu kompetenciju. Četiri veštine predstavljene su kao integrisane sa ovom kompetencijom, imajući na umu činjenicu da je sposobnost interpretiranja i stvaranja govornog ili pisanog diskursa sredstvo postizanja uspešne komunikacije.

Jezička kompetencija se ne odnosi samo na gramatičku kompetenciju koju pominju Kanal i Svejnova, i Savinjonova, već uključuje i elemente lingvističkog sistema i aspekte fonologije, gramatike i vokabulara istaknute u radu Selse-Mursije i Olštajna (Celce-Murcia and Olshstein, 2000). Poznavanje ovih svojstava nalazi se u osnovi procesa

razumevanja govora i neophodno je za dekodiranje datog teksta. Tako nam gramatičko znanje omogućuje da primenimo pravila morfologije i sintakse kako bismo prepoznali nastavke reči, ili razgraničili da li je neka rečenica koju čujemo prihvatljiva sa stanovišta koherentnosti i kohezije. S druge strane, ovladavanje fonološkim sistemom, koje je ključno za proces razumevanja govora, omogućuje nam da prepoznamo oblike reči, ali razumemo i aspekte kao što su ritam, akcent, intonacija metrička segmentacija i sl., tj. prozodijska sredstva koja nisu prisutna u pisanom tekstu. Osim toga, poznavanje vokabulara, takođe neophodno za jezičku kompetenciju slušaoca, omogućuje nam da prepoznamo reči koje smo u diskursu čuli. Na osnovu opisa jasno je da je ovladavanje jezičkim sistemom tesno povezano sa diskurzivnom kompetencijom jer nepoznavanje bilo kog od pomenutih aspekata može da dovede do problema pri pokušaju da razumemo govorni tekst na nivou diskursa.

Pragmatička kompetencija podrazumeva razumevanje funkcija govornog iskaza u datoj situaciji, kao i društveno-pragmatičkih faktora neophodnih za prepoznavanje ne samo onoga što neki iskaz doslovno znači, već i šta se njime podrazumeva. Dakle, pragmatička kompetencija obuhvata ilokutorno i sociolingvističko znanje. Da bismo interpretirali nameravano značenje nekog iskaza treba da prepoznamo varijable koje se odnose na situaciju i učesnike u komunikaciji kao što su nivo ljubaznosti i formalnosti u komunikaciji, ili status i društvena udaljenost govornika (Carrier, 1999). Ukoliko slušalac ne vlada u potpunosti jezičkim sistemom, ali je svestan pomenutih pragmatičkih aspekata, on može da razume i interpretira komunikativnu nameru govornog teksta. Značaj ove komponente i njena povezanost sa diskurzivnom kompetencijom za postizanje punog razumevanja datog teksta na nivou diskursa su očigledni.

Interkulturalna kompetencija tiče se poznavanja kako kulturalnih, tako i neverbalnih faktora komunikacije (govora tela, upotrebe prostora, dodira ili tišine) u cilju postizanja adekvatne interpretacije datog govornog teksta. U tom smislu, predznanje slušaoca o kulturološkim aspektima igra ključnu ulogu u konstruisanju značenja i eventualnom izbegavanju nesporazuma, isto kao i prepoznavanje i prihvatanje razlika između spostvene kulture i kulture jezika cilja. Termin „interkulturalni” je upravo upotrebljen da ukaže da učenje stranog jezika ukršta poznavanje sopstvene kulture sa kulturom jezika cilja. Vajt (White, 2006: 115) ukazuje na potrebu da se učenici izlože

nastavnim materijalima kroz koje će doći u kontakt sa različitim kulturama kako bi razvili svoju interkulturalnu kompetenciju. Osim toga, poznavanje neverbalnih sredstava komunikacije poput govora tela, izraza lica ili pogleda igra značajnu ulogu u adekvatnom interpretiranju značenja datog teksta, te je neophodno razvijati svest učenika i o ovim elementima. Dakle, na sličan način kao jezička i pragmatička kompetencija, i interkulturalna komponenta je podjednako povezana sa samom suštinom modela, tj. diskurzivnom kompetencijom, jer poznavanje kulturalnih i neverbalnih sredstava komunikacije omogućuje slušaocu da unapredi svoju ukupnu komunikativnu kompetenciju.

Strateška kompetencija je dodata predloženom modelu jer se smatra najvažnijom kompetencijom za razvoj veštine razumevanja govora (Scarcella i Oxford, 1992, prema Uso-Juan i Martinez-Flor, 2006). Ova kompetencija, kao što je već rečeno, podrazumeva ovladavanje strategijama kako komunikacije, tako i učenja, koje zajedno omogućavaju slušaocu da rekonstruiše značenje iz inputa. Prve predstavljaaju način izbegavanja prekida u komunikaciji i prevazilaženja ograničenja jezičke kompetencije. Druge obuhvataju svesne i polusvesne misli i ponašanja koje učenici koriste u cilju poboljšanja svog znanja i razumevanja jezika koji uče (Cohen, 1996). Zato se poznavanje različitih vrsta strategija učenja i sposobnost njihove efikasne upotrebe smatra ključnim faktorom razumevanja govora na stranom jeziku (Mendelsohn, 1994; White, 1998; Lynch, 2004; Rost, 2006). Smatra se da razvijanje ove kompetencije pospešuje celokupnu komunikativnu kompetenciju učenika (Carrier, 2003), a njen uticaj na razvoj veštine razumevanja govora i jeste predmet ovog istraživanja.

2.3 Hipoteze i teorije o usvajanju stranog jezika značajne za nastavu razumevanja govora

Tokom proteklih pedeset godina metode nastave veštine razumevanja govora menjale su se postepeno kao posledica uticaja različitih hipoteza i teorija učenja jezika. Za većinu metoda u upotrebi u učionicama širom sveta ne bi se moglo reći da pripadaju isključivo jednoj filozofiji ili teoriji učenja ili nastave. „Većina metodologija mogla bi se nazvati eklektičnim, jer se oslanjaju na principe iz različitih oblasti: obrazovanja,

lingvistike, psiholingvistike, istraživanja usvajanja jezika i nastave u nastojanju da se pronađu „najbolje nastavne prakse” za određene situacije i programe” (Rost, 2002: 103).

U ovom radu osvrnućemo se na one hipoteze, proistekle iz istraživanja procesa učenja i usvajanja stranog jezika, čiji je uticaj od ključnog značaja za nastavu razumevanja govora:

- hipotezu o inputu
- hipotezu o afektivnom filteru
- hipotezu o interakciji
- strategije učenja i komunikacije

Šezdesetih godina prošlog veka došlo je do promena na polju lingvistike: od strukturalne, usredsređene na opis površinskih oblika iskaza, ka generativnoj lingvistici, koja se bavila kako površinskim oblicima iskaza, tako i apstraktnim strukturama u osnovi rečenica. U to vreme, u svojoj revolucionarnoj knjizi *Sintaksičke strukture* (Chomsky, 1957), Čomski je predložio alternativnu teoriju jezika – transformativnu gramatiku, koja je skrenula pažnju lingvista i psihologa na mentalna svojstva na koja se ljudi oslanjaju u upotrebi i učenju jezika⁸.

Teorija učenja koja se razvila na osnovu shvatanja Čomskog naziva se učenje uz pomoć kognitivnog koda⁹, i ističe ulogu apstraktnih mentalnih procesa u učenju, dakle ima uporište u psiholingvistici. Ova teorija, iz koje se razvio kognitivni pristup, naglašavala je mentalne i kognitivne procese uključene u proces razumevanja, dok je učenje jezika posmatrano kao usvajanje pravila, a ne stvaranje navika (Celce-Murcia, 2001: 7). Zato

⁸ Prema ovoj lingvističkoj teoriji, jezik ima dubinsku strukturu, koja se sastoji od osnovnih značenja, i površinsku strukturu, kroz koju su ta značenja predstavljena kroz određene rečenice. Polazeći od shvatanja jezika Sosira (kao jezičkog sistema - *langue*, i govora u upotrebi - *parole*), Čomski pravi teorijsku razliku između jezičke kompetencije i jezičkog ponašanja, pri čemu je generativna teorija pokušavala da objasni upravo jezičku kompetenciju.

Čomski je odbacio strukturalistički opis jezika, kao i biheviorističku teoriju učenja. Smatrao je da tadašnja standardna teorija jezika nije mogla da objasni fundamentalno svojstvo jezika – jedinstvenost svakog pojedinačnog iskaza koji čovek stvara. Po njemu, jezik nije stvaranje navika, jer jezičko ponašanje upravo karakteriše inovativnost, kreativnost i stvaranje novih rečenica i struktura na osnovu apstraktnih i složenih pravila. Potvrdu za to nalazio je u činjenici da deca mogu da stvore i razumeju nove rečenice koje nikada ranije nisu učila. To znači da ona raspolažu unutrašnjim sistemom pravila, koja, prema Čomskom, čine jezičku kompetenciju. Rečenice se ne uče imitiranjem i ponavljanjem, već generišu na osnovu učenikove jezičke kompetencije i urođene sposobnosti za učenje jezika. Izraz koji je Čomski koristio glasi: *innate ability for language learning* (Martinez-Flor i Uso-Juan, 2006: 31).

⁹ Engl. *cognitive code learning* – prim.aut.

teoretičari ističu da je ovaj novi pristup, po prirodi mentalistički i dinamičan, u direktnoj suprotnosti sa mehaničkim shvatanjem učenja koje je zastupao biheviorizam (Mitchell i Myles, 2004: 122–126). Učenik, koji ima urođenu sposobnost da obrađuje jezik, sada se posmatra kao aktivni učesnik u procesu učenja jezika koji koristi različite mentalne strategije kako bi ovladao jezičkim sistemom jezika cilja.

Shvatanja jezika Čomskog dovela su i do promene statusa veštine razumevanja govora u nastavi kasnih 60-ih godina. Prema ovom shvatanju, *razumevanje* je neophodni korak u učenju jezika, a *razumevanje govora* primarni kanal kroz koji se dolazi do inputa na stranom jeziku (dok istovremeno služi i kao pokretač usvajanja). Zahvaljujući ovom shvatanju, veština razumevanja govora sada dobija primarno mesto u procesu razumevanja, zadržavanju informacija u memoriji i sticanju jezičke kompetencije. Shodno tome, da bi do razumevanja govora došlo, osnovni uslov je razumevanje jezika, a ne jednostavno ponavljanje, imitiranje i memorisanje, kao što se ranije mislilo (Peterson 2001).

Shvatanje veštine razumevanja govora kao veštine koja treba da prethodi drugim aktivnostima u učenju jezika dovela su do nastanka nekoliko nastavnih metoda. Za njih je zajednički princip koji Rost (Rost, 2002: 116) naziva *listening first*, po kome receptivne veštine treba da prethode produktivnim, a razumevanje govora predstavlja osnovni preduslov za učenje jezika. Jedan od takvih metoda je i Prirodni pristup (eng. *Natural Approach*) koji su razvili Krešen i Terel (Krashen i Terrell, 1983). Ovaj pristup oslanja se na nekoliko hipoteza o učenju jezika: hipotezi o razlici između usvajanja i učenja, hipotezu o monitoru, hipotezi o prirodnom redosledu usvajanja, hipotezi o inputu i hipotezi o afektivnom filteru. Za veštinu razumevanja govora i naše istraživanje najznačajnije su ove poslednje dve hipoteze.

2.3.1. Hipoteza o inputu (jezičkom prilivu)

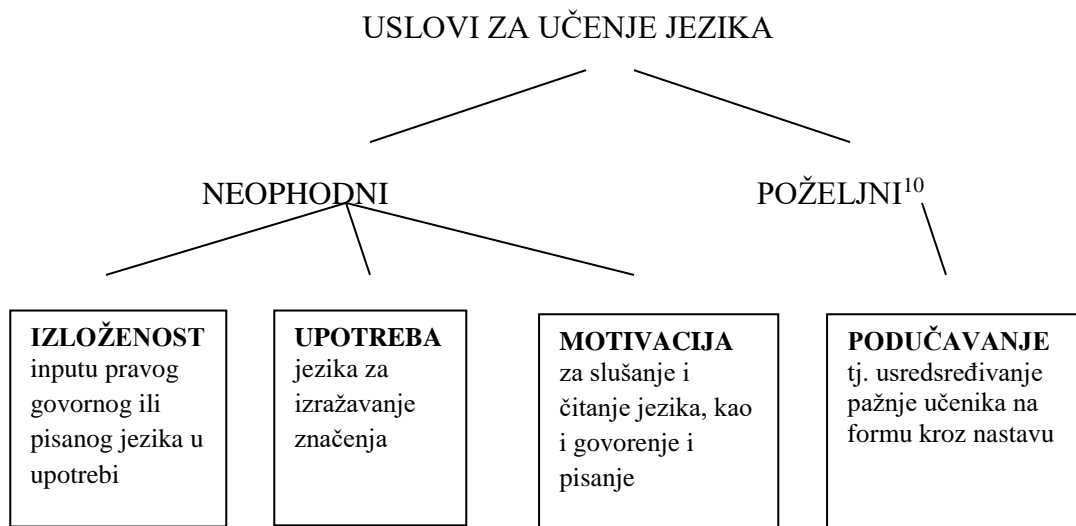
Hipoteza o inputu Stivena Krešena (Krashen, 1982) značajno je uticala na nastavu razumevanja govora. Ona nastoji da objasni odnos između jezika kome je učenik izložen, tj. inputa i usvajanja jezika. Prema ovoj hipotezi ljudi usvajaju maternji i strani jezik na isti način: putem razumevanja poruka. Učenik „prirodno“ stiče sposobnost razumevanja govora uz pomoć razumljivog, gradiranog inputa. Jedan od osnovnih postulata

Krešenovog prirodnog pristupa je da razumevanje jezika prethodi jezičkoj produkciji, tj. razumevanje govora ili pročitano g teksta prethodi govoru ili pisanju. Ovo shvatanje potiče od hipoteze da je usvajanje osnova za razvijanje sposobnosti stvaranja jezika (ili jezičku produkciju), a da bi do usvajanja došlo, učenik mora da razume poruku. Tačnije, da bi učenik napredovao do sledeće faze u procesu usvajanja jezika cilja, on mora da razume input koji obuhvata strukture koje su deo sledećeg nivoa učenja. Termin koji koristi Krešen, razumljivi input (eng. *comprehensible input*), odnosi se na input na stranom jeziku koji sadrži jezičke elemente koji su malo iznad trenutne jezičke kompetencije učenika u smislu sintaksičke složenosti. Dakle, ukoliko je trenutna kompetencija učenika obeležena sa *i*-, onda se „razumljivi input obeležava formulom $i + I$, tj. input koji sadrži strukture koje su malo iznad trenutnog nivoa jezičkog znanja učenika“ (Krashen i Terrell, 1983: 19).

Prema Krešenovoj teoriji, jezički elementi se usvajaju prirodnim redosledom, kroz razumevanje govora kao prvu fazu učenja jezika koja prethodi govoru. To znači da su, prema hipotezi o inputu, „razumevanje govora i pisanog teksta preduslov učenja jezika, i njihova uloga je presudna u nastavi, dok će se produktivne veštine: sposobnost fluentnog govora ili pisanja na stranom jeziku razviti vremenom“ (Krashen i Terrell, 1983: 32).

Jednom rečju, razumljivi input predstavlja glavni preduslov za usvajanje jezika. Učenik ne mora isključivo da govori ili piše da bi naučio jezik. Prema istraživanjima koja navode Krešen i Terel (Krashen i Terrell, 1983), do usvajanja stranog jezika dolazi kada pojedinac razume poruke na jeziku koji uči. Iako učenik ne raspolaže dovoljnim jezičkim znanjem u datom trenutku, to je moguće zato što se oslanja na informacije nejezičke prirode, tj. kontekst i opšte znanje o svetu koji ga okružuje. Do usvajanja dolazi ako postoji razumljiv i dovoljno obiman input. Razumljivi input može da postoji kao audio input, tj. govor, vizuelni input, tj. pisani tekst ili oboje. Kontekstualizovani input predstavljen uz vizuelnu podršku olakšava razumevanje i usvajanje jezika, dok nerazumljivi input, na primer slušanje potpuno nepoznatog jezika na televiziji ili radiju, ne pomaže usvajanju jezika. Poruke na stranom jeziku razumemo samo kada se usredsređujemo na značenje, tj. *šta* je rečeno ili napisano, a ne na formu, odnosno *kako* je to izraženo.

I Vilis (Willis, 1996), slično Krešenu, smatra da je input jedan od glavnih preduslova za usvajanje jezika. Ona govori o četiri preduslova, pa tako, osim inputa, tj. izloženosti jeziku cilju, ona ističe još i upotrebu jezika, motivaciju i podučavanje kao preduslove za učenje jezika. Prva tri navedena preduslova su neophodna, dok poslednji, podučavanje, nije, mada je poželjan.



Sl. 4

Preduslovi za učenje jezika (Willis, 1996: 11)

Prema mišljenju ove autorke, izloženost jeziku cilju kroz slušanje, čitanje ili oboje može biti svestan ili dobrim delom podsvestan proces, i obuhvata izolovanje određenih reči ili fraza, otkrivanje njihovog značenja i upotrebe. Tek kada učenik primeti takva svojstva, razume ih i obradi ona mogu da postanu deo njegovog usvojenog jezičkog sistema¹¹.

Prema hipotezi o inputu, od četiri jezičke veštine, dve receptivne veštine: razumevanje govora i razumevanje pisanog teksta su od ključnog značaja u početku učenja

¹⁰ Jane Willis ističe da podučavanje (*teaching*) koje se usredređuje na jezičku formu može da ubrza ovladavanje jezikom i pospeši jezičko ponašanje učenika (*performance*).

¹¹U ovom smislu treba praviti razliku između onoga što se podrazumeva pod terminom „input” i „intake”. „Input” se odnosi na jezik kome je učenik izložen, ali koji ne mora neizostavno i da usvoji, dok „intake” podrazumeva isključivo one elemente jezika koje je učenik usvojio, koji su postali integralni deo njegovog ukupnog jezičkog znanja. *Intake* je onaj *input* koji je učenik iskoristio u učenju. Jezički input ponekad može biti prebrz ili pretežak da bi ga učenik razumeo, pa ga zato on i ne može upotrebiti u učenju.

jezika, dok će se veština fluentnog govora ili pisanja na stranom jeziku razviti vremenom. Zato prirodni pristup u nastavi naglašava input, izloženost jeziku cilju, zatim produženi period slušanja i razumevanja govora pre nego što učenici počnu da govore na stranom jeziku. *Ovo skretanje pažnje na razumevanje govora značajno je za samu veštinu i njen tretman u nastavi.*

Danas je značaj razumljivog inputa za učenje jezika priznat među metodičarima (Richards i Rodgers, 1986; Lightbown i Spada, 1993; Mitchell i Myles, 2004). U kontekstu nastave razumevanja govora, smatramo da inputu treba posvetiti posebnu pažnju, jer izbor materijala koji će učenici slušati na časovima i uspostavljanje prave ravnoteže između grubo prilagođenog i fino prilagođenog inputa može da bude odlučujući faktor u napredovanju učenika.

2.3.2. Hipoteza o afektivnom filtru

Ovu hipotezu prvi put su iznele Dulaj i Bert (Dulay i Burt, 1974), a zatim razradili Dulaj, Bert i Krešen (Dulay, Burt i Krashen, 1982 prema Rost, 2002: 108) kako bi objasnili kako afektivne varijable utiču na proces učenja stranog jezika. Afektivni filter odnosi se na motivaciju (integrativnu motivaciju), samopouzdanje i anksioznost učenika, i on kod njih može biti prisutan u manjoj ili većoj meri.

Jezički input neophodan je za usvajanje stranog jezika, ali ne i dovoljan. Činjenicu da u nekim slučajevima input postoji, ali ipak ne rezultira usvajanjem, objašnjava hipoteza o afektivnom filtru¹². „Filter je onaj deo unutrašnjeg sistema koji podsvesno „kontrolise“ jezički input na osnovu „afekta“, tj. stavova, potreba, motiva i emotivnih stanja učenika“ (Rost, 2002: 108). Prema ovoj hipotezi, kada afektivni uslovi nisu optimalni, kada učenici nisu motivisani, prisutan je afektivni filter, pa do usvajanja jezika ne dolazi. Isto tako ako su učenici isuviše usredsređeni na tačnost jezika, odnosno na tačnost svoje jezičke produkcije, mentalna blokada, tj. afektivni filter sprečiće input da dostigne one delove mozga koji su odgovorni za usvajanje jezika. Da bi se potpuno otklonilo dejstvo afektivnog filtra, pažnja učenika mora biti usredsređena isključivo na poruku, a ne na kôd.

¹² U literaturi na engleskom jeziku ova hipoteza sreće se pod nazivom *Affective Filter Hypothesis* – prim.aut.

Prema ovoj teoriji u nastavi stranog jezika posebno je obezbediti jezički input i opuštenu situaciju za učenje.

U tom smislu, Krešen ističe da: „oni učenici čiji stavovi nisu optimalni za usvajanje stranog jezika neće samo tražiti manje inputa, već će imati viši ili jači afektivni filter – čak iako razumeju poruku, input neće dopreti do onog dela njihovog mozga koji je odgovoran za usvajanje jezika. Oni sa stavovima koji su naklonjeni usvajanju stranog jezika ne samo da će tražiti i dobiti više inputa, već će imati niži ili slabiji filter. Oni će biti otvoreniji za input...“ (Krashen, 1982: 31).

Na osnovu ove hipoteze sledi da aktivnosti u učionici koje za cilj imaju usvajanje jezika treba da podstiču smanjenje afektivnog filtra kod učenika i doprinesu oslobađanju od atmosfere anksioznosti¹³. Prema Horovicu, (Horowitz et.al, 1986: 131) nastavnici treba da „nastoje da smanje nivo anksioznosti kod učenika tako što će ih osposobiti da se bolje nose sa situacijama koje stvaraju anksioznost i učiniti situaciju učenja manje stresnom“.

Kada je reč o veštini razumevanja govora, smatramo da to treba postići ponovljenim i kontrolisanim izlaganjem učenika situacijama koje su potencijalni izvori anksioznosti, i to tako da svako naredno iskustvo slušanja postepeno doprinese smanjenju anksioznosti i većem samopouzdanju kod učenika.

Rubin ističe da je uloga samopouzdanja u razumevanju govora povezana sa pažnjom i funkcionisanjem memorije, te da uspešniji učenici na testu razumevanja govora istovremeno prijavljuju samopouzdanje kao jedan od glavnih faktora koji utiču na njihovo razumevanje govora (Rubin, 1994).

Hipoteza o afektivnom filtru, čiju ulogu u učenju jezika komentarišu brojni autori (Richards i Rodgers, 1986; Mitchell i Myles, 2004; Durbaba, 2011), utemeljena je na istraživanjima usvajanja stranog jezika koja su identifikovala tri pomenute vrste afektivnih varijabli povezane sa usvajanjem stranog jezika. To su motivacija (visoko motivisani učenici generalno imaju bolje rezultate u učenju jezika), samopouzdanje (učenici sa visokim samopouzdanjem i pozitivnom slikom o sebi pokazuju bolje rezultate u učenju jezika), i anksioznost (niska anksioznost u vezi sa učenjem i situacijama u učionici pogoduje usvajanju stranog jezika). Prema hipotezi o afektivnom filtru, učenici sa niskim

¹³ Krešen ističe da je većina postupaka i aktivnosti u učionici u okviru Prirodnog pristupa osmišljena tako da pruži obilje dobrog razumljivog inputa i manje prisustvo afektivnog filtra (Krashen i Terrel, 1983: 39).

afektivnim filtrom otvoreni su za veću količinu inputa, stupaju u interakciju sa više samopouzdanja i bolje primaju input kome su izloženi. Anksiozni učenici imaju visok afektivni filter koji sprečava da dođe do usvajanja jezika. Smatra se da se afektivni filter (na primer strah ili sram) pojavljuje u ranoj adolescenciji, i ta činjenica može da objasni različite pristupe učenju jezika kod dece u odnosu na odrasle (Richards i Rodgers, 1986).

Ova hipoteza je od posebnog značaja za naše istraživanje budući da smo, paralelno sa ispitivanjem razvoja veštine razumevanja govora, pratili i nivo anksioznosti kod ispitanika u vezi sa ovom veštinom.

2.3.3. Hipoteza o interakciji

Hipotezu o interakciji predložio je Long kao razradu Krešenove provobitne hipoteze o inputu. Prema ovoj hipotezi (Long, 1996a), razumljiv input nije dovoljan preduslov za učenje. Da bi učenici integrisali nove informacije u svoje jezičko znanje (da bi *input* postao primljeni i obrađeni materijal – *intake*), potrebno je da ih najpre obrade kroz interakciju sa nastavnikom. Dakle, Krešenovoj hipotezi o inputu, Long je pridodao „dimenziju dvosmerne komunikacije između nastavnika i učenika, ili između samih učenika“ (Durbaba, 2011: 84).

On je sproveo istraživanje (Long, 1983a) tri situacije konverzacije: a) neformalne konverzacije, b) davanja instrukcija za igre, i c) igranje igara kod dve grupe parova od po 16 učesnika, pri čemu se prva sastojala od parova izvornih govornika, dok je u drugoj svaki par bio sastavljen od po jednog izvornog govornika i jednog učenika datog jezika. Istraživanje je pokazalo da je bilo malo razlike između govora parova jedne i druge grupe u pogledu gramatičke složenosti. Međutim, značajne razlike su se pojavile u razgovoru dve grupe parova u pogledu upravljanja konverzacijom i upotrebljenih jezičkih funkcija. U cilju otklanjanja tekućih nejasnoća u razgovoru, parovi sastavljeni od izvornih govornika i učenika su češće pribegavali konverzionim taktikama i strategijama poput ponavljanja, provere razumevanja, traženja slaganja sagovornika, zahteva za pojašnjenjem i sl.

Long (Long, 1983b) je zaključio da, kao i kod razgovora sa decom, izvorni govornici posežu za ovim taktikama da bi rešili probleme u komunikaciji kada se obraćaju manje fluentnim govornicima koji još uvek uče jezik. Sa stanovišta hipoteze o interakciji,

ovakvi „napori“ u komunikaciji su veoma korisni za učenje jezika. Dok nastoje da maksimalno povećaju razumevanje, uz interakciono pregovaranje oko značenja „problematičnih“ mesta u tekstu, izvorni govornici spontano prilagođavaju input na stranom jeziku kako bi bio usklađen sa trenutnim nivoom jezičkog razvoja sagovornika. Oni tako obezbeđuju input koji je, u Krešenovom smislu, tačno na nivou $i+1$, a ne $i+3$ ili $i+0$.

Prema ovoj hipotezi, interakcija višestruko utiče na usvajanje jezika. Najpre, ona omogućuje učeniku da input učini razumljivim putem zahteva za pojašnjenjem. Osim toga, interakcija pruža priliku učeniku da upotrebi nove reči i strukture kada je prinuđen da objasni svoje ideje¹⁴ da bi komunikacija uspeła. I konačno, kroz interakciju, pružanjem negativne povratne reakcije, učeniku je omogućeno da uvidi gde pravi greške. Prema Longu, upravo to „interakciono pregovaranje“ ili „pregovaranje o značenju“¹⁵ do koga dolazi u komunikaciji ima za cilj razumevanje inputa, te predstavlja osnovno sredstvo razvoja veštine razumevanja govora, kao i usvajanja jezika. Do „pregovaranja“ između sagovornika dolazi kada bilo ko od njih signalizira pitanjem ili komentarom da prethodna poruka sagovornika nije najbolje shvaćena. Sagovornik tada odgovara tako što ponavlja ili modifikuje prvobitnu poruku. Komunikacija zato predstavlja najkorisniji izvor razumljivog inputa jer učenik mora da upotrebi aktivne strategije pojašnjavanja (proveravanje razumevanja, raspitivanje o nejasnim informacijama, parafraziranje i sl.) kako bi došao do značenja.

Kada je reč o veštini razumevanja govora, Rost podvlači dva osnovna principa ove hipoteze: (Rost, 2002: 109): „1) nastava razumevanja govora treba da omogući učenicima da sami dođu do značenja, umesto da se oslone na pomoć nastavnika; i 2) nastava razumevanja govora treba da pruži učenicima priliku za „interakciono pregovaranje“, tj. da sadrži zadatke u kojima postoje nepotpune informacije, ili informacioni jaz¹⁶ do kojih treba doći interakcijom“.

Kako input primenjen u predtestiranju i posttestiranju, zbog prirode odabranih žanrova (slušanje unapred snimljenih predavanja i radio i televizijskih vesti) ne

¹⁴ Ta situacija je u literaturi na engleskom jeziku opisana kao *pushed output* – prim.aut.

¹⁵ Eng. *negotiation of meaning* - prim. aut.

¹⁶ Eng. *information gap* – prim. aut.

podrazumeva recipročno slušanje¹⁷, nastojali smo da se u nastavi usredsredimo na kreiranje i primenu takvih zadataka koji podstiču interakciono pregovaranje i interakciju između učenika ili učenika i nastavnika na času.

2.3.4. Hipoteza o strategijama učenja i strategijama komunikacije

Strategije učenja odnose se na bilo koja mentalna sredstva na koja se učenici oslanjaju pri učenju na primer, tehnike za bolje pamćenje, bolje učenje ili pripremanje ispita. Brojni autori bavili su se strategijama učenja, kako u okviru opšteg obrazovanja, tako i učenja jezika.

Strategije u učenju stranog jezika podeljene su u dve grupe: one namenjene dugoročnom učenju i one koje se koriste u jednoj konkretnoj situaciji. One koje se koriste u procesu razumevanja govora uglavnom pripadaju ovoj drugoj grupi. Strategije učenja jezika (eng. *language learning strategies*) i strategije upotrebe jezika (eng. *language use strategies*) (Cohen, 1996) mogu se dalje podeliti na kognitivne, metakognitivne i afektivne (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Strategije koje se koriste u procesu razumevanja govora biće u daljem tekstu detaljno obrađene.

¹⁷ Wilson (Wilson, 2008: 13) ukazuje na razliku između recipročnog (eng. *reciprocal*) i nerecipročnog (eng. *non-reciprocal*) slušanja, pri čemu prvo podrazumeva interakciju između dvoje ili više ljudi, pa tako i upotrebu različitih strategija za pojašnjenje značenja, dok se drugo odnosi na situacije u kojima slušalac nije u prilici da doprinese konverzaciji, zatraži pojašnjenje ili zamoli govornika da uspori, što je slučaj, na primer, kod slušanja radio i TV vesti.

3 PROCES RAZUMEVANJA GOVORA

Razumevanje govora predstavlja skup manje ili više nesvesnih i automatizovanih procesa koji su po prirodi „unutrašnji”, nevidljivi za oko posmatrača. Njih često prati u manjoj ili većoj meri svesna primena strategija razumevanja govora. Da bismo shvatili kakve zahteve postavljamo pred učenike stranog jezika kroz aktivnosti razumevanja govora i na koje teškoće oni nailaze u razumevanju u realnim situacijama upotrebe jezika, potrebno je da sam process razumevanja govora poznajemo.

Cilj ovog poglavlja je da predstavi različite aspekte ovog procesa. U tekstu koji sledi biće najpre reči o fiziološkim preduslovima slušanja, shvatanju funkcija memorije u okviru kognitivne psihologije i različitim modelima procesa razumevanja govora. Osim kognitivne, pažnja je posvećena i društvenoj, ali i strateškoj dimenziji procesa razumevanja govora, posebno značajnoj za ovo istraživanje.

Osim toga, poglavlje razmatra prirodu govornog jezika i druge aspekte značajne za razumevanje govora (fonološke promene, akcent, prozodijska sredstva, neverbalne signale, strukturu diskursa). Na kraju, tekst daje analizu žanrova posmatranih u istraživanju (kratkog predavanja, i televizijskih i radio vesti), bez koje sastavljanje validnih zadataka za testiranje ove veštine ne bi bilo moguće.

3.1 Fiziološki preduslovi

Čulo sluha je prirodno svojstvo koje se razvija kod svih normalnih odojčadi. Dete počinje da čuje glasove i pre nego što se rodi. Fiziološki preduslovi čula sluha (i procesa slušanja) paralelno sa kognitivnim razvojem dovode do razvoja sposobnosti razumevanja govora. Imajući u vidu da se veština razumevanja govora stiče, i deca na maternjem jeziku treba da njome ovladaju kao i učenici stranog jezika. Potrebno je, međutim, praviti razliku između termina *hearing*, odnosno onog značenja reči *slušanje* koje se odnosi na sposobnost da čujemo glasove, i termina *listening* u značenju koje podrazumeva potpuno razvijenu veštinu razumevanja govora. „Iako se u oba slučaja radi o percepciji glasova, bitna razlika tiče se stepena namere” prisutne u jednom ili drugom činu (Rost, 2002: 8).

Čulo sluha i sposobnost razlikovanja glasova započinje pre nego što se dete rodi, još u majčinoj utrobi, i odvija se ubrzano tokom prve godine života. Brojna istraživanja bavila su se ovim razvojem. Tako Owens (Owens, 2011) ukazuje na slušne i oralne faze razvoja kod beba u toku prve godine života. Po njemu, beba od mesec dana može da reaguje na ljudske glasove; sa dva meseca ona razlikuje različite vrste glasova; sa tri meseca okreće glavu prema glasu koji prepoznaje, i tako redom do navršavanja prve godine života, kada dete prepoznaje svoje ime kada ga čuje. Učenje se dalje ubrzava, tako da sa tri godine govorni predstavnici engleskog jezika ovladaju vokalima, sa četiri konsonantima, a do sedme ili osme godine života grupama konsonanata (eng. *consonant clusters*). Ono što je značajno je činjenica da su deca izložena jeziku jako dugo pre nego što pokušaju da imitiraju glasove koje čuju, sve što čuju ponavlja im se više puta, dok uvođenje novih reči sledi postepeno, naporedo sa njihovim kognitivnim razvojem.

Pijaže (Piaget, 1952) je identifikovao četiri faze kognitivnog razvoja koje odgovaraju nivoima jezičkog razvoja kod dece: to su senzomotorna faza, preoperativna faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija. Kako deca dostižu određeni nivo kognitivnog razvoja, ona razvijaju i sposobnost obrade sve složenijeg jezika. Ove faze traju godinama i omogućuju detetu da razvije sisteme složenog znanja.

Dakle, čovek uči maternji jezik kao dete, putem slušanja i razumevanja govora. U toku života razumevanje govora zauzima značajan deo komunikacije. Prema istraživanjima, u toku svakodnevne komunikacije slušamo u proseku dva puta više nego što govorimo, četiri puta više nego što čitamo, i pet puta više nego što pišemo (Rivers, 1981 prema Morley, 2001: 70).

Imajući ovo u vidu, postavlja se pitanje da li se dovoljno vremena posvećuje razvijanju ove veštine u nastavi stranog jezika, ili se ona i dalje shvata „zdravo za gotovo“ i njeno sistematsko razvijanje zanemaruje, očekujući pri tom od učenika da spontano razviju sposobnost razumevanja govora?

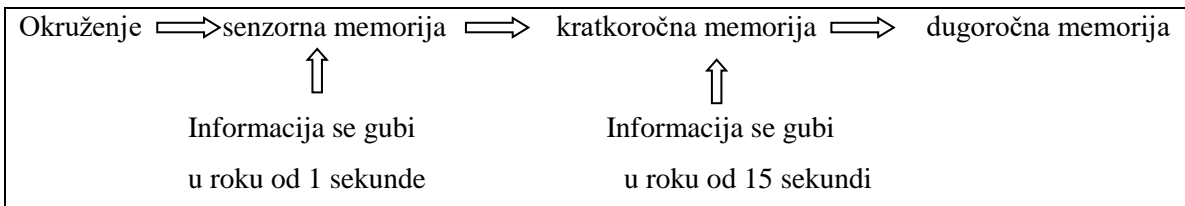
3.1.1 Shvatanje funkcija memorije u okviru kognitivne psihologije

Sa ciljem da objasne kako proces razumevanja govora funkcioniše kod odraslih, istraživači su razvili nekoliko modela. Jedan od njih je kognitivno-informacioni sistem¹,

¹ U literaturi na engleskom poznat kao *Human Information-Processing System*

model nastao pod uticajem kognitivne psihologije u čijoj je osnovi ideja o kognitivnoj obradi informacija (Bourne, Dominowski i Coftus, 1979, prema Flowerdew i Miller, 2005: 23). Razvoj kompjutera 50-ih i 60-ih godina imao je velikog uticaja na psihologiju i bio delimično odgovoran za to što je kognitivni pristup postao dominantan u modernoj psihologiji, preuzevši tako primat od bihevizma. Kompjuter je pružio kognitivnim psiholozima analogiju za poređenje obrade informacija kod ljudi. Tako, prema kognitivnoj psihologiji, pojedinac obrađuje informacije slično kao i kompjuter, dakle prima informaciju i koristi „program“ da bi „proizveo“ neki „autput“². Upoređujući ljudski um sa kompjuterom, kognitivna psihologija smatra da je moguće, i čak poželjno proučavati unutrašnje mentalne procese do kojih dolazi između stimulusa (u našem okruženju) i odgovora koji dajemo.

Prema kognitivnom modelu obrade informacija, postoje tri vrste pamćenja ili memorije: senzorna, kratkoročna i dugoročna za primanje, zadržavanje i čuvanje informacija za kasniju upotrebu (Flowerdew i Miller, 2005). One su predstavljene na sledećoj slici:



Sl. 5 Sistem kognitivne obrade informacija (Flowerdew i Miller, 2005: 23)

Senzorna memorija najpre prima audio poruke iz okruženja. Kada detektuje signal, ona se aktivira i zadržava poruku u trajanju od jedne sekunde. Ta poruka se ili prenosi do naše kratkoročne memorije ili nestaje, u zavisnosti od različitih faktora, na primer kvaliteta poruke, izvora poruke i sl. Uz pomoć kratkoročne memorije počinjemo

²Osnovne pretpostavke kognitivno-informacionog pristupa su sledeće:

- mentalni procesi mogu biti predmet naučnog proučavanja;
- ljudi su aktivni učesnici u upravljanju sopstvenom kognicijom;
- kognitivne procese možemo raščlaniti na pojedine operacije i podoperacije i utvrditi njihovo mesto u lancu obrade;
- moguće je utvrditi elemente od kojih se sastoje kognitivni procesi, utvrditi njihove veze i interakcije (savremeni strukturalisti);
- naš kognitivni sistem ima ograničene kapacitete.

svesno da obrađujemo poruku, ali taj proces ne traje duže od 15 sekundi. To vreme je dovoljno da odlučimo da li poruka sadrži nove ili stare informacije, tj. uporedimo je sa već postojećim znanjem. Ukoliko u tome uspemo, ona se prenosi do naše dugoročne memorije, smešta negde u okviru sistema informacija koje smo već stekli, da bi se kasnije možda ponovo upotrebila. Pri tom procesu odlučujemo da li nam je ona značajna, da li ćemo je koristiti u skorije vreme ili ne, kao i kako da kategorišemo njena sintaksička, semantička i fonološka svojstva. Kada to uradimo, poruka ostaje sačuvana u našem dugoročnom pamćenju ili memoriji, i priključuje se ogromnoj količini informacija koje tamo već postoje.

Od presudnog značaja za sposobnost razumevanja govora je svakako pojam *pažnje*. Pažnja se odnosi na početno angažovanje slušaoca, i predstavlja ključnu razliku između dva ranije pomenuta značenja reči „slušati“ (eng. *hearing* prema *listening*) (Rost, 2002: 8). Slušalac dobija senzorne utiske i stvara unutrašnje predstave o svetu koji ga okružuje. Kada senzorni utisci stignu do auditivnog korteksa u mozgu, pažnja slušaoca se usmerava na stvaranje predstave ili mentalnog modela onoga šta je čuo u vidu simbola. Međutim, iako pažnju lako možemo da prebacujemo sa jednog izvora informacija na drugi, u jednom trenutku svest može da se usredsredi samo na jedan izvor informacija. Rost (Rost, 2005) smatra da je ovaj ograničeni kapacitet posebno značajan za razumevanje govora. Kada su prisutni višestruki izvori informacija aktivira se selektivna pažnja. Ona podrazumeva da svoje kapacitete obrade informacija usmeravamo samo ka jednom izvoru informacija ili toku misli³.

Važan aspekt razumevanja govora podrazumeva sposobnost integrisanja nove informacije u nekom iskazu u celokupno značenje u govornom činu. Drugim rečima, neophodno je da slušalac može da razgraniči već poznatu informaciju od novih činjenica. Kada u diskursu ima previše novih informacija dolazi do preopterećenja informacijama. Kratkoročna ili radna memorija može da obradi samo ograničenu količinu ideja ili propozicija koje sadrže nove informacije: najviše dve do četiri propozicije. „Ukoliko slušalac može da dekodira input lako, bez napora, onda veći deo radne memorije ostaje

³ Psihologe zanima zašto pažnju posvećujemo jednom, a ne drugom stimulusu (eng. *selective attention*); zašto pažnju odjednom usmeravamo na nešto što nas prethodno nije okupiralo (na primer, tzv. Sindrom koktel partija - *Cocktail Party Syndrome*), i na koliko detalja možemo da se usredsredimo u isto vreme, odnosno koji je kapacitet naše pažnje (eng. *attentional capacity*). Smatra se da čovek može da obradi samo ograničenu količinu informacija u isto vreme; u suprotnom dolazi do preopterećenja.

slobodan za razmišljanje o celokupnom značenju teksta“ (Field, 2008a: 136). Ukoliko ima previše propozicija u novoj informaciji, proces dekodiranja jako opterećuje pažnju slušaoca, pa on ne može da stekne osećaj koherentnosti teksta.

Da bi relevantne ideje bile sačuvane i integrisane u pamćenju, neophodno je da se irelevantne ili suvišne informacije zaborave. Ponekad se redundantne informacije samo potiskuju u „pozadinu“, da bi, ako je to potrebno, bile opet manje ili više uspešno „vraćene“ u memoriju, u zavisnosti od količine vremena koje je proteklo od kad su sačuvane.

Dugoročno pamćenje sadrži mrežu slika i predstava koje se formiraju kada se stiču nova iskustva kroz spoljne stimulse. Senzorne slike transformišu se u memorijske kodove koji nam omogućuju da se prisetimo i rekonstruišemo prethodna iskustva.

I dugoročna memorija može da obradi samo ograničeni broj novih informacija. Proces pamćenja može se podeliti prema tipu na: tekstualno memorisanje – pamćenje tačno onoga šta je rečeno; organizaciono memorisanje – prisećanje celokupne strukture događaja; memorisanje kroz zaključivanje i interpretaciju – pamćenje posledica ili ideja; i evaluaciono memorisanje – pamćenje nečije afektivne reakcije u situaciji (Anckar, 2011: 37).

3.1.2 Modeli procesa razumevanja govora

Proces razumevanja govora odvija se kroz više dimenzija i nivoa. To je fundamentalni deo komunikacije u njenom osnovnom, usmenom obliku. Različiti nivoi procesa razumevanja govornog jezika kod pojedinca u osnovi su kognitivne, fiziološke i neurološke prirode: počev od prepoznavanja glasova i interpretiranja nizova glasova kao smislenih jedinica, do građenja značenja u širem smislu, od leksičkih jedinica do propozicija i diskursa (Buck, 2001; Rost, 2002).

Razumevanje govora podrazumeva primenu različitih vrsta znanja: lingvističkog, koje obuhvata fonologiju, leksiku, sintaksu i strukturu diskursa, i nelingvističkog, koje se tiče poznavanja teme, konteksta i opšteg znanja o svetu. Primena različitih vrsta znanja ne odvija se linearno, nekim unapred utvrđenim redosledom, već slušalac koristi bilo koje informacije koje su mu u određenom trenutku na raspolaganju kako bi interpretirao dato značenje, odnosno tekst. Dakle, razumevanje govora je rezultat interakcije različitih

procesa i nivoa informacija koje potiču od akustičkog inputa, različitih vrsta lingvističkog znanja, poznavanja konteksta i opšteg znanja o svetu.

U zavisnosti od pravca obrade dolazećih informacija razvijeno je nekoliko modela procesa razumevanja govora. Tako je uzlazni model razumevanja govora, po principu obrade informacija odozdo nagore ili „od pojedinačnog ka opštem“ (eng. *the bottom-up model*), razvijen četrdesetih i pedesetih godina prošlog veka, nastao u skladu sa tradicionalnim shvatanjem komunikacije kao prenosa informacija (Šenon-Viverov model komunikacije⁴). Prema ovom modelu, osnovni elementi procesa komunikacije su izvor informacije, pošiljalac, enkoder koji pretvara poruku u signal, kanal, poruka, dekodier – mesto prijema signala gde se on pretvara u poruku, i primalac. Signal se šalje i prima, tj. enkodira i dekodira, a faktor koji može da utiče na proces komunikacije u kanalu poznat je pod nazivom *buka*. Prema ovom modelu, dakle, pošiljalac enkodira poruku koja teče kroz komunikacijski kanal u vidu signala, da bi je zatim primalac dekodirao. Ako nema smetnji u kanalu, a pošiljalac i primalac koriste isti kôd, komunikacija je uspešna.

Prema ovom modelu, dakle, govor razumemo tako što najpre obrađujemo najmanje jedinice akustične poruke: pojedinačne glasove ili foneme. Međutim, treba istaći da ovaj model podrazumeva dvostruki proces: s jedne strane identifikovanje celokupnog fonološkog oblika metričke jedinice koju govornik izgovori, a s druge raščlanjivanje metričke jedinice na pojedinačne reči. Reči koje je slušalac prepoznao dalje grade fraze, klauze ili složene rečenice, a njihovim kombinovanjem dolazi se do ideja i pojmova, kao i odnosa među njima. „Kako su ova dva procesa gotovo istovremena i jedan drugog potpomažu, doživljavamo ih kao jedinstven proces dekodiranja“ (Rost, 2006: 57).

Signal se obrađuje na više nivoa: auditivno-fonetskom, fonemskom, silabičkom, leksičkom, sintaksičkom, semantičkom, propozicionom, pragmatičkom i interpretativnom. Ono što je naročito važno za nastavu razumevanja govora je to da je

⁴ Američki naučnici Klod Šenon i Voren Viver su 1949. godine opisali komunikaciju kao linearni proces. Oni su razvili model komunikacije poznat pod nazivom *Matematička teorija komunikacije*. Inspirisani tadašnjom telefonskom i radio tehnologijom, razvili su model koji objašnjava prenos informacija različitim kanalima. Prema njihovom linearnom modelu informacije se prenose u jednom smeru, od pošiljaoca (izvora informacija), putem predajnika koji šalje poruku (signala) kroz komunikacioni kanal, do prijemnika i primaoca koji interpretira smisao poruke. Ovaj model je najpre razvijen da bi pospešio tehničku komunikaciju, da bi kasnije bio šire primenjen na polju komunikacija uopšte.

„ove nivoe korisno posmatrati ne samo kao korake u konstruisanju poruke, već i kao niz faza pri čemu u svakoj može doći do prekida u razumevanju“ (Field, 2003: 326). Tako se na primer može dogoditi da učenik ne razlikuje između *sheep* and *ship* (što je problem na nivou fonema), ili ne prepoznaje izgovor reči *actually* (leksički problem), ili previdi semantičko značenje foneme /d/ u *I'd bought* (sintaksički problem).

Osnovu ovog procesa dekodiranja čini prepoznavanje reči, tj. njihovo izdvajanje iz govornog niza, kao i aktiviranje leksičkog znanja povezanog sa onim rečima koje je učenik u govoru prepoznao. Ovaj postupak omogućuje slušaocu da odredi završetak jedne reči i početak druge koja neposredno sledi.

Međutim, u vezanom govoru ne postoji ekvivalent za prazna mesta u tekstu vidljiva na papiru na koja se čitalac oslanja u čitanju, tako da slušalac nema signale za završetak jedne i početak druge reči. Upravo zato prepoznavanje reči predstavlja učeniku teškoću u razumevanju govora na stranom jeziku: u prepoznavanju reči on može da se osloni samo na svoju fonološku kompetenciju (Rost, 2002; Field, 2003).

Zato Fild ukazuje na značaj razvijanja fonološke kompetencije za razumevanje govora (Field, 2003: 325): „Ne treba gubiti iz vida primarnu ulogu zvučnog signala. Trebalo bi se više baviti govorom kao fizičkim fenomenom, tj. pitanjem kako engleski jezik zvuči onome ko nije izvorni govornik ovog jezika, i svojstvima glasova koja mogu da stvore prepreke u razumevanju“.

Fonološka kompetencija podrazumeva prepoznavanje svojstava glasova i metričku segmentaciju. *Detekcija svojstava glasova* je osnova uzlaznog procesa razumevanja govora. Rost (Rost, 2006: 58–59) ističe da su istraživanja procesa razumevanja govora pokazala da odrastao čovek poseduje raspon detektora fonetskih svojstava u auditivnom korteksu koji odgovaraju određenim frekvencijama glasova, i koji mu omogućuju da raščlani govor na manje jezičke jedinice. Ako određene detektore ne koristimo tokom razvoja maternjeg jezika, oni prestaju da funkcionišu i atrofiraju ulaskom jedinice u adolescenciju. S druge strane, kao odrasle jedinice, prepoznavamo 30 do 40 fonema koje čine naš maternji jezik jer smo zadržali samo one fonetske detektore koje je stimulisala njegova upotreba. Otud je logično da u percepciji bilo kojih glasova stranog jezika koji nisu slični glasovima našeg maternjeg jezika nailazimo na teškoće.

Metrička segmentacija predstavlja još jedno sredstvo prepoznavanja reči za kojim posežemo u obradi govora. Ona podrazumeva pravila upotrebe akcenta i ritma u raščlanjivanju dolazećeg govora na reči na osnovu kojih konstruišemo čitavo značenje. Kod većine varijeteta engleskog jezika strategija segmentacije oslanja se na dva principa. Prvi podrazumeva upotrebu jakog naglašenog sloga da označi početak nove reči sa leksičkim značenjem. Prema istraživanju Katler (Cutler, 1997), govorni predstavnici se upravo oslanjaju na *strategiju naglašenog sloga* (eng. *strong-syllable strategy*), koja se zasniva na pretpostavci da svaki naglašeni slog označava početak nove reči. Na osnovu korpusa govornog engleskog jezika došlo se do rezultata da je oko 85,6% svih sadržinskih reči jednosložno ili naglašeno na prvom slogu (Cutler i Carter, 1987). Drugi princip metričke segmentacije podrazumeva da svaka ekspiratorna grupa⁵ (eng. *pause unit*), tj. svaki niz glasova izgovorenih u jednom dahu u trajanju od 2 do 3 sekunde između dve pauze, sadrži jednu naglašenu reč sa leksičkim značenjem.

Fild (Field, 2003) smatra da svaki učenik stranog jezika u bilo kom starosnom dobu može da pospeši uzlazni proces razumevanja govora uz pomoć auditivnih vežbanja. Učenik stranog jezika čiji maternji jezik ima slična fonetska svojstva i metričku segmentaciju kao i jezik koji uči, moći će da se osloni na pozitivan transfer iz svog maternjeg jezika bez posebnog vežbanja (Cutler, 1997). Kod učenika čiji maternji jezik ima malo sličnih fonetskih svojstava sa fonetskim svojstvima jezika cilja i drugačija pravila metričke segmentacije, neophodno je ovladavanje novim fonološkim sistemom (Field, 2003). U ovom kontekstu Fild smatra da je takođe neophodno da učenici uvežbaju strategije koje mogu da nadomeste praznine u prepoznavanju reči, tj. nedostatak fonetske kompetencije.

Umesto oslanjanja na pojedinačne glasove i reči, proces razumevanja govora i tumačenja informacija „od opšteg ka pojedinačnom“ (eng. *the top-down model*) ističe oslanjanje na prethodno stečeno znanje⁶ u razumevanju teksta. To prethodno znanje je organizovano i sačuvano u memoriji u vidu određenih struktura, tj. šema, okvira događaja ili scenarija prošlih iskustava ili događaja. U literaturi na engleskom jeziku javljaju se

⁵ Ekspiratorna grupa predstavlja odlomak iskaza proizveden samo jednim izdisajem; obrazac disanja nameće iskazu niz pauza, a ove moraju biti povezane sa fonološkom, gramatičkom i semantičkom strukturom (Kristal, 1988).

⁶ U literaturi na engleskom jeziku srećemo izraz *background knowledge*, dok se u literaturi na srpskom može naići na: *pozadinsko znanje* ili *prethodno stečeno znanje* – prim.aut.

termini: *schema*, *frame*, *script*, *scenario*, međutim izraz *šema* se uglavnom koristi da označi sva četiri pojma (Flowerdew i Miller, 2005).

Dakle, osnovna pretpostavka u osnovi ovog modela je ta da se slušalac ne oslanja samo na akustički signal u dekodiranju poruke i konstruisanju značenja, već i na kontekstualno znanje, tj. koristi prethodno stečene šeme znanja i usvojene strukture diskursa sačuvane u memoriji. One su u memoriji organizovane hijerarhijski, pri čemu su najopštije na vrhu, a specifične na dnu. Upravo na osnovu šema prethodno stečenog znanja u našem pamćenju u procesu razumevanju teksta gradimo izvesna očekivanja koja nam pomažu da protumačimo šta je govornik rekao ili nameravao da kaže. Na isti način prethodno poznavanje strukture tekstova (govora ili pisanog teksta) pomaže da protumačimo nove tekstove. Prema teoriji šema, razumevanje teksta je „interaktivni proces između čitaočevog prethodnog znanja i teksta, i da bi bilo uspešno neophodno je da kod slušaoca postoji sposobnost povezivanja tekstualnog materijala sa sopstvenim znanjem“ (Shuying, 2013: 130⁷).

Termin *šema* je u psihologiji prvi put upotrebio Bartlett da označi „aktivnu organizaciju prošlih reagovanja i iskustava“ (Bartlett, 1932: 201, prema Flowerdew i Miller, 2005: 26). Kasnije je ovaj termin upotrebio Rumelhart da objasni ulogu prethodno stečenog znanja za razumevanje pisanog teksta. On definiše šemu kao „strukturu podataka za predstavljanje generičkih pojmova sačuvanih u memoriji“ (Rumelhart, 1980: 34).

Šema se sastoji od stotina međusobno povezanih čvorova u memoriji i može biti pokrenuta prepoznavanjem samo jedne jedine reči. Aktiviranje mreže čvorova omogućuje nam da dopunimo šemu povezanim rečima, slikama ili pojmovima, i tako aktiviramo izvesna očekivanja koja nam potom pomažu u tumačenju poruke.

Pretpostavlja se da dok dostigne zrelo doba, čovek sačuva u memoriji milione šema. Nove šeme nastaju svakodnevno, dok se stare dopunjuju pod uticajem novih iskustava. One mu pomažu da brzo obradi usmenu poruku, čak iako ponekad mogu da ga navedu na pogrešan zaključak o tome šta je rečeno.

⁷ Ova autorka bavila se pitanjem teorije šema u razumevanju pisanog teksta. Ona ističe da osnovni princip teorije šema pretpostavlja da pisani tekstovi ne nose značenje po sebi, već tekst samo pruža smernice čitaocu kako da konstruiše značenje na osnovu sopstvenog prethodno stečenog znanja i prethodno stečenih struktura znanja, tj. šema.

Braun i Jul (Brown i Yule, 1983b: 247–248) tvrde da slušalac koristi dva osnovna principa da poveže nove informacije sa svojim prethodnim iskustvom sačuvanim u vidu šema: princip analogije, tj. nešto će biti onakvo kakvo je već bilo, i princip minimalne promene, tj. nešto se u najmanjoj mogućoj meri razlikuje od nečega što je ranije bilo.

Rost (Rost, 2006: 54) smatra da uloži šema u razumevanju govora na stranom jeziku treba posvetiti posebnu pažnju u nastavi jer u interakciji učenika sa govornim predstavnicima često može doći do nepoklapanja šema, pa time i nesporazuma. Jedno istraživanje interkulturalne pragmatike je pokazalo da razlike u šemama ili nepostojanje šema za određene kulturalno specifične situacije dovode do problema u razumevanju, kao i doživljaju kulturne udaljenosti u odnosu na govornika (Duff, 2001). Dakle, stavljanjem u fokus uloge šema i prethodno stečenog znanja u okviru procesa razumevanja govora, usredsređujemo se na *interkulturalnu dimenziju* ovog procesa.

Razumevanje govora zavisi u velikoj meri i od koncepata koje sagovornici dele, kao i zajedničkog načina reagovanja na svet i okolinu. Prednost postojanja zajedničkih koncepata leži u tome da govornik ne mora eksplicitno da naglasi ono što pretpostavlja da slušalac već zna. Iako je nemoguće da dve osobe dele apsolutno identične koncepte za određenu temu, moguće je izmeniti nečije uobičajene šeme, odnosno uticati na njih kako bi i drugi načini doživljavanja sveta bili uključeni u znanje. U tom smislu Rost ističe da „promene organizacije šema u memoriji, kako bi se uključile nove interpretacije neophodne u učenju stranog jezika, predstavljaju svestan proces učenja“ (Rost, 2006: 54).

Na osnovu prirode sadržaja razlikuju se sledeći tipovi šema: *formalne šeme*, koje se odnose na formalnu, retoričku organizaciju strukture različitih vrsta tekstova i *sadržinske šeme*, koje se odnose na sadržaj teksta. One mogu da obuhvate i kulturalne šeme, tj. poznavanje kulture i teme o kojoj se govori (Carrel i Eisterhold, 1983)⁸.

Obrada poruke u pravcu „od opšteg ka pojedinačnom“ igra važnu ulogu u razumevanju govora jer predstavlja osnovu za interpretiranje značenja govora. Istraživanja pokazuju da je nivo razumevanja mnogo veći ako su ispitanici od ranije upoznati sa temom ili tipom teksta koji im se predstavi, nego kada to nije slučaj (Long, 1990). Smatra se da „poznavanje celokupne strukture i značenja teksta na makro nivou nadoknađuje

⁸ Ovi autori razmatraju ulogu prethodnog znanja u modelu razumevanja pisanog teksta, kao i značaj teorije šema za nastavu razumevanja pisanog teksta. Taj proces podrazumeva čitaočevo poznavanje sveta koje može da se razvije pod uticajem različitih kultura ili čak da sadrži predrasude i bude pristrasno.

eventualne probleme u razumevanju na mikro nivou, na primer kod diskriminacije glasova, sintakse, reči ili izraza“ (Flowerdew i Miller, 2005: 26).

Konačno, process razumevanja govora „od opšteg ka pojedinačnom“ moguć je zahvaljujući poznavanju leksike. Aktiviranje prethodno stečenog znanja, u vidu sadržajnih ili kulturalnih šema, koje je neophodno za razumevanje govora, povezano je sa prepoznavanjem reči: ono ga aktivira. Pretpostavlja se da je kod većine tekstova leksičko znanje preduslov razumevanja govora (Laufer i Hulstijn, 2001).

Na površinskom nivou, poznavanje reči podrazumeva prepoznavanje govornog oblika reči kao i alofonske varijacije koje su karakteristične za taj kontekst, zatim njen pisani oblik, gramatičke funkcije, a na dubljem nivou, njene kolokacije, frekvencije upotrebe u jeziku, ograničenja upotrebe, denotacije, konotacije, asocijacije, i pojmove na koje se odnosi.

Dokazano je da reči koje su izvan nečijeg obima vokabulara, tj. reči koje slušalac još nije usvojio, ometaju njegovu pažnju, što ozbiljno utiče na njegovo razumevanje i lični osećaj „uspešnog praćenja“ teksta (Vandergrift, 1999).

3.1.3 Interaktivni model razumevanja govora

Istraživači su davno napustili pretpostavku modela razumevanja govora po kome se do značenja iskaza dolazi linearno, od najmanje jedinice, foneme, preko morfeme, lekseme i fraze, do interpretacije iskaza kao celine. Danas se smatra da je linearni model obrade informacija nedovoljan da bi objasnio čitav proces razumevanja govora. S druge strane, ni oslanjanje isključivo na silazni model razumevanja govora, „od opšteg ka pojedinačnom“, nije dovoljno za razumevanje poruke.

Razumevanje govora se danas najčešće objašnjava uz pomoć *interaktivnog modela*. On je nastao pod uticajem Rumelharta (Rumelhart, 1975 prema Flowerdew i Miller, 2005: 26) koji je svoju teoriju razvio prvenstveno imajući na umu veštinu čitanja, ali koja se može podjednako primeniti i na razumevanje govora. Prema ovom modelu razumevanje govora odvija se na različitim nivoima istovremeno u vidu paralelne obrade (eng. *parallel processing*) fonoloških, sintaksičkih, semantičkih i pragmatičkih informacija koje deluju jedne na druge. Dakle, „razumevanje govora je rezultat interakcije između više izvora informacija uključujući akustički input, različite vrste

jezičkog znanja, detalje konteksta, kao i opšte znanje o svetu, tako da slušalac koristi sve informacije koje su mu na raspolaganju kako bi interpretirao poruku sagovornika“ (Buck, 2001: 3). Zato se danas, kada se govori o razumevanju govora, govori o interaktivnim procesima pri kojima se različiti vidovi znanja koriste bilo kojim redosledom ili istovremeno, delujući jedni na druge u procesu razumevanja.

Teoretičari (Flowerdew i Miller, 2005) ukazuju na prednost interaktivnog nad hijerarhijskim modelima, posmatranog sa pedagoške tačke gledišta. Kako ovaj model podrazumeva postojanje individualnih varijacija u procesu razumevanja govora i obrade informacija, to znači da je osetljiv na individualne stilove učenja, odnosno ističe *individualnu dimenziju* procesa razumevanja govora. Tako se neki učenici mogu oslanjati više na silazni proces razumevanja, dok kod drugih može biti obrnuto. Na nivou grupe, učenici na višem nivou jezičkog znanja, na primer, koji su već ovladali osnovnom fonologijom i sintaksom, mogu češće da se oslone na silazni proces i primenu šema u dekodiranju poruke. S druge strane, početnicima je potrebno više vremena da razviju procese dekodiranja poruke „od pojedinačnog ka opštem“, pa se zato znatno više oslanjaju na ovaj, uzlazni model.

Generalno govoreći, ova dva procesa odvijaju se istovremeno kroz paralelnu obradu informacija, dok mera u kojoj će se slušalac osloniti na jedan ili drugi proces zavisi od svrhe slušanja, jezičkog znanja slušaoca i konteksta u kome se čin slušanja odvija (Vandergrift, 2007).

Ovi modeli oslanjaju se na *kognitivni pristup*, i *kognitivnu dimenziju* procesa razumevanja govora. Međutim, istraživači smatraju da se uz pomoć nje ne može potpuno objasniti složena priroda procesa razumevanja govora, tj. da pedagoški model razumevanja govora na stranom jeziku, osim kognitivne, treba da uključi i druge dimenzije.

Jedna od njih je *društvena dimenzija*⁹. Ona se odnosi na činjenicu da tekstovi ne nastaju u vakuumu, već ih treba interpretirati u širem društvenom kontekstu.

⁹ U okviru istraživanja učenja stranog jezika, pitanje ravnoteže između kognitivnog i društvenog postavili su lingvisti Firth i Wagner (Firth i Wagner, 1997). Oni su doveli u pitanje postojeću dominaciju kognitivističke, mentalističke orijentacije u teoriji učenja stranog jezika, tj. do tada dominantno shvatanje (diskursa i) komunikacije tvrdeći da je ono individualističko i mehanističko, i da ne uzima u obzir interaktivnu i sociolingvističku dimenziju jezika. Svojim zalaganjem u tom pravcu pokrenuli su brojne diskusije.

Sociolingvisti pod kontekstom podrazumevaju društvenu situaciju u kojoj se komunikacija odvija. Smisao jezika, usmenog ili pisanog, postoji jedino u kontekstu upotrebe, i određuju ga učesnici u društvenoj interakciji. Osnovna obeležja komunikacije upravo i jesu njena interaktivna priroda i društveni kontekst. Slušanje, tj. razumevanje govora, kao integralni deo komunikacije, je po prirodi društvena aktivnost pri kojoj i slušalac i govornik utiču na prirodu poruke i njenu interpretaciju. Ta interpretacija može da obuhvati razumevanje gestova, vizuelnih informacija i drugih neverbalnih ili kulturom određenih znakova koji mogu bitno da utiču na značenje, zatim statusnih odnosa učesnika u komunikaciji, kao i pragmatičko znanje¹⁰, tj. primenu pravila koja određuju kako govornik iznosi svoju nameru u datom kontekstu (Vandergrift i Goh, 2009: 398). Dakle, slušalac interpretira jezik u kontekstu, i interakcija između onoga šta je rečeno i konteksta u kome je to rečeno predstavlja važan aspekt razumevanja.

Pedagoški model razumevanja govora na stranom jeziku *na kome se ovo istraživanje temelji* u središte pažnje stavlja kognitivne modele razumevanja govora (uzlazni, silazni i interaktivni model), ali ih upotpunjuje drugim pomenutim dimenzijama procesa razumevanja govora: individualnom, interkulturalnom, društvenom, afektivnom i strateškom, dajući čitavom procesu tako složeniju strukturu. Ove dimenzije oslanjaju se na kognitivnu, socijalnu, lingvističku i pedagošku teoriju.

Ove dimenzije, naravno, nije moguće podjednako razvijati na svakom času nastave razumevanja govora. Na nastavniku je da odluči u kojoj meri će se usredsrediti na svaku od njih, i to u skladu sa datom nastavnom situacijom, njenim ciljevima i potrebama učenika. Kako se ova teza bavi pitanjem strategija u cilju poboljšanja veštine razumevanja govora, to je i naš pedagoški model, osim pomenutih, posvetio pažnju upravo strateškoj dimenziji, koja se tiče sposobnosti primene kognitivnih, metakognitivnih i društveno-afektivnih strategija u razumevanju govora.

U deceniji posle objavljivanja njihovog teksta učinjen je značajan napredak ka razvijanju modela učenja stranog jezika koji potvrđuju uticaj društvenog konteksta na kognitivne procese koji su u osnovi procesa učenja jezika (Tarone, 2007). Sociolingvistički pristup pokušava da uspostavi ravnotežu između kognitivnog i društvenog, za šta su se Firt i Vagner zalagali. On nam omogućuje da proučavamo uticaj društvenih faktora na kognitivne procese dok oni rezultiraju usvajanjem novog lingvističkog sistema.

Dajen Larsen-Frimen zaključuje da danas postoji teorijski pluralizam (Larsen-Freeman, 2007). Prema njenom mišljenju, upotreba jezika i učenje jezika su određeni i zavise kako od kognitivnih kapaciteta pojedinca, tako i društvenog okruženja u kome se ti kapaciteti koriste.

¹⁰ Proučavanjem interpretiranja jezika u kontekstu bavi se grana lingvistike pragmatika.

3.2 Priroda govornog jezika

Razumevanje govora na maternjem jeziku stiće se prirodno, većina modernih obrazovnih sistema, i društava u celini, daje primat razvijanju veština čitanja i pisanja na račun razumevanja govora. Međutim, i veštinom razumevanja govora mora se ovladati, naročito uzimajući u obzir njen značaj u komunikaciji.

Govorni i pisani tekst se razlikuju po mnogim svojstvima, te metodičari ističu da im u nastavi treba pristupiti na različite načine (Brown i Yule, 1983a; Flowerdew i Miller, 2005). Osnovne razlike među njima predstavljene su na sledećoj slici:

<i>Distinktivna jezička svojstva govornog teksta</i>	<i>Distinktivna jezička svojstva pisanog teksta</i>
<ul style="list-style-type: none">• Fonološka skraćivanja i asimilacija• Oklevanje, zastajkivanje, popunjavanje pauza u govoru• Fragmenti rečenica umesto potpunih rečenica• Struktura prema tonskim jedinicama umesto prema klauzama• Česta pojava diskurs markera na početku ili kraju tonkih grupa• Česta pojava pitanja ili imperativa• Upotreba zamenica prvog i drugog lica• Deiksa (referenca van teksta)	<ul style="list-style-type: none">• Duže informativne jedinice• Složeni odnosi koordinacije i subordinacije• Češća upotreba atributivnih prideva• Širi raspon i precizni izbor vokabulara• Velika leksička gustina (nominalizacija)• Veća prosečna dužina reči• Češća upotreba pasivnih konstrukcija• Češća upotreba kohezivnih sredstava

Sl. 6 Razlike između govornog i pisanog jezika (Flowerdew i Miller, 2005: 48)

Dakle, govorni tekst je fragmentiran, „labavo“ povezan, spontan, neformalan, i karakterišu ga pauze, ponavljanja i visok stepen jezičke redundanse (izuzetak su predavanja i govori). Nasuprot govoru, pisanje je planirano i permanentno; pisani tekst je formalan i kompaktan, sa čvrstom strukturom. Dok govorni jezik podleže dijalekatskim razlikama, pisani jezik uglavnom zahteva standardne oblike gramatike, sintakse i vokabulara. Nepotpune ili čak gramatički neispravne rečenice su u govoru sasvim prihvatljive. Odstupanja od standardnih oblika su retka. Za pisani jezik je karakteristično to da su rečenice pažljivo konstruisane, povezane i organizovane tako da čine tekst sa veoma malo digresija i ponavljanja.

Dva važnija aspekta govora koja ne karakterišu pisani jezik, a od presudnog su značaja za razumevanje govora, odnose se na prozodijska (visina glasa, intonacija, jačina, akcent, ritam, pauze u govoru) i paralingvistička sredstva (izrazi lica, gestovi, različiti načini govora: šaputanje, glasni govor, vika) (Tribble, 1996: 16-17). To su neverbalni elementi govornog jezika koji se koriste da bi se iskazu pridodalo neko značenje, tj. što adekvatnije prenele željene ideje. Koliki je značaj ovih elementa za razumevanje govora i tumačenje poruke postaje očigledno na primeru teksta bilo kog govora ili drame koji ostavljaju slabiji utisak na čitaoca kada se čitaju, nego slušaju „uživo“.

Osim toga, u usmenoj komunikaciji postoji neposredna povratna reakcija na govor. Govornik se obraća slušaocu, saučesniku u komunikaciji, koji reaguje na dati stimulus tako što klima glavom ili odmahuje, prekida sagovornika ili postavlja pitanja. Za pisca, reakcija čitaoca ili dolazi kasnije ili uopšte ne postoji.

Sledeća važna razlika između pisanih i govornih tekstova leži u činjenici da pisani tekstovi sadrže mnogo veću leksičku gustinu. To je odnos između sadržinskih reči (imenica, glagola, prideva, priloga) i gramatičkih reči (predloga, pomoćnih glagola, veznika). „Osnovna gramatička struktura formalnih pisanih tekstova je često veoma jednostavna, i složenost pisanog jezika potiče prvenstveno od broja sadržinskih reči, tj. od gustine leksike kojom se pisci služe“ (Tribble, 1996: 17-18). S druge strane, broj gramatičkih reči u govoru mnogo je veći na račun sadržinskih, tj. leksičkih, dok je frekvencija leksičkih reči u govoru manja od frekvencije leksičkih reči u pisanom jeziku.

Ipak, govorni i pisani tekstovi nisu dve odvojene kategorije. Različiti govorni i pisani žanrovi mogu da se rasporede duž kontinuuma na čijem se jednom kraju nalazi govor, a na drugom pisani tekst, i u manjoj ili većoj meri sadrže jezička svojstva tipična za jednu ili drugu vrstu teksta (Buck, 2001; Flowerdew i Miller, 2005). Tako bi neformalni razgovor, koji sadrži visok stepen neplaniranog, bio na jednom kraju kontinuuma, dok bi naučni rad, kao krajnje planiran tekst, bio na drugom. Drugi žanrovi, poput vesti na radiju, akademskih predavanja, govora na ceremonijama, kao primeri govornog jezika, s jedne strane, ili poslovna prepiska, romani i kratke priče, izveštaji i slično, kao primeri pisanog jezika s druge, mogli bi se naći na različitim tačkama kontinuuma. U nekim slučajevima bi čak neki govorni tekstovi, na primer vesti na radiju, mogli biti „bliži“ pisanim, i obrnuto, neke elektronske poruke, (*e-mail* ili *chat*), sa

mnoštvom neformalnih izraza, izostankom interpunkcije i interakcijom u realnom vremenu, bile tipičnije za govorni jezik.

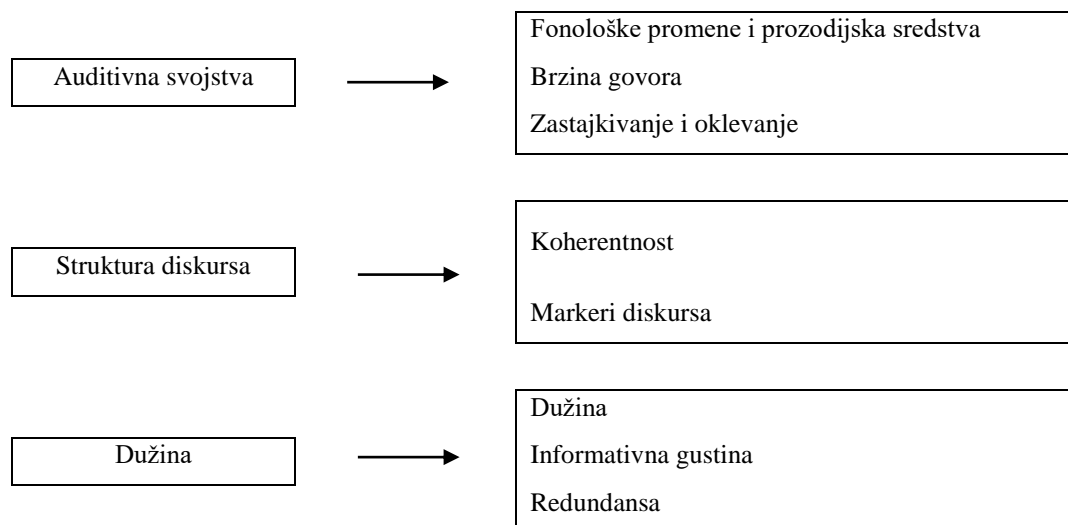
Prema vrsti informacije koja se pruža, Braun i Jul (Brown i Yule, 1983b) sve govorne tekstove dele na *transakcione*, tj. davanje informacija, za koje je karakteristično da jedna strana u komunikaciji govori, i *interakcione*, u kojima se govornici često smenjuju i podjednako učestvuju u govoru¹¹.

Iako postoje sličnosti između veština potrebnih za razumevanje govora i pisanog teksta, tj. iako obe veštine podrazumevaju dekodiranje poruke, metodičari ističu da sa tačke gledišta učenika postoje značajne razlike među ovim procesima (Buck, 2001; Rost, 2002). Dok se čitanje „pruža“ kroz prostor, slušanje se odvija u realnom vremenu. Većina usmenih podataka nije trajno zabeležena. Iako i govor i pisani tekst, mada u manjoj meri, karakteriše jezička redundanca, za razliku od čitaoca, slušalac nema istu kontrolu nad tekstom jer mora da tumači poruku u realnom vremenu. Kako Vilson kaže (Wilson, 2008: 11), razumevanje govora je „... spontano, zasniva se na tragovima nevidljivog mastila koje obično nestane iz pamćenja u nekoliko trenutaka“.

Pošto se slušanje odvija u vremenu, u govoru nema praznog prostora između reči koji postoji u pisanju, kao ni znakova interpunkcije, tako da slušalac mora da ih zamisli. Zato ovo razgraničavanje reči u govornom nizu, tj. prepoznavanje granica reči u vezanom govoru često predstavlja problem za slušaoca (Wilson, 2008: 11). S druge strane, upravo je ono ključno za uspešno razumevanje teksta.

U daljem tekstu osvrnućemo se na one karakteristike govornih tekstova koje mogu da utiču na razumevanje (Buck, 2001). Reč je o auditivnim svojstvima (fonološke promene, prozodijska sredstva: akcenat reči i rečenica, intonacija, brzina govora, oklevanje i zastajkivanje), organizaciji teksta (kohherentnost i diskurs markeri) i dužini teksta (dužina, redundantnost i gustina informacija). Brojna istraživanja potvrđuju da upravo ovim karakteristikama treba posvetiti posebnu pažnju bilo u nastavi ove veštine ili njenom testiranju. Pomenuta svojstva predstavljena su na sledećoj slici:

¹¹ U ovom kontekstu u literaturi takođe srećemo i termine recipročno (eng. *reciprocal*) i nerecipročno (eng. *non-reciprocal*) slušanje, pri čemu se prvi termin odnosi na interakciju između dvoje ili više ljudi, odnosno konverzaciju, a drugi na situaciju u kojoj slušalac nije u prilici da učestvuje u dijalogu, na primer u toku slušanja radio programa (Willson, 2008: 13).



Sl.7 Svojstva govora koja mogu da utiču na razumevanje

3.2.1 Fonološke promene

Da bismo razumeli govor, potrebno je da ovladamo glasovima jednog jezika. Prema kognitivno-informacionoj¹² teoriji, senzorna memorija prima input u vidu glasova koji se prenose do kratkoročne memorije, gde se zvuk raščlanjuje na jedinice koje nose značenje (reči, iskaze) na osnovu informacija i znanja koji postoje u dugoročnoj memoriji. Najveća prepreka koju treba prevladati u percepciji jezika vezuje se za teškoću prepoznavanja glasova stranog jezika.

Glasovi po sebi, međutim, nisu ono šta predstavljaja problem u razumevanju govora. Osnovni izvor teškoća potiče od same prirode govornog jezika tj. njegove promenljivosti (varijabilnosti), i varijacija glasova u vezanom govoru (Brown, 1990). Ukoliko bi jezičke jedinice poput fonema, reči ili fraza bile konstantne, nepromenljive, onda bi učenicima bilo lako da ih, kao takve, nauče. Međutim, činjenica je da se u svom govornom obliku one znatno razlikuju od jednog iskaza do drugog, pa jedna reč može da zvuči na jedan način u svom osnovnom obliku, kada se pažljivo izgovori samostalno¹³, a sasvim drugačije kada se izgovori u vezanom govoru. Kada uči novu reč, učenik najpre ovladava ovim prvim oblikom. U brzom, vezanom govoru susedni glasovi utiču jedni na

¹² O ovoj teoriji je već bilo reči u ranijem tekstu, vidi 3.1.2 *Modeli procesa razumevanja govora*

¹³ Termin kojim se u engleskoj literaturi označava ovakav oblik reči glasi *citation form* – prim. aut.

druge, i promene u glasovima do kojih dolazi prate složena pravila koja se razlikuju od jezika do jezika (Roach, 1991).

Metodičari ukazuju na „našu sklonost da unapred prihvatimo da učenik neće imati teškoća da prepozna istu reč kada se ona pojavi u nekom iskazu u govoru ako ju je već naučio u njenom osnovnom obliku“, međutim, to često nije slučaj (Field, 2008a: 141). U govoru ne postoje signali koji označavaju gde se jedna reč završava, a naredna počinje, tako da čak iako učenik zna neku reč, on ne mora uvek da je prepozna u vezanom govoru. Istraživanja pokazuju da učenik stranog jezika često raščlanjuje govorni niz na osnovu pravila segmentacije svog maternjeg jezika (Cutler, 2001). Ovaj problem je naročito prisutan kod učenika na nižem nivou učenja jezika (Goh 2000; Graham 2006).

Fonološkim sistemom i složenim skupom pravila koja određuju izgovor u vezanom govoru mora se ovladati. Nedostatak takvog znanja rezultira smanjenim razumevanjem govora. Često se dešava da učenici koji su proveli više godina učeći jedan jezik imaju velikih teškoća u razumevanju govora kada prvi put odu u zemlju gde se taj jezik govori zato što se izgovor koji su oni slušali u učionici znatno razlikuje od onoga koji koriste izvorni govornici tog jezika. U istraživanju koje je sprovedla Henriksenova (Henricksen, 1984) pokazalo se da većina izvornih govornika nekog jezika nema velikih teškoća da razume reči u njihovom modifikovanom obliku, dok prisustvo fonoloških modifikacija znatno smanjuje razumevanje kod učenika stranog jezika. Ona je pronašla da čak i učenici na višem nivou jezičkog znanja imaju problema u razumevanju vezanog govora, iako, u suštini, raspolažu velikim znanjem tog jezika.

Treba istaći da nivo fonoloških modifikacija varira u zavisnosti od nivoa formalnosti govorne situacije, tako da u formalnim situacijama govornici prave manje modifikacija, i obično govore sporije nego u neformalnim. (Cruttenden, 2008). U neformalnom govoru, kada se govornik usredsređuje na to *šta*, a ne *kako* će nešto reći, on teži ekonomičnosti govora, tj. pravi artikulatorne pokrete koji su dovoljni da se jedinice njegove poruke identifikuju, ali zato izostavlja bilo koje druge koji nisu neophodni za razumevanje poruke. To dovodi do stvaranja različitih varijacija u izgovoru koje slušaocu mogu da predstavljaju problem u dekodiranju poruke.

Postoje dva osnovna tipa varijacija koje mogu biti izvor problema u vezi sa dekodiranjem: varijacije koje utiču na foneme jednog jezika i one koje utiču na čitave reči.

3.2.1.1 Varijacije na nivou fonema (fonemske varijacije)

Input (sirovi zvučni materijal) koji dolazi do slušaoca nije niz precizno formiranih i uredno nanizanih fonema, u svom standardnom obliku. U njegovoj memoriji nalaze se *prototipi* određenih glasova koji mu omogućuju da interpretira alofonske varijacije u govornom nizu koji je čuo. Tako „prepoznavanje govora obuhvata poznavanje prototipa glasova, kao i osetljivost na glasovna odstupanja od tih prototipa koja nastaju usled procesa promena glasova u vezanom govoru kao što su asimilacija, redukcija i elizija kao posledice koartikulacije“ (Rost, 2002: 24).

Često nije moguće odrediti tačku u kojoj se jedna fonema završava a druga počinje, pa je slušalac pod utiskom da se foneme stapaju jedna u drugu. Pomenuti efekat posledica je fonetskog prilagođavanja, tj. „prečica koje govornik pravi kada pokreće delove organa kojim artikuliše glasove (jezik, zube, usne, vilicu) sa jedne pozicije na drugu“ (Field, 2008a: 142). Tada dolazi do *fonetskog uslovljavanja*, odnosno odstupanja od standardnih oblika koje je uslovljeno fonetskim okruženjem, tj. kontekstom u kome se određena fonema pojavljuje (Čubrović, 2014: 75).

Promene poznate kao *alofonske varijacije* podrazumevaju različite varijante, tj. realizacije fonema u datom kontekstu. Jedan od primera predstavlja duženje vokala kada su praćeni zvučnim konsonantom. U tom smislu možemo uporediti [i:] u reči *bead* i reči *beat*. Isto tako, trajanje foneme varira u zavisnosti od tipa sloga. Što je više konsonanata u slogu, to će vocal u tom slogu biti kraći (Field, 2008: 142).

Pod *fonetskim varijacijama* podrazumevamo upotrebu različite foneme u zavisnosti od fonetskog konteksta, pri čemu morfema ostaje nepromenjena (Čubrović, 2014: 75). Tako se u reči *incompetent* prvi slog, u zavisnosti od stila ili brzine govora, može čuti kao /ɪn-/ ili /ɪnʃ-, i dati reč /ɪn'kɒmpɪtənt/, odnosno /ɪnʃ'kɒmpɪtənt/. U brzom, kolokvijalnom govoru ove promene su česte, mada ih izvorni govornici često nisu ni svesni.

Sa pedagoške tačke gledišta to praktično znači da se glasovi ne mogu učenicima predstavljati i uvežbavati izolovano. „Budući da variraju od jednog do drugog konteksta, ima više smisla predstavljati ih u minimalnim parovima (*ship/sheep, right/ride, pitch/peach*)“ (Field, 2008a: 142), i tako pokazati učenicima da informacije na nivou fonema igraju važnu ulogu u razlikovanju sličnih reči. Da bi učenik izgradio jasnu mentalnu predstavu nekog glasa, neophodno je da ga čuje u brojnim kontekstima.

3.2.1.2 Varijacije na nivou reči

Prepoznavanje reči u vezanom govoru predstavlja osnovu usmene komunikacije. Dva osnovna zadatka slušaoca u tom smislu su identifikacija reči i aktiviranje znanja reči. Identifikacija reči je složen proces. Kao što je već rečeno, u govoru ne postoji ekvivalent praznom prostoru koji postoji između reči u pisanom tekstu, ne postoje uvek jasni signali koji označavaju završetak reči, pa zato prepoznavanje reči često predstavlja prepreku u razumevanju govora.

Međutim, treba imati na umu da se razumevanje govora može uspešno nastaviti čak iako slušalac ne prepozna *sve* reči zato što se pri izvođenju zaključaka o značenju čitavog iskaza oslanja i na druge izvore informacija koji potpomažu proces prepoznavanja reči (Rost, 2002).

Proces prepoznavanja reči u engleskom jeziku tiče se dve karakteristike govora: metričke segmentacije i varijacija.

Metrička segmentacija podrazumeva određivanje granica reči u neprekidnom signalu. Svaki jezik ima svoje strategije za određivanje granica reči, a u engleskom ona se tiče određivanja naglašanih slogova (eng. *strong-syllable strategy*), odnosno primene pravila akcenta i ritma u raščlanjivanju inputa na reči (Cutler, 1997; Rost, 2002)¹⁴.

Varijacije nastaju usled „nepažljive“ artikulacije, pa se reči moraju prepoznati na osnovu delimične akustičke informacije.

Variranje oblika reči je u nekim slučajevima relativno sistematično, i ono se može pojaviti usled:

1. fonoloških pravila koja važe u vezanom govoru i odnose se na spajanje reči i preoblikovanje slogova (redistribucija, resilabifikacija);

¹⁴ O metričkoj segmentaciji je već bilo reči u odeljku 3.1.2 Modeli procesa razumevanja govora

2. postojanja alternativnih slabih oblika gramatičkih reči;
3. sklonosti govornika da, radi ekonomičnosti u govoru, skraćuju neke glasove, kako bi artikulacija bila lakša (asimilacija i elizija);
4. različitih načina na koje se reči skraćuju kada se pojave u većoj grupi – redukcija (Field, 2008a: 143).

U mnogim jezicima reči poput veznika, predloga, članova, zamenica ili pomoćnih glagola nisu istaknute u vezanom govoru. To su *funkcijske reči*, zatvorena klasa od nekih 300 reči u engleskom jeziku koje ne nose semantičko značenje, ali zato imaju gramatičku funkciju (Čubrović, 2014). Sagovornici u komunikaciji veću pažnju posvećuju rečima i slogovima koji su naglašeni jer su oni osnovni nosioci značenja. To čini dekodiranje funkcijskih reči mnogo težim za učenike. U tom smislu, u tumačenju značenja od pomoći im može biti oslanjanje na širi i uži kontekst. Funkcijske reči mogu da dovedu do značajnih sintaksičkih razlika, pa tako i razlika u značenju:

Na primer: *I'm looking **at** the photos.* i *I'm looking **for** the photos.*

*We've **been** followed.* i *We're **being** followed.*

*discover **a** planet* i *discover **the** Planet*

(Field, 2008a).

U engleskom jeziku funkcijske reči u vezanom govoru nisu naglašene, tj. one imaju i *slabe oblike*. Najmanje 50 funkcijskih reči u engleskom ima oba oblika. Slabi oblik funkcijske reči u odnosu na njen jak oblik karakterišu sledeće osobine: slab vokal, elizija, izostanak akcenta, kraće trajanje. Slabi oblici funkcijskih reči u govoru su mnogo češći nego njihovi jaki oblici. Prema nekim autorima zato slabi oblik treba smatrati standardnim, a puni oblik izuzetkom (Cruttenden, 2008). Jak oblik javlja se kada je u pitanju naglašavanje ili kontrast, ili na kraju rečenice (*What are you looking **FOR**?*).

Tabela 1. Neki primeri jakih i slabih oblika funkcijskih reči¹⁵:

reč	jak, naglašeni oblik	slab oblik
a	/eɪ/	/ə/
am	/æm/	/ əm, m/
are	/ɑː/	/ə/
be	/biː/	/bi/
do	/duː/	/du, də, d/
does	/dʌz/	/dəz/
had	/hæd/	/həd, əd, d/
have	/hæv/	/həv, əv, v/
him	/hɪm/	/ɪm/
shall	/ʃæl/	/ ʃəl, ʃl/
some	/sʌm/	/səm, sm/
us	/ʌs/	/əs, s/
you	/juː/	/ju, jə/

Funkcijske reči su veoma česte u svakodnevnom govoru. Na svakih 100 najčešće izgovorenih reči u Britanskom nacionalnom korpusu od 100 miliona reči iz usmenih i pisanih tekstova, 80 njih su funkcijske reči. S druge strane, njih je teško uočiti zato što su kratke i nenaglašene i zato što sadrže slabe vokale. Fild (Field, 2008b) ukazuje na to da učenici imaju mnogo više teškoća da identifikuju funkcijske reči nego što je to slučaj sa sadržinskim rečima, pa je zato po njemu prepoznavanje funkcijskih reči u govoru još jedna oblast kojoj treba posvetiti pažnju u nastavi razumevanja govora. Prepoznavanje funkcijskih reči se, na primer, može sistematično i ciljano uvežbavati u nastavi putem diktata.

Ukoliko zanemarimo pisani oblik nekih od ovih reči, i kao polaznu tačku uzmemo njihov izgovor, situacija se komplikuje jer se nekoliko navedenih oblika u tabeli gotovo uopšte ne razlikuje, pa zato slušalac mora da se osloni na svoje sintaksičko znanje kako bi napravio razliku među njima i protumačio značenje. Evo nekih primera homofona:

/ə/ najčešće predstavlja nenaglašeno *are* ili *a*, a ređe *her or, of*:

The plays are poor. / He plays a poor man.

She wants a dog. / She wants her dog.

¹⁵ Detaljna lista jakih i slabih oblika funkcionalnih reči može se naći u više izvora: Cruttenden, 2008; Field, 2008a; Čubrović, 2011.

Two *books of* mine. / Two *books are* mine.

/əv/ najčešće predstavlja nenaglašeno *have* ili *of*:

The boys of Eton. / The boys have eaten.

/z/ može da predstavlja nenaglašeno *is*, *has*, *does*:

Where's he put it? (has) / Where's he put it? (does) / Where's he going? (is)
(Cruttenden, 2008: 295).

3.2.2. Prozodijska sredstva

Osim izgovora pojedinih glasova, i njihovih promena u vezanom govoru, poznavanje glasovnog sistema jednog jezika obuhvata i *prozodijska svojstva*, akcenat, ritam i intonaciju. Ove prozodijske ili suprasegmentalne pojave ne vežu se za pojedine foneme, već za veće celine: slogove, reči i rečenice.

U engleskom jeziku postoje *akcenat u okviru reči* i *rečenični akcenat* (Roach, 1991). Naglašeni slogovi nisu samo glasniji, već su i jasnije izgovoreni, duži, i često im prethodi ili sledi kratka pauza. Akcenat u okviru reči podrazumeva relativnu naglašenost (istaknutost) različitih slogova. Dok su, na primer, u japanskom jeziku svi slogovi podjednako naglašeni, u engleskom su oni obično naglašeni različito (Buck, 2001: 35). Rečenični akcenat odnosi se na relativnu naglašenost reči u okviru iskaza. Reči se naglašavaju kako bi se ukazalo na ono šta govornik želi da istakne. U engleskom jeziku najvažnije reči u iskazu su više naglašene od okolnih (Buck, 2001: 36).

Važno je istaći da u nekim jezicima naglašeni slogovi određuju *ritam* jezika. To znači da je vreme između naglašanih slogova uvek relativno isto u svakom iskazu. To dalje ima za posledicu to da se reči koje se nalaze između naglašanih slogova izgovaraju veoma brzo i bez akcenta.

Intonacija predstavlja melodiju koju prave varijacije u visini tona u nizu slogova. Potvrde rečenice se u engleskom jeziku obično završavaju silaznom intonacijom, a pitanja uzlaznom. Intonacija može da dovede do znatne promene u značenju. Ona ima nekoliko veoma važnih funkcija (Crystal, 1995): *emotivnu*, koja se koristi da izrazi stavove govornika, na primer entuzijazam, sumnju, oduševljenje; *gramatičku*, koja signalizira gramatičku strukturu iskaza kao što to čini interpunkcija u pisanju;

informativnu, koja naglašava istaknute delove iskaza, tako da viša intonacija označava važniju informaciju; *tekstualnu*, koja daje koherentnost većim delovima diskursa; *psihološku*, koja se koristi da podeli informacije u jedinice koje se lakše mogu obraditi, i *indeksnu*, koju koriste određene grupe ljudi kao sredstvo društvene identifikacije (pripadnost određenoj društvenoj grupi).

Izgovor je potencijalno veoma važna promenljiva u razumevanju govora. Termini *izgovor* i *dijalekt* se u literaturi koriste kao sinonimi da opišu fonološke razlike u govoru. Međutim, Kristal definiše dijalekt kao „regionalno ili društveno prepoznatljivu varijantu jezika koju određuje određeni skup reči ili gramatičkih struktura” (Crystal, 2003: 136), dok izgovor predstavlja “kumulativni auditivni efekat onih svojstava izgovora koji određuju odakle je govornik u regionalnom, odnosno geografskom smislu ili sa koje društvene lestvice” (Crystal, 2003: 3). Učenici mogu da naiđu na različite dijalekte kada slušaju govornike iz geografski različitih delova sveta. Dakle, reč je o teritorijalnom raslojavanju. S druge strane, izgovor se razlikuje i od jedne do druge društvene klase. Nepoznati, nestandardni izgovor može da poremeti čitav proces razumevanja govora ili ga potpuno onemogućiti. Zato je potrebno izlagati učenike različitom izgovoru u toku nastave.

Istraživanja koja su proučavala uticaj izgovora na razumevanje govora dosledna su u rezultatima da kod ispitanika koji ne poznaju u dovoljnoj meri izgovor govornika preciznost razumevanja opada, dok uloženi napor u smislu vremena potrebnog za davanje odgovora raste. Takav uticaj zabeležen je kako kod izvornih govornika, tako i kod učenika stranog jezika, s tim što je kod ovih drugih on mnogo veći i izraženiji (Major et al., 2005). Imajući u vidu značaj ovog faktora za razumevanje govora, o njemu smo vodili računa kako prilikom izbora nastavnog materijala, tako i materijala za testiranje.

3.2.3 Brzina govora

Još jedno auditivno svojstvo govornog jezika koje može da predstavlja problem u razumevanju je brzina govora. Učenici često imaju utisak da je govor izvornih govornika isuviše brz, što ne znači da to i jeste. To uverenje je posledica nedostatka sposobnosti učenika da automatski obrade poruku. Međutim, kako se njihova sposobnost razumevanja

govora razvija, tj. kako svesna obrada jezika postepeno ustupa mesto automatskoj, „čini se da govor postaje sporiji“ (Buck, 2001: 38).

Postoje brojna istraživanja odnosa između brzine govora i razumevanja. Njihovi rezultati uglavnom podržavaju zdravorazumsko uverenje da što je govor brži, teže ga je razumeti (Blau, 1990; Griffiths, 1992; Brindley i Slayter, 2002). Dakle, sa bržim govorom, razumevanje opada. Međutim, istraživanja takođe pokazuju da taj prag varira od pojedinca do pojedinca, kao i da su jezičko znanje slušaoca i akcenat govornika takođe važni faktori za razumevanje govora.

Tauroza i Elison (Tauroza i Allison, 1990 prema Back, 2001: 39) daju pregled prosečnih brzina govora Britanaca i to u radio monolozima, razgovorima, intervjuima sa izvornim govornicima, kao i predavanjima namenjenim onima koji to nisu.

Tabela 2. Prosečna brzina govora u britanskom engleskom (Tauroza i Allison, 1990)

Tip teksta	Broj reči u minuti	Broj slogova u minuti	Broj slogova u sekundi	Broj slogova u reči
radio monolozi	160	250	4,17	1,6
razgovori	210	260	4,33	1,3
intervjui	190	250	4,17	1,3
predavanja studentima koji nisu govorni predstavnici jezika predavanja	140	190	3,17	1,4

Tabela 2 pokazuje da razgovori i intervjui u proseku imaju kraću dužinu reči, 1,3 sloga po reči, dok monolozi imaju 1,6 slogova po reči. Može se očekivati da akademska predavanja imaju još veću prosečnu dužinu reči. Slogovi (broj slogova u sekundi) su mnogo adekvatnija merna jedinica kada se traži veća preciznost, međutim, brojanje slogova je složeno i zahteva dosta vremena, tako da je najčešća mera brzine govora broj reči u minutu (eng. *word per minute* – *wpm*).

Ako posmatramo brzinu govora, možemo reći da je u engleskom jeziku prosečna brzina oko 170 reči u minutu. Interaktivni govor, na primer razgovor ili intervju, je malo brži, dok su monolozi malo sporiji. Predavanja namenjena onima koji nisu izvorni govornici nekog jezika su mnogo sporija, oko 140 reči u minutu, ili 3,17 slogova u sekundi. Ovo su naravno, prosečne vrednosti, dok postoje značajne varijacije među govornicima.

Treba istaći da je pri izboru nastavnog audio i video materijala koji će se koristiti u nastavi važno imati na umu navedene vrednosti. U materijalu upotrebljenom u predtestiranju, posttestiranju i nastavi u našem istraživanju vodilo se računa o ovome, tako da se brzinu reči u upotrebljenim tekstovima kreće u okvirima pomenutog proseka.

3.2.4 Zastajkivanje i razumevanje govora

Zastajkivanje (eng. *hesitation*) predstavlja još jedno važno obeležje govornog jezika (Flowerdew i Miller, 2005; Wilson, 2008). Bak (Buck, 2001: 41) ukazuje na četiri osnovna tipa ove pojave u govoru: 1) neispunjene pauze (eng. *unfilled pauses*), koje su u stvari periodi tišine, 2) ispunjene pauze (eng. *filled pauses*), koje govornik popunjava rečima kao što su *uh, um, ah, mm, well, anyway, let me see*, 3) ponavljanja (eng. *repetitions*), kada govornik ponavlja istu reč ili deo reči i 4) pogrešan početak (eng. *false starts*), kada govornik zastaje, a zatim menja prvobitno izgovorenu reč ili frazu drugim rečima ili frazama. Kako Braunova ističe (Brown, 1990), ova svojstva predstavljaju poseban izazov za učenike koji su učili jezik u idealizovanom, ponekad samo pisanom obliku, i nisu imali prilike da se sretnu sa brzim, kolokvijalnim govorom.

Istraživanja potvrđuju da pojava zastajkivanja u govoru može da predstavlja problem u razumevanju kod učenika. U onom koje je sproveo Vos (Voss, 1979) na 22 učenika engleskog jezika, upotrebljen je tekst dug oko 210 reči koji je obuhvatio brojne primere zastajkivanja: ponavljanja, ispravljanja, ispunjene i neispunjene pauze i sl. Rezultati su pokazali da je skoro trećina grešaka u razumevanju bila povezana sa ovom pojavom.

S druge strane, istraživanja takođe potvrđuju da izvesni oblici zastajkivanja mogu da budu olakšavajući faktor u razumevanju govora. U istraživanju koje je sproveda Blau (Blau, 1991), u različite tekstove koje su učenici slušali ubačene su ispunjene ili neispunjene pauze. Prema rezultatima, razumevanje teksta bilo je znatno uspešnije nego kod nemodifikovanih tekstova, ali nije bilo značajnih razlika u razumevanju tekstova sa ispunjenim u odnosu na tekstove sa neispunjenim pauzama.

Imajući u vidu da je zastajkivanje česta pojava u govornom engleskom jeziku, metodičari se slažu da sposobnost razumevanja govornog jezika mora da podrazumeva i sposobnost tumačenja ove pojave (Buck, 2001: 42).

U tekstovima koje smo koristili u istraživanju ove pojave su takođe prisutne, naročito u tekstovima predavanja, te je i studentima ukazana pažnja na njih kroz određene konkretne primere. U tekstovima radio i televizijskih vesti ova pojava je donekle uočljivija u govoru sagovornika reportera, dok je retko prisutna u govoru televizijskih ili radio spikera.

3.2.5 Struktura diskursa govora

Priroda govornog jezika ne utiče samo na slušaoca, već i govornika. Da bi preneo željenu poruku, govornik kreira tekst u realnom vremenu, velikom brzinom, što rezultira činjenicom da većina govornih tekstova često liči na radnu verziju teksta¹⁶.

Postoji znatna razlika između *planiranog* i *neplaniranog diskursa*. U slučaju ovog drugog, kao što je već rečeno, tekst nastaje spontano, u realnom vremenu, bez mnogo vremena za organizovanje. Zato se govor često sastoji od inicijalnih ideja ili prvih reakcija na neki stimulus, labavo organizovanih u celinu, odnosno fragmenata jezika praćenih ponavljanjima, oklevanjima, ispravkom onoga što smo rekli, pa čak i gramatički netačnih rečenica. Za razliku od ovoga, planirani diskurs predstavlja „ispolirani“, pažljivo konstruisani tekst.

Istraživanje koje su sprovedi Šoami i Inbar (Shohamy i Inbar, 1991) je pokazalo da što je veće prisustvo karakteristika neplaniranog diskursa u tekstu, lakše ga je razumeti. Tekstovi koje su oni upotrebili u istraživanju sadržali su iste činjenične informacije, ali su se zato razlikovali u meri u kojoj su bili planirani ili neplanirani, ili meri u kojoj su sadržali jezičku redundansu ili sintaksički složene rečenice. Pokazalo se da količina svojstava govornog jezika utiče na razumevanje, pri čemu je tekst sa manje ovih svojstava (poput televizijskih vesti) bio najteži za razumevanje, nešto lakši je bio tekst sa umerenom količinom ovih svojstava (predavanje), dok su tekst sa najviše svojstava govornog jezika (dijalog) ispitanici najlakše razumeli.

3.2.5.1 Koherentnost teksta i diskurs markeri

Mera u kojoj je određeni tekst koherentan takođe može da utiče na njegovo razumevanje. Koherentnost podrazumeva da propozicije u tekstu teku logičnim

¹⁶ Bak to naziva grubom prvom verzijom teksta (eng. *a rough first draft*) (Buck, 2001: 9).

redosledom i da su relevantne za temu teksta u celini. Tekst će biti manje koherentan ukoliko u njemu nema logičnih odnosa među propozicijama. Teškoće u razumevanju koje potiču od koherentnosti mogu da budu rezultat različite organizacije teksta u različitim jezicima. Jedno istraživanje utvrdilo je da postoje razlike u organizaciji diskursa govornog teksta engleskog, ruskog, azijskih i romanskih jezika. Pokazalo se da to može da uzrokuje probleme u razumevanju govora onom učeniku stranog jezika čiji maternji jezik ima drugačiju organizaciju diskursa od jezika cilja (Kaplan, 2001).

Ispitivanje prisustva diskurs markera u tekstu predstavlja alternativni način ispitivanja njegove koherentnosti. Međutim, za razliku od istraživanja posvećenih koherentnosti teksta, broj studija koji se bavio uticajem diskurs markera na razumevanje govora na stranom jeziku znatno je veći (Chaudron i Richards, 1986; Dunkel i Davis, 1994; Flowerdew i Tauroza, 1995). Pokazalo se da ovi markeri pospešuju razumevanje govora, ali postoje određena neslaganja u rezultatima istraživanja po pitanju mere u kojoj su različiti markeri korisni u procesu razumevanja govora.

Diskurs markeri signaliziraju retoričku strukturu, na primer tekst poređenja naspram teksta nizanja pojmova (Freedle i Kostin, 1993), ili ističu veze između susednih propozicija (Chaudron i Richards, 1986). Diskurs markeri obuhvataju makromarkere (*my first point is, in conclusion...*) koji upućuju na celokupnu strukturu teksta, i mikromarkere (*because, yet, in fact...*), koji uspostavljaju veze između susednih iskaza (Chaudron i Richards, 1986; Dunkel i Davis, 1994; Flowerdew i Tauroza, 1995).

Autentični govorni jezik sadrži raznovrsnije diskurs markere i njihova upotreba je prirodnija. Tako je u analizi korpusa u okviru jednog istraživanja (Biber et al., 2004) pronađeno da se makromarkeri pojavljuju mnogo češće u univerzitetskim predavanjima nego u razgovorima ili udžbeničkim tekstovima zbog veće potrebe za organizovanjem ovog složenog tipa usmene komunikacije.

Pri ocenjivanju težine tekstova predavanja upotrebljenih u predtestiranju i posttestiranju uzeli smo u obzir i prisustvo diskurs markera, budući da više markera, naročito makromarkera, čini tekst koherentnijim i lakšim za razumevanje i prisećanje.

3.2.6 Dužina teksta i drugi faktori koji utiču na razumevanje teksta

Važno pitanje koje se tiče razumevanja govora na stranom jeziku vezuje se za dužinu teksta, odnosno meru u kojoj slušalac može da obradi količinu informacija datih u tekstu (Alderson et al., 2006; Rost, 2006). Kao što je već rečeno, za razliku od čitanja, slušanje se odvija u realnom vremenu, pa slušalac nema mogućnosti da se vrati na deo teksta koji nije razumeo. To može da rezultira njegovom nesposobnošću da razume nove informacije koje dolaze, budući da njihovo razumevanje direktno zavisi od razumevanja prethodno rečenog (O'Malley, Chamot i Kupper, 1989; Goh, 2000). Kod slušanja dužih segmenata govora preopterećenje radne memorije slušaoca može da dovede do prekida u razumevanju. Što je tekst duži, slušalac može potencijalno da ima više problema u razumevanju, odnosno propusti više informacija, pošto jednom naiđe na informaciju koju nije razumeo.

Istraživači koriste različite parametre da odrede dužinu teksta uključujući trajanje u minutima i sekundama, broj slogova, broj reči, broj rečenica, što sve dovodi do nedoslednih i nepouzdanih rezultata istraživanja.

Pretpostavlja se da duži tekstovi u većoj meri utiču na razumevanje govora kod učenika sa nižim nivoom jezičkog znanja. Oni često pokušavaju da razumeju tekst po principu reč-za-reč, što za njih predstavlja spor i naporan process (Vandergrift i Tafaghodtari, 2010). Istovremeno, dok se usredsređuju na određenu reč koju ne razumeju, mogu da propuste čitav niz novih informacija (Vandergrift, 2003).

U istraživanju koje su sproveli Tompson i Rubin (Tompson i Rubin, 1996) ispitanici su se žalili da tekstovi duži od 2,5 minuta negativno utiču na njihovu koncentraciju. Ipak, pokazalo se da dužina teksta po sebi ne otežava razumevanje govora na stranom jeziku, ali da može da utiče na njega u sadejstvu sa drugim faktorima kao što su broj govornika, struktura teksta, žanr ili tema.

Zato se smatra (Chaudron, 1983) da dužinu teksta treba prvenstveno posmatrati u odnosu na sintaksičku složenost, redundansu (ponavljanje neke informacije više od jednog puta) i gustinu informacija u tekstu (broja saržinskih reči ili propozicija u tekstu), koji utiču na autentičnost teksta, a time i radnu memoriju slušaoca.

3.2.6.1 Jezička redundansa i gustina informacija

Jedno od obeležja govora, jezička redundansa, podrazumeva ponavljanje ključnih informacija putem direktnog ponavljanja, parafraziranja ili elaboracije (Chaudron, 1983). Redundansa se često svrstava u vid pojednostavljenja teksta¹⁷ jer podrazumeva ponavljanje informacija, odnosno pružanje slušaocu još jedne prilike da informacije razume, i to u formi koju je možda lakše obraditi. Redundantna informacija, na primer upotreba sinonima za prethodno upotrebljenu reč, ili parafraziranje prethodno rečenog, može se izraziti na više načina koji se razlikuju po sintaksičnoj složenosti. Jednostavno ponavljanje uz upotrebu iste reči predstavlja najjednostavniji i najuočljiviji oblik, dok je upotreba sinonima složenija i manje uočljiva (Chaudron, 1983; Chiang i Dunkel, 1992).

Šodron (Chaudron, 1983) je ispitivao uticaj pet tipova redundanse različite sintaksičke složenosti na razumevanje govora na stranom jeziku, i pronašao da tip redundanse uslovljava razumevanje. Ispitanici u ovom istraživanju su bili podeljeni u tri grupe prema nivou jezičkog znanja. Svi ispitanici su postigli najmanje razumevanje kada je redundansa predstavljena najmanje uočljivim oblikom – sinonimom. Ispitanici sa najviše jezičkog znanja postigli su veće razumevanje teksta od druge dve grupe u slučaju složenijih oblika redundanse (na primer, kod retoričkih pitanja i *if*-klauza), dok su ispitanici sa najmanje jezičkog znanja najviše koristi imali od najjednostavnijeg oblika redundanse: ponavljanja imenica. Ovi rezultati pokazuju da svi oblici redundanse ne doprinose razumevanju teksta podjednako kod svih slušalaca.

Još jedna studija (Chiang i Dunkel, 1992) ispitivala je uticaj redundanse predstavljene u vidu parafraze, koja se inače smatra kompleksnijom od doslovnog ponavljanja. Potvrđeno je da ova vrsta redundanse pospešuje razumevanje kod ispitanika na višem nivou učenja, ali ne i onih na nižim nivoima. Ovi rezultati poklapaju se sa Šodronovim zaključkom da složeniji oblici redundanse potpomažu razumevanje prvenstveno kod ispitanika sa višim nivoima jezičkog znanja, dok od transparentnijih oblika redundanse (na primer direktnog ponavljanja) najviše koristi imaju ispitanici na nižim nivoima učenja jezika.

Postoji zdravorazumsko uverenje da slušanje dužeg teksta predstavlja veće kognitivno opterećenje od slušanja kraćeg teksta. Međutim, broj informacija koje neki

¹⁷ O pojednostavljenju teksta vidi odeljak 5.1.5.

tekst sadrži može biti precizniji pokazatelj težine teksta za razumevanje od njegove ukupne dužine. Pojam *informacija* u literaturi odnosi se na sadržinske reči (eng. *content words*), na primer, imenice, glagole, prideve, priloge (Nissan et al., 1996), ili *propozicije* (najmanja jedinica znanja koja može da stoji samostalno kao posebna izjava tipa tačno-netačno) (Dunkel, Henning i Chaudron, 1993). Tako se *gustina informacija* u tekstu može izračunati ako se ukupan broj informacija u tekstu podeli ukupnim brojem reči.

Propozicija se često vezuje za informaciju koju slušalac pamti iz teksta čak i kada ne može da se seti tačnih reči. *Gustina propozicija* u tekstu se može dobiti kada se broj propozicija u tekstu podeli ukupnim brojem reči (Bejar et al., 2000; Rupp et al., 2001).

U jednom istraživanju (Rupp et al., 2001) gustina propozicija (podeljena u tri grupe prema broju propozicija na 100 reči: manja, srednja i veća) pojavila se kao značajan faktor u određivanju težine ajtema i kod govora i kod pisanih tekstova, pri čemu je veća gustina označila i veću težinu. Ovo istraživanje je pokazalo i to da pisani tekstovi imaju mnogo veću gustinu propozicija u poređenju sa govornim. To objašnjava zašto pretvaranje pisanih tekstova u govorne i njihovo slušanje može biti problematično: veća gustina propozicija povećava težinu teksta koji se sluša, pa se razumevanje govora dodatno otežava.

4 STILOVI I STRATEGIJE UČENJA JEZIKA

Istraživanja posvećena stilovima (Oxford et al.,1992), i strategijama učenja (Rubin, 1975; Stern, 1983; Wenden i Rubin, 1987; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Anderson, 2005) počela su da se pojavljuju sredinom sedamdesetih godina prošlog veka. U ovim istraživanjima i studijama stilovi i strategije učenja različito su opisani i definisani.

Stil učenja je opštiji termin i odnosi se na „način na koji ljudi opažaju, konceptualizuju, organizuju i pamte informacije“ (Ellis, 1985: 114). To je prirodni i uobičajeni način na koji pojedinac prima, obrađuje i zadržava nove informacije i veštine.

Smatra se da svako ima manje više stalan način kognitivnog funkcionisanja tako da stilovi učenja uglavnom predstavljaju dosledne šeme ponašanja.

U okviru proučavanja strukture ličnosti psiholozi su identifikovali nekoliko osnovnih faktora, tj. dimenzija kognitivnih stilova koje mogu pozitivno da utiču na učenje stranih jezika. Na njih ukazuju i metodičari (Stern, 1983; Ellis, 1985; Durbaba, 2011), i to su zavisnost od polja / nezavisnost od polja (eng. *field-dependency* / *field-independency*), tolerancija na protivurečnost (eng. *ambiguity tolerance*), i spremnost na rizik (eng. *risk taking*).

Tako osobe kod kojih je dominantna zavisnost od polja opažaju polje kao celinu, pre nego njegove detalje, pa tako i teže uočavaju jezička pravila u celokupnom jezičkom sistemu. Zbog toga oni mogu biti slabiji u učenju stranih jezika, ali uspešniji u komunikaciji i uspostavljanju društvenih odnosa, imajući u vidu da lako reaguju na spoljne stimulse. S druge strane, oni kod kojih je dominantna nezavisnost od polja sposobni su da opaze detalje i pojedinačne elemente neke celine, što ih čini uspešnim u učenju jezika. Međutim, upravo zbog ove osobine oni se često usredsređuju na jezičku formu, dok su manje uspešni u komunikaciji (Durbaba, 2011: 120; Ellis, 1985: 115).

Tolerancija na protivurečnost tiče se odnosa pojedinca prema dvosmislenim stimulusima ili događajima. Kada je reč o jeziku, to je sposobnost prihvatanja dvosmislenosti i protivurečnosti, kao i jezički nepotpunih podataka, što znači da su pojedinci kod kojih je razvijena ova osobina spremni da eksperimentišu na stranom

jeziku, i tako brže napreduju u učenju, bez obzira da li pri tom prave greške ili ne (Durbaba, 2011; Ellis, 1985).

Spremnost na rizik je osobina onih ljudi koji se lakše od drugih upuštaju u komunikaciju na stranom jeziku, iako raspolažu ograničenom jezičkom kompetencijom na dostignutom nivou učenja (Durbaba, 2011: 120).

U istraživanju sklonosti učenika ka perceptualnim stilovima učenja Rid (Reid, 1987) je identifikovala 6 stilova učenja. Sklonost ka perceptualnom stilu učenja odnosi se na perceptualne kanale kroz koje učenici vole da uče. Oni mogu biti auditivni (slušanje predavanja i audio materijala), vizuelni (čitanje i proučavanje tabela, dijagrama), kinestetički (fizički pokreti i kretanje), taktilni (učenje kroz praktične aktivnosti i eksperimente u laboratoriji), grupni (učenje sa drugima u grupi), i individualni (individualno učenje) (Reid, 1987: 96-97).

Za većinu ljudi moglo bi se reći da imaju „mešoviti“ stil učenja, tako da bi se ove kategorije stilova učenja pre mogle posmatrati u vidu raspona na skali, kao manje ili više izražene u određenim okolnostima, nego neka stalna karakteristika učenika. Mesto učenika na skali može da odredi najpre njegova ličnost, ali i faktori kao što su vrsta zadatka, doba dana, nivo interesovanja, motivacija (Flowerdew i Miller, 2005).

U svom istraživanju, Rid (Reid, 1987) je prva primenila upitnik za ispitivanje sklonosti ka perceptualnim stilovima učenja (eng. *Perceptual learning style preference questionnaire*) na studentima engleskog kao drugog, odnosno stranog jezika na univerzitetskom nivou. O značaju otkrivanja sklonosti učenika ka određenim stilovima učenja u određenoj nastavnoj situaciji govori i Nunan. On takođe predlaže primenu upitnika o stilovima učenja (Nunan, 1996) kroz koji nastavnik može da dobije informacije i tipovima učenika sa kojima radi, i na osnovu toga modifikuje način prezentovanja nastavne građe.

Reč „strategija“ u osnovnom smislu označava veštinu ratovanja (grč. *strategios*, vojskovođa), kao i sposobnost manipulisanja operacijama za ostvarenje cilja. U prenosnom smislu, strategija označava „svaki svesno ili nesvesno upotrebljen skup razmišljanja, postupaka ili procedura koji omogućava ostvarenje određenog cilja“ (Durbaba, 2011: 121).

Strategije učenja su specifične mentalne i komunikativne procedure na koje se učenici oslanjaju u učenju i upotrebi jezika (O'Malley i Chamot, 1990; Chamot, 2005). U kognitivnom smislu one potpomažu usvajanje, čuvanje informacija u pamćenju, prisećanje i korišćenje informacija (Oxford, 1990).

Jedan broj istraživača polazi od pretpostavke da orijentisanje učenika na strategije i podizanje njihove svesti o strategijama vodi uspešnijem učenju jezika (Macaro, 2001). Razlog za to uverenje leži u sledećem. Razvoj veštine razumevanja govora na stranom jeziku je dugotrajan proces. Sa druge strane, ono što podstiče motivaciju učenika za učenjem jezika je činjenica da i u ranim fazama učenja mogu u izvesnoj meri da razumeju govor na jeziku cilju. Iz toga sledi da je zadatak nastavnika da osposobi učenike da dekodiraju neki minimalni deo inputa kako bi novostečene informacije mogli da upotrebe za tumačenje poruke. Sposobnost učenika da razume makar mali deo usmene poruke ima velikog uticaja na njegovu motivaciju jer doprinosi osećaju postignuća, i potvrđuje vrednost učenja stranog jezika (Oxford i Nyikos, 1989).

Prema tradicionalnom shvatanju, istraživači su prvobitno opisivali strategije u komunikaciji kao verbalna ili neverbalna pomoćna sredstva koja se koriste da nadoknade praznine u znanju učenika stranog jezika. To shvatanje ogleda se u definiciji koju daje Taron: „Čovek se oslanja na svesne komunikacijske strategije kako bi prevazišao krizu koja se javlja kada on ne raspolaže adekvatnim strukturama jezika kojim bi mogao da iskaže svoje mišljenje“ (Tarone, 1977: 195). Slično mišljenje deli Korder: učenici se oslanjaju na ove strategije kada postoji nepoklapanje između kompetencija veštine razumevanja govora i onoga što zadatak razumevanja govora zahteva (Corder, 1983).

Treba istaći razliku između ovih strategija, s jedne strane, i procesa koji su sastavni deo veštine razumevanja govora iskusnog slušaoca, koju učenik stranog jezika nastoji da razvije kao deo svoje dugoročne jezičke kompetencije. Većina učenika se u stvari oslanja na kombinaciju ovo dvoje: oni koriste kako usvojene procese stranog jezika, tako i strategije kojima nadoknađuju praznine tamo gde procesi još nisu usvojeni. Fild smatra da upotreba strategija nije kratkog daha, tj. da se „mnogi učenici oslanjaju u velikoj meri na one koje su se pokazale korisnim, pa one postaju deo njihovog jezičkog ponašanja“ (Field, 2008a: 287). Po njemu je, za mnoge učenike, naročito one na nižim

nivoima učenja, upravo upotreba strategija od ključnog značaja za razumevanje jezika cilja.

Na osnovu iznetih stavova metodičara zaključujemo da ne samo da treba podići svest učenika o prednostima koje upotreba strategija može da donese, već nastava razumevanja govora treba da obuhvati i program čiji je cilj da osposobi učenike za upotrebu strategija. Jedan takav model nastave primenili smo u ovom istraživanju.

4.1 Istraživanja strategija razumevanja govora

Značaj veštine razumevanja govora za usvajanje jezika danas je neosporan. Rost (2002: 94) ističe da „osnovna razlika između uspešnih i manje uspešnih učenika leži u velikoj meri u njihovoj sposobnosti da upotrebe veštinu razumevanja govora kao sredstvo usvajanja jezika“, pri čemu im strategije razumevanja govora mogu biti od pomoći.

Prva istraživanja strategija razumevanja govora započela je Rubin (1975), koja je tvrdila da se praćenjem strategija koje koriste uspešni učenici stranog jezika može konstruisati model „dobrog učenika“. Usledila su dalja istraživanja (O'Malley i Chamot, 1990; Takeuchi, 2003) koja su određivala „dobrog učenika stranog jezika kao mentalno aktivnog, koji svesno prati proces razumevanja jezika i govora, uvežbava komunikaciju na jeziku cilju, koristi prethodno jezičko i opšte znanje, oslanja se na različite tehnike memorisanja i postavlja pitanja u cilju pojašnjenja“ (Chamot, 2005: 115). Primećujemo da su ove odredbe „dobrog učenika“ povezane sa primenom strategija.

Prema Šamo (Chamot, 2005), ova istraživanja su potvrdila da su dobri učenici jezika vešti u spajanju strategija sa zadatkom na kome rade, dok oni manje uspešni očigledno ne raspolažu metakognitivnim znanjem o zahtevima zadatka koje je potrebno da bi se izabrale odgovarajuće strategije. Ova istraživanja su isto tako potvrdila da se uspešniji učenici stranog jezika oslanjaju na skupove strategija kako bi uspešno obavili neki jezički zadatak (Goh 2002, Oxford et. al, 2004).

Period osamdesetih i ranih devedesetih godina beleži značajno interesovanje za strategije učenja jezika, pri čemu je veliki broj sprovedenih istraživanja bio deskriptivne prirode. Do danas, međutim, prema mišljenju nekih autora (Chamot, 2004; Vandergrift,

2007), još uvek nema dovoljno istraživanja koja se bave nastavom strategija učenja jezika u kontekstu učionice.

Neka od važnijih pitanja kojima su se istraživanja strategija učenja jezika bavila tiču se: 1) metoda identifikovanja strategija učenja, 2) terminologije i klasifikacije strategija, 3) uticaja osobina učenika na upotrebu strategija, 4) uticaja kulture i konteksta na upotrebu strategija, 5) eksplicitne i integrisane nastave strategija, 6) jezika nastave strategija, 7) transfera strategija na nove zadatke, i 8) modela nastave strategija učenja jezika (Chamot, 2004)¹.

U pregledu koji sledi osvrnućemo se na one studije od značaja za naše istraživanje.

4.1.1 Metode identifikovanja strategija učenja jezika

Primena strategija učenja i upotrebe jezika nije vidljiva, mada se neke strategije povezuju sa vidljivim ponašanjem, kao na primer pravljenje beležaka. U većini slučajeva jedini način da saznamo da li se učenik oslanja na strategije u toku nekog jezičkog zadatka je da ga o tome upitamo. Ukoliko učenik, kroz neki vid upitnika, ne izvesti istinito i potpuno o strategijama koje je upotrebio u datom zadatku, rezultati dobijeni primenom ove metode neće biti validni. Ipak, to je još uvek jedini način da se sazna više o načinima mentalne obrade inputa.

Zato su se, u pokušaju da se identifikuju strategije učenja jezika, brojna istraživanja oslonila na usmene izveštaje (eng. *verbal self-report*) učenika, budući da se pukim posmatranjem nije mogao steći uvid u mentalni proces učenika (Rubin, 1975; O'Malley i Chamot, 1990; Wenden, 1991). U tim istraživanjima od učenika je traženo da opišu svoj proces učenja i strategije koje koriste, i to putem retrospektivnih intervju, intervju stimulisano prisjećanja, upitnika, pisanih dnevnika i protokola „glasnog razmišljanja“ (eng. *think-aloud protocols*) koji se sprovode istovremeno sa zadatkom. Kako Šamo zaključuje, svaki od ovih metoda pokazao je izvesna ograničenja, ali istovremeno pružio i značajan uvid u mentalne strategije učenja, nedostupne oku posmatrača (Chamot, 2005: 113).

¹ Postoji nekoliko pregleda istraživanja sprovedenih u ovoj oblasti. Za potrebe ovog rada konsultovali smo Berne, 2004; Chamot, 2004; Vandergrift, 2007; Kurita, 2012.

Najčešći i najefikasniji metod za identifikovanje strategija koje koriste učenici je upitnik. Budući da je ograničenje ovog metoda to što se učenici pri popunjavanju upitnika možda neće setiti svih strategija koje su upotrebili ranije u nekom zadatku, neka istraživanja razvila su upitnike za neposrednu primenu po završetku zadatka (O'Malley i Chamot, 1990; Rubin i Thompson 1994; Ozeki, 2000; Oxford et al., 2004). Po mišljenju Šamo (Chamot, 2004) ograničenje ovog pristupa leži u tome što do današnjeg dana nema ni standardizacije zadataka, niti pratećih upitnika, tako da nije moguće uporediti rezultate svih tih istraživanja.

Najveći broj deskriptivnih istraživanja oslanja se na upitnik koji je razradila Oksford (1990) pod nazivom *lista strategija za učenje jezika* (eng. *The Strategy Inventory for Language Learning*). Ovaj upitnik predstavlja standardizovani merni instrument sa verzijama za učenike različitih jezika, i kao takav može se koristiti za prikupljanje i analizu podataka o velikom broju učenika stranog jezika.

4.1.2 Terminologija i klasifikacija strategija učenja jezika

U ranijim istraživanjima istraživači su se rukovodili sopstvenim opservacijama pri opisivanju strategija učenja jezika (Rubin, 1975; Stern, 1975) ili kategorijama izvedenim iz istraživanja maternjeg jezika (O'Malley i Chamot, 1990). U skorije vreme identifikacija i klasifikacija strategija oslanjaju se na podatke dobijene na osnovu analize protokola „glasnog razmišljanja“ (Chamot i El-Dinary, 1999). Danas postoje različite podele i klasifikacije strategija (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Cohen, 1998). Hsiao i Oksford (Hsiao i Oxford, 2002) su u svom istraživanju sproveli komparativnu studiju tri sistema klasifikacije (Rubin, 1981; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990) i došli do zaključka da sistem strategija koji je razvila Oksford (Oxford, 1990) na najbolji način objašnjava mnoštvo strategija koje učenici primenjuju. Ona je razvila već pomenuti, široko prihvaćeni alat za istraživanje stilova i strategija: *listu strategija za učenje jezika (SILL)* koji se sastoji od upitnika iz šest delova i ukupno 50 izjava koje učenici ocenjuju na Likertovoj skali od 1 do 5 kao one koje „nikada ili skoro nikada ne važe za mene“ do onih koje „uvek ili skoro uvek važe za mene“. Upitnik se odnosi na strategije pamćenja, strategije kompenzacije, kognitivne, metakognitivne, afektivne i društvene strategije. Popunjavanjem upitnika učenici mogu da otkriju koji im

tip strategija učenja najviše odgovara, a to zauzvrat može da ukaže nastavnicima na najpogodnije metode za podučavanje određenih grupa učenika, kao i kojim strategijama učenici treba da ovladaju da bi uspešno obavili neki zadatak.

O klasifikaciji strategija biće dalje reči u ovom poglavlju.

4.1.3 Istraživanja nastave strategija učenja jezika

Mada je većina istraživanja strategija učenja jezika deskriptivna po prirodi, jedan broj istraživača bavio se pitanjem nastave strategija u učionici.

U jednoj od prvih eksperimentalnih studija nastave strategija učenici srednje škole su podučavani kako da primene strategije učenja na tri različita tipa zadatka tokom dve nedelje, a njihovi rezultati upoređeni su sa rezultatima učenika iz kontrolne grupe koji nisu bili izloženi nastavi strategija (O'Malley i Chamot, 1990). Zadaci na kojima je uvežbavana upotreba strategija odnosili su se na vokabular, razumevanje govora i govor sa unapred pripremljenih beležaka. Nastavu su izvodili istraživači sa iskustvom u nastavi. Iako je ovo istraživanje pokazalo da učenici stranog jezika mogu da pospeše jezičko ponašanje uz pomoć nastave strategija učenja, ono ima i izvesna ograničenja: trajalo je kratko, samo dve nedelje, i sprovodili su ga istraživači, a ne sami nastavnici.

Usledila su druga brojna istraživanja nastave strategija u učionici.

U tom smislu treba pomenuti još jedno empirijsko istraživanje koje su sproveli Tompson i Rubin (Tompson i Rubin, 1996). U ovom istraživanju korišćen je autentični video materijal, a cilj je bio da se utvrdi da li kognitivne i metakognitivne strategije doprinose poboljšanju veštine razumevanja govora. Rezultati su potvrdili ovu pretpostavku na video testiranju, dok se na audio testiranju nije pokazala značajna razlika u rezultatima između eksperimentalne i kontrolne grupe. Ovo je navelo autore da zaključe da, kada je input samo audio, a ne i vizuelne prirode, učenici treba da dostignu viši nivo razumevanja govora da bi imali koristi od upotrebe strategija, kao i da nije prihvatljivo podučavati istim strategijama učenike različitih nivoa učenja jer oni imaju različite potrebe i različito jezičko znanje. Generalno govoreći, uprkos izvesnim nedostacima istraživanja na koje ukazuju i sami autori (mali uzorak, relativno kratak eksperimentalni period), ovo istraživanje predstavlja potvrdu *pozitivnog uticaja nastave strategija* na razvijanje veštine razumevanja govora.

Istraživanje koje je sproveo Ozeki (Ozeki, 2000) obuhvatilo je strategije koje su učenici prijavili da najmanje koriste. U ovoj studiji nastava strategija je primenjena na eksperimentnoj grupi tokom 12 časova od 90 minuta, raspoređenih kroz semestar od 20 nedelja. Nastava se odvijala u dve faze: u pripremnoj fazi učenicima su predstavljene nove strategije, dok je primena starih obnovljena; u drugoj fazi učenici su uvežbavali strategije kroz zadatke veštine razumevanja govora. Po završetku semestra i poređenju rezultata sa predtestiranja i posttestiranja utvrđeno je da je došlo do: razvoja sposobnosti razumevanja govora, povećane upotrebe strategija učenja (uključujući i one koje nisu eksplicitno predavane), ispoljavanja pozitivnih stavova prema nastavi strategija, transfera strategija na nove zadatke i trajne upotreba strategija posle završetka nastavnog procesa.

Kerijer (Carrier, 2003) je sprovela nastavu strategija razumevanja govora na maloj grupi srednjoškolaca koji su učili engleski kao drugi jezik. Eksperimentalno istraživanje usredsredilo se na zadatke razumevanja govora u akademske svrhe (eng. *academic listening*) u trajanju od šest nedelja. Primenjene strategije odnosile su se na oba procesa razumevanja govora: i silazni, i uzlazni. Strategije u fokusu istraživanja primenjene na različitim vrstama tekstova bile su *selektivna pažnja* i *pravljenje beležaka*. Rezultati predtestiranja i posttestiranja pokazali su da je kod studenata došlo do poboljšanja kod oba procesa razumevanja govora.

U ovom kontekstu treba pomenuti i rad Krosa (Cross, 2009), koji je istraživao uticaj nastave metakognitivnih strategija kod 15 učenika japanskog na višem nivou učenja na razumevanje televizijskih vesti programa BBC. Eksperimentalna grupa imala je 12 sati nastave strategija razumevanja govora koja se sastojala od prezentacije, uvežbavanja i pregleda strategija razumevanja govora, dok kontrolna grupa nije imala nikakvu eksplicitnu nastavu strategija. Njegovi rezultati nisu pokazali značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe, tačnije obe grupe su ostvarile znatan napredak. On zato zaključuje da efikasnost nastave metakognitivnih strategija treba dalje istraživati.

4.1.4 Eksplicitna i integrisana nastava strategija učenja

Još jedno pitanje kome teoretičari posvećuju dosta pažnje odnosi se na pristup nastavi strategija. Radovi Mendelsohn (Mendelsohn, 1994), Vandergrifta (Vandergrift,

1997a, 1997b, 1999) i Filda (Field, 1998) ukazuju na značaj nastave razumevanja govora, ali se ovi autori donekle razlikuju po pitanju kako tu nastavu treba primeniti i na šta ona treba da se usredsredi. Dok se Mendelson zalaže za direktnu, eksplicitnu nastavu strategija, Vandergrift zauzima stav da strategije treba podučavati implicitnim putem. O različitim pristupima nastavi strategija razumevanja govora biće više reči dalje u ovom poglavlju.

„Eksplicitna nastava obuhvata razvijanje svesti učenika o strategijama i oblikovanje strateškog razmišljanja, identifikovanje strategija po imenu, pružanje obilja prilika za vežbanje i samoevaluaciju upotrebljenih strategija, kao i uvežbavanje transfera strategija na nove zadatke“ (Chamot, 2004: 19). Istraživači se slažu po pitanju značaja eksplicitne nastave strategija i u kontekstu maternjeg i stranog jezika, kao i njene uloge u razvijanju metakognitivnog pristupa učenju i sposobnosti učenika da razumeju sopstveni način mišljenja i učenja. (O'Malley i Chamot, 1990; Goh 2002; Carrier, 2003; Chamot, 2004).

S druge strane, iako mnogi autori tvrde da integrisana nastava pruža učenicima priliku da uvežbavaju strategije učenja kroz autentične jezičke zadatke (Nunan, 1997; Grenfell i Harris, 1999; Cohen, 2003), nema potpunog slaganja po pitanju da li nastavu strategija treba integrisati u jezički kurs ili treba obezbediti posebnu nastavu strategija, nezavisno od jezičkog kursa.

Kroz primenu sopstvenog pristupa nastavi razumevanja govora, zasnovanom upravo na strategijama, Mendelson je došao do zaključka da u nastavi razumevanja govora na stranom jeziku nastavnici treba da podstiču učenike da koriste iste strategije koje koriste u ovoj veštini i u kontekstu maternjeg jezika (Mendelsohn, 1994). Stavljanjem ovih strategija na nivo svesnog, kroz eksplicitnu nastavu, učenicima pomažemo da ih primene u kontekstu učenja stranog jezika. Oni tako prate i uvežbavaju njihovu upotrebu, što zauzvrat pospešuje samouverenost i spremnost učenika da se uhvate u koštac sa složenijim tekstovima. Ovaj pristup veštini razumevanja govora istovremeno pomaže učenicima da uvide značaj proširenja spektra strategija, nauče kako da neefikasne strategije zamene efikasnim, i tako steknu autonomiju u njihovom izboru. Prema Mendelsonu, nastava veštine razumevanja govora treba da obuhvati upotrebu strategija u različitim vrstama tekstova i slušanje u različite svrhe.

Suprotan stav Mendelsonu zauzima Vandergrift, koji se zalaže za nastavu strategija u okviru nastave razumevanja govora, dakle za integrisanu nastavu strategija. „Razvijanje strateške kompetencije kroz nastavu može da ohrabri učenike na nižem nivou učenja, i pruži im koristan alat za rešavanje problema u komunikaciji“ (Vandergrift, 1997b: 502). On predlaže niz koraka za sprovođenje učenika kroz proces razumevanja govora i podsticanje razvoja metakognitivnih strategija. Ti koraci obuhvataju: upoznavanje učenika sa idejom strategija, nastavu upotrebe strategija, podučavanje planiranja strategija, podučavanje praćenja strategija, evaluaciju strategija, pomaganje učenicima da savladaju anksioznost, razgovor sa učenicima na jeziku cilju i izlaganje učenika relevantnom audio inputu. Prema Vandergriftu, ovaj pristup treba primeniti u toku prve dve godine učenja jezika, pri čemu se uloga nastavnika postepeno smanjuje (Vandergrift, 1997a).

Imajući u vidu sadašnja saznanja o eksplicitnoj i integrisanoj nastavi strategija učenja, umesto organizovanja posebnog kursa strategija učenja jezika, opredelili smo se za integrisanu nastavu strategija u okviru redovnog kursa jezika. To znači da je na svakom času nastave određeni deo vremena posvećen veštini (kod obe grupe obuhvaćene istraživanjem) i strategijama razumevanja govora (kod eksperimentalne grupe). O primenjenom modelu nastave strategija biće više reči u ovom poglavlju.

4.1.5 Jezik nastave strategija

Malo istraživanja posvećeno je pitanju jezika na kome se nastava strategija odvija u okviru nastave stranog jezika. Kada je reč o učenju na maternjem jeziku, nastava strategija se odvija na jeziku koji učenici dobro poznaju. U nastavi stranog jezika učenici na nekom od početnih nivoa učenja ne raspolažu dovoljnim jezičkim znanjem da bi razumeli objašnjenja o tome kako i kada treba upotrebiti strategije učenja. S druge strane, odlaganje nastave strategija učenja do srednjeg ili višeg nivoa učenja lišava početnike korisnog alata koji bi mogao da pospeši rezultate njihovog učenja i poveća njihovu motivaciju za daljim učenjem (Chamot, 2005). Zato ima mišljenja da nije moguće izbeći upotrebu maternjeg jezika tokom nastave strategija kod učenika početnika sve do srednjeg nivoa učenja (Macaro, 2001). Ukoliko svi u učionici govore isti maternji jezik, uključujući i nastavnika, početna nastava strategija može da se odvija na maternjem

jeziku. Neki metodičari smatraju da se treba držati jezika cilja koliko god je to moguće, ali isto tako priznaju da kod većine učenika na početnom nivou učenja upoznavanje sa strategijama i usmeravanje učenika da razmišljaju o svom učenju verovatno mora da bude na njihovom maternjem jeziku (Grenfell i Harris, 1999).

Kako su ispitanici u našem istraživanju studenti na B1 nivou učenja engleskog jezika, u nastavi strategija koristili smo kombinaciju engleskog i srpskog jezika, odnosno oslanjali se na maternji jezik ispitanika kada su oni signalizirali da im je potrebna pomoć oko razumevanja primene strategija.

4.1.6 Poređenje strategija i taktika veštine razumevanja govora

Razlike između strategija i taktika razumevanja govora takođe su bile predmet istraživanja. Gou definiše strategiju kao „opšti pristup rešavanju problema razumevanja i realizovanju kognitivnih zadataka“ a taktiku kao „specifičan, poseban postupak ili korak u pravcu rešavanja problema razumevanja kroz koji se strategija operacionalizuje“ (Goh, 2002: 186-187). U jednom od svojih radova ona poredi kako učenici na višem i nižem nivou učenja koriste kognitivne i metakognitivne strategije i taktike (posmatrani su frekvencija upotrebe i tipovi strategija i taktika), i to uz pomoć analize njihovog usmenog retrospektivnog izveštavanja (Goh, 1998). Na osnovu rezultata ona zaključuje da učenici na višem stupnju učenja koriste više strategija nego oni na nižem, kao i da su veštiji u menjanju taktika koje koriste u okviru svake strategije. Ispitanici u obe koriste više kognitivnih strategija i taktika nego metakognitivnih, ali ih učenici na nižem nivou učenja koriste u znatno manjoj meri.

Gou je identifikovala ukupno 44 različite taktike koje učenici koriste (Goh, 2002); 22 kognitivne taktike bile su grupisane pod okrilje 8 kognitivnih strategija, a 22 metakognitivne taktike u okviru 6 metakognitivnih strategija. Da bi utvrdila da li učenici koriste kombinaciju taktika razumevanja govora u obradi svakog segmenta audio teksta, Gou je uporedila protokole jednog od učenika na višem nivou učenja i jednog na nižem. Otkrila je da su se oba učenika oslanjala na kombinaciju taktika razumevanja govora pri obradi pojedinačnih segmenata teksta. Oba učenika su koristila metakognitivne i kognitivne taktike i oba su se oslanjala na silazni i uzlazni proces u razumevanju teksta.

Međutim, rezultati su pokazali da učenici na nižem nivou učenja koriste uži spektar taktika od učenika na višem nivou, kao i više taktika nižeg nivoa.

Njena istraživanja su pokazala da i taktike i strategije treba uključiti u nastavu razumevanja govora. Osim uvežbavanja upotrebe pojedinačnih taktika, učenici treba da budu svesni kako taktike međusobno deluju i podržavaju jedna drugu da bi olakšale razumevanje (Goh, 2002). Konačno, Gou zaključuje da je važno podizati svest učenika o strategijama i taktikama i njihovoj upotrebi kako bi mogli da naprave bolji izbor i fleksibilnije ih koriste.

4.1.7 Strategije učenja i karakteristike učenika

Važan deo deskriptivnih istraživanja o strategijama učenja tiče se veze između upotrebe strategija i promenljivih kao što su pol i nivo jezičkog znanja učenika. Što se pola tiče, Šamo zaključuje da se sa sigurnošću ne može tvrditi da li se muškarci ili žene više oslanjaju na strategije učenja jezika (Chamot, 2004).

S druge strane, odnos između strategija učenja jezika i nivoa jezičkog znanja učenika je mnogo jasniji. Učenici na višem nivou jezičkog znanja koriste raznovrsnije i brojnije strategije, a postoje i razlike u načinu njihove primene u okviru određenog zadatka (O'Malley i Chamot, 1990; Wharton, 2000; Anderson, 2005). Ova istraživanja su pokazala da su razumevanje zahteva određenog zadatka i sposobnost da se izabere strategija koja odgovara tom zadatku glavni pokazatelji efikasne upotrebe strategija. Prema Šamo, to dalje za nastavu znači da „učenicima treba pružiti priliku da istraže različite strategije učenja, eksperimentišu sa njima, i nauče da procene koliko je upotreba datih strategija bila uspešna u jednom konkretnom slučaju“ (Chamot, 2004: 18).

4.2 Tipovi strategija

Postoji više podela i klasifikacija strategija, kao i brojne kontroverze među autorima po pitanju šta te podele treba da obuhvate. O direktnoj primeni strategija zna se relativno malo. Ne može se sa sigurnošću reći kako određena strategija pomaže u rešavanju konkretnog problema razumevanja, ili koje strategije daju najbolje rezultate. Fild smatra da je to razlog zašto se predložene liste strategija kod različitih istraživača

„oslanjaju delimično na rezultate istraživanja, a delimično na intuiciju“ (Field, 2008a: 288). U postojećim klasifikacijama one se kreću od veoma opštih do specifičnih.

Međutim, pre razmatranja postojećih klasifikacija strategija potrebno je istaći razliku između dve vrste strategija. S jedne strane, reč je o strategijama učenja, onim koje pomažu učeniku da nauči jezik, i strategijama koje mu pomažu da ga upotrebi, tj. komunikacijskim strategijama. Strategije učenja jezika (eng. *learning strategies*) oslanjaju se na veštinu razumevanja govora kao način usvajanja novog jezičkog znanja i podrazumevaju nameru. Komunikacijske strategije (eng. *communication strategies*) tiču se neposrednih i često neočekivanih problema u razumevanju poruke (Cohen, 1996: 2–3).

Selinker je prvi upotrebio termin „komunikacijska strategija“ u radu o međujeziku (Selinker, 1972, prema Dornyei i Scott, 1997: 175), komentarišući *strategije komunikacije na stranom jeziku* kao jedan od pet osnovnih procesa uključenih u učenje stranog jezika. On međutim nije detaljno objasnio prirodu ovih strategija. U otprilike isto vreme je Savinjon (Savignon, 1972, prema Dornyei i Scott, 1997: 175) objavila istraživanje u kome je istakla značaj *strategija snalaženja* (eng. *coping strategies*), kako je ona nazvala komunikacijske strategije, u komunikativnoj nastavi i testiranju stranih jezika. Nešto kasnije, Taron je sa svojim saradnicima objavila dve studije koje se posebno usredsređuju na komunikacijske strategije, i dala prvu definiciju „komunikacijske strategije“, kao i podelu strategija (Tarone, 1977). Početkom osamdesetih godina Kanal i Svejn (Canale i Swain, 1980) uključili su strategije u svoj model komunikativne kompetencije kao primarne elemente jedne od kompetencija, strateške kompetencije. Treba pomenuti i skup najvažnijih objavljenih radova na ovu temu koju su priredili Ferč i Kasper (Faerch i Kasper, 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*). Povećano interesovanje za istraživanja na ovom polju usledilo je posle objavljivanja ove publikacije, i ta istraživanja su se prvenstveno bavila identifikacijom i klasifikacijom komunikacijskih strategija, kao i pitanjem da li učenici mogu da nauče da ih koriste.

Jedna od poznatih klasifikacija strategija učenja jezika je ona koju su predložili Omali i Šamo (O'Malley i Chamot, 1990). Oni su strategije svrstali u:

- metakognitivne (planiranje, praćenje i evaluacija uspešnosti učenja);

- kognitivne (kojima se direktno deluje na dolazeću informaciju, a podrazumevaju manipulisanje informacijama iz inputa na način koji pospešuje učenje) i
- socijalno-afektivne strategije (interakcija sa drugom osobom u cilju olakšavanja učenja tj. razumevanja informacije).

Tabela 3. Preliminarna klasifikacija strategija učenja, (O'Malley et al., 1985)

Generička klasifikacija strategija	Reprezentativne strategije	Definicije	
Metakognitivne strategije	Selektivna pažnja (<i>selective attention</i>)	Fokusiranje na posebne aspekte zadatka učenja, kao na primer kada planiramo da se u nekom tekstu usredsredimo na ključne reči ili fraze.	
	Planiranje (<i>planning</i>)	Planiranje organizacije pisanog ili usmenog diskursa.	
	Praćenje (<i>monitoring</i>)	Praćenje sopstvene usredsređenosti na zadatak, razumevanja informacija koje treba zapamtiti, ili jezičke produkcije.	
	Evaluacija (<i>evaluation</i>)	Provera razumevanja po završetku receptivne jezičke aktivnosti, ili evaluacija jezičke produkcije pošto se dogodila.	
Kognitivne strategije	Uvežbavanje kroz ponavljanje (<i>rehearsal</i>)	Ponavljjanje naziva stvari ili objekata da bi ih zapamtili.	
	Organizacija (<i>organizing</i>)	Grupisanje i klasifikovanje reču, termina, ili pojmova na osnovu njihovih semantičkih ili sintaksičkih atributa.	
	Pogađanje značenja (<i>inferencing</i>)	Upotreba informacija u tekstu za pogađanje značenja novih jezičkih elemenata, predviđanje ishoda ili popunjavanje delova koji nedostaju u značenju.	
	Rezimiranje (<i>summarizing</i>)	Naizmenično rezimiranje onoga što smo čuli da bismo zadržali informacije.	
	Izvođenje zaključaka (<i>deducing</i>)	Primena pravila na razumevanje jezika.	
	Upotreba predstava, slika (<i>imagery</i>)	Upotreba slika u cilju razumevanja i pamćenja novih verbalnih informacija.	
	Transfer (<i>transfer</i>)	Upotreba poznatih lingvističkih informacija u cilju olakšavanja novog zadatka učenja.	
	Elaboracija (<i>elaboration</i>)	Povezivanje ideja sadržanih u novim informacijama, ili integrisanje novih ideja sa poznatim informacijama.	
	Društveno-afektivne strategije	Kooperacija (<i>cooperation</i>)	Saradnja sa drugim učenicima na rešavanju problema, prikupljanju informacija, proveri beležaka, ili dobijanju povratne reakcije o aktivnosti učenja.
		Postavljanje pitanja u cilju pojašnjenja	Dobijanje dodatnih objašnjenja, parafraza ili primera od nastavnika ili drugih učenika.

	Unutrašnji razgovor (<i>self-talk</i>)	Usmeravanje misli, kao sopstvene podrške, na savlađivanje zadataka učenja ili smanjivanje anksioznosti u vezi sa nekim zadatkom.
--	---	--

Ovu klasifikaciju prihvatili su mnogi istraživači veštine razumevanja govora (Goh, 1997, 2000; Vandergrift, 1999, 2003; Graham, 2006). Njoj se, međutim, ponekad zamera to da strategije nisu dovoljno transparentne, kao i da je teško objasniti razliku između *kognitivnih* i *metakognitivnih* strategija (Field, 2008a: 294). Tako strategije koje su metakognitivne u jednom kontekstu, u drugom mogu biti kognitivne. Na primer, ako planiramo da se usredsredimo na akcentovane reči u iskazu, strategija je metakognitivna, ali ako to više ili manje svesno uradimo kako bismo protumačili iskaz u toku samog slušanja, ona je kognitivna.

Osim toga, ono što nedostaje ovoj klasifikaciji je upravo pomenuto razlikovanje strategija učenja od strategija komunikacije, tj. strategija koje pomažu učeniku da nauči jezik (eng. *learning strategies*) sa jedne strane, i strategija koje mu pomažu da ga upotrebi u komunikaciji (eng. *communication strategies*) sa druge (Field, 2008a: 294)². Kako Fild ističe, kada se govori o veštini razumevanja govora, važno je razgraničiti ove dve vrste strategija.

U ovom smislu, Koen (Cohen, 1996) pravi razliku između strategija učenja stranog jezika (eng. *second language learning strategies*) i strategija upotrebe jezika (eng. *second language use strategies*). Dok je eksplicitni cilj prve grupe strategija da pomogne učenicima da pospeše svoje znanje jezika cilja, druga grupa odnosi se na upotrebu jezičkog znanja kojim učenici već raspolažu u okviru svog sistema međujezika. On se slaže sa već postojećom podelom obe ove grupe strategija na kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne koju su ranije istakli Omali i Šamo (O'Malley i Chamot, 1990) i Oksford (Oxford, 1990).

Prema Fildu (Field, 2008a: 296), u odnosu na odgovor slušaoca, strategije se mogu podeliti na „strategije izbegavanja (eng. *avoidance*), postignuća (eng.

² Fild ukazuje na to da se Omali i Šamo uglavnom bave strategijama učenja, otud i naslov njihove studije *Learning strategies in second language acquisition*, ali definicije njihovih tipova strategija takođe obuhvataju i ono šta oni nazivaju *rešavanjem problema* (eng. *problem solving*), tako da je očigledno da se među njihovim strategijama nalaze i neke koje u određenim okolnostima olakšavaju učenje, dok u drugim potpomažu komunikaciju.

achievement), popravljajna razumevanja (eng. *repair*) tj. traženje pomoći i rešavanje problema“. Ovakvu klasifikaciju srećemo i kod drugih autora (Corder, 1983; Faerch i Kasper, 1983; Dornyei i Scott, 1997). Fild ovoj podeli dodaje još i proaktivne strategije (eng. *proactive strategies*).

Tipovi strategija na koje ovi autori ukazuju izabrani su najpre imajući na umu veštinu govora na stranom jeziku, ali se one mogu lako prilagoditi i primeniti i u razumevanju govora.

U svojoj proširenoj podeli, Dornej i Skot (1997) su najpre podelili strategije prema načinu rešavanja problema u komunikaciji, tj. prema tome kako komunikacijske strategije doprinose rešavanju konflikata i postizanju obostranog razumevanja u komunikaciji. Oni su ukazali na tri osnovne kategorije: direktne, indirektne i interakcione strategije. Direktne strategije podrazumevaju alternativne načine prenošenja značenja kao kompenzaciju za nedovoljno jezičko znanje. Indirektne strategije olakšavaju dolaženje do značenja indirektnim putem: one, na primer, sprečavaju prekid u komunikaciji upotrebom ponavljanja (eng. *fillers, repetitions*). Interakcione strategije podrazumevaju sredstva kojima sagovornici rešavaju probleme u razumevanju tako što traže pojašnjenje, ponavljanje, proveravaju da li su nešto dobro razumeli i sl. (Dornyei i Scott, 1997).

Tipovi strategija koje su kod Omali i Šamo (O'Mally i Chamot, 1990) klasifikovani kao kognitivne i socijalno-afektivne odnose se na slučajeve kada slušalac treba da pruži neposredni odgovor na nepredviđeni problem razumevanja. One imaju za cilj da pomognu slušaocu da dođe do značenja u trenutku kada njegova sposobnost dekodiranja i njegovo znanje stranog jezika nisu dovoljni da protumače poruku. Imajući u vidu činjenicu da input nije stalan, njihova primena se odvija pod vremenskim pritiskom, tako da izboru strategija prethodi brzo odlučivanje. Zato se one mogu još označiti i kao *reaktivne strategije*.

Za razliku od njih, postoje šeme ponašanja koje nisu reakcije na određene prekide u razumevanju, već podrazumevaju različite vrste planiranja kako bi se izbegao problem razumevanja. Ovo ponašanje je i dalje strategijsko u tom smislu što predstavlja prevazilaženje onoga što slušalac smatra slabošću u svojoj kompetenciji veštine razumevanja govora. Kako ove strategije obuhvataju element planiranja, mogu se

označiti kao *proaktivne strategije*³. Autori ih još nazivaju i metakognitivnim strategijama (O'Mally i Chamot, 1990).

Metakognitivni pristup nastavi nastao je pod uticajem trendova u lingvistici i kognitivnoj psihologiji, kao i radova Šamo (Chamot, 1995), Mendelsoona (Mendelsohn 1994, 1998), i Vandergrifta (Vandergrift, 2004), dok se metakognitivnim strategijama i njihovim značajem za veštinu razumevanja govora bave radovi nekoliko autora (Goh, 1997; 2008; Vandergrift, 1999; Graham, 2006, Vandergrift i Tafaghodtari, 2010).

Osnovna uloga proaktivnih strategija je u tome što one ne predstavljaju kompenzaciju za nedostatak jezičkog znanja slušaoca, već pomažu zadržavanje informacija. Vandergrift ističe da kako učenici postepeno ovladavaju stranim jezikom upotreba metakognitivnih strategija postaje sve važnija. „Učenici na višim nivoima učenja jezika oslanjaju se na značajno drugačije strategije: manje prevođenja, veću upotrebu metakognitivnih strategija, više praćenja razumevanja informacija, što sve dovodi do potpune interakcije sa tekstom i rezultira boljim razumevanjem“ (Vandergrift, 2003: 485).

Ipak, ne treba izgubiti iz vida činjenicu da je planiranje unapred moguće samo kod manjeg broja situacija usmene komunikacije. Ono je važno u situacijama kada je reč o razumevanju govora u kome slušalac ne učestvuje (eng. *non-participatory listening*), na primer nekome ko sluša predavanje na stranom jeziku (*English for Academic Purposes*), ali one ipak imaju ograničenu ulogu u normalnim uslovima komunikacije.

Ovu činjenicu imali smo u vidu kada smo odlučivali o strategijama kojima smo dali primat u nastavi.

Podela strategija na koju smo se jednim delom oslonili u ovom istraživanju dali su Flauerdju i Miler (Flowerdew i Miller, 2005: 73-79), oslonivši se na Vandergriftovu podelu (Vandergrift, 1997a) na metakognitivne, kognitivne i društveno afektivne strategije.

Metakognitivne čine strategije planiranja (usmerene i selektivne pažnje, upravljanja sopstvenom motivacijom za zadatak slušanja), praćenja (provere sopstvenog razumevanja) i evaluacije (procene koliko je zadatak dobro obavljen ili identifikacije problema koji nas sprečavaju da obavimo zadatak).

³ Termine *reactive* i *pro-active strategies* koristi i Fild.

Kognitivne strategije obuhvataju strategiju pogađanja (pogađanje značenja nepoznatih reči povezivanjem sa poznatim, pogađanje značenja na osnovu tona glasa, paralingvističkih, kinezičkih znakova ili nelingvističkih signala, pogađanje značenja jednog dela teksta na osnovu jezičkih elemenata iz drugog dela teksta), elaboracije (na osnovu prethodnog iskustva, prethodno stečenog znanja, uz pomoć mentalnih slika), rezimiranja, prevođenja, transfera (oslanjanje na pravila maternjeg jezika u cilju razumevanja teksta na stranom jeziku), ponavljanja, oslanjanja na druge resurse (rečnike, dijagrame, beleške, udžbenike), grupisanja (grupisanje reči na osnovu zajedničkih svojstava), pravljenja beležaka u toku slušanja, dedukcije/indukcije i strategiju susptitucije (nepoznate reči zamenjuju se poznatim u cilju razumevanja teksta koji se sluša).

Društveno-afektivne strategije podrazumevaju postavljanje pitanja u cilju pojašnjenja teksta, saradnju sa drugim učenicima, snižavanje nivoa anksioznosti, samoohrabrivanje i procenu emotivne atmosfere u toku slušanja.

4.3 Strategije primenjene u nastavi u okviru istraživanja

Tokom trajanja istraživanja, u nastavi razumevanja govora eksperimentalne grupe primenjene su sledeće strategije:

- a) metakognitivne: predviđanje (eng. *predicting*), planiranje (eng. *planning*), praćenje (eng. *monitoring*), i evaluacija (eng. *evaluation*) i
- b) kognitivne: elaboracija (eng. *elaborating*), pogađanje (eng. *inferencing*) i pravljenje beležaka (eng. *note-taking*).

4.3.1 Strategiju predviđanja neki autori (Vandergrift, 1999; Rost, 2002) svrstavaju u ključne metakognitivne strategije, odnosno one koje se često povezuju sa razvijenom veštinom razumevanja govora. Linč je, na primer, svrstava među šest glavnih „makrostrategija“ za razumevanje govora (Lynch, 2004). Koliko je ona važna za razumevanje govora očigledno je na osnovu činjenice da se u svakodnevnom životu sve vreme oslanjamo na neku vrstu predviđanja: predviđamo reakcije sagovornika, sadržaj u novinama ili na televiziji, razvoj nekih događaja na osnovu prethodnog iskustva i sl.

Prilikom slušanja i razumevanja govora na stranom jeziku koristimo dve osnovne vrste informacija na osnovu kojih predviđamo šta će sledeće biti rečeno. To su informacije koje potiču od

1) prethodno stečenog znanja⁴: opšteg znanja o svetu, posebnog poznavanja teme o kojoj se govori, poznavanja kulture jezika kojim se govori i sl.), i

2) poznavanja konteksta: šireg konteksta komunikativne situacije – ko govori, gde, kada, zašto, kao i užeg tj. onoga što je do sada rečeno.

Prethodno stečeno znanje predstavlja olakšavajući faktor u razumevanju govora na stranom jeziku (Long, 1990; Chiang i Dunkel, 1992). Ono može da se aktivira na različite načine: upotrebom slika, video materijala, uvođenjem ključnog vokabulara i stvaranjem konceptualnog okvira za predviđanje, oslanjanjem na diskusije, informacije o kulturološkoj pozadini (Vandergrift, 2007). Jedno istraživanje (Elkhafaifi, 2005b) potvrdilo je značaj koji neke aktivnosti koje prethode slušanju imaju za aktiviranje ovog znanja. Reč je o uvođenju pitanja kojima se proverava razumevanje govora pre same aktivnosti slušanja i razumevanja govora (eng. *question preview*). Prema rezultatima istraživanja, grupa koja je imala vremena da pročita pitanja pre slušanja teksta imala je bolje rezultate od grupe koja je imala uvid u novi vokabular.

Da bi se objasnilo kako se prethodno stečeno znanje čuva u pamćenju i kako se koristi u razumevanju teksta razvijeno je nekoliko teorija. Prema teoriji scenarija (eng. *script*) (Schank and Abelson, 1977 prema Buck, 2001: 20), “svaki iskaz postavlja izvesna očekivanja u vidu scenarija o tome šta se obično dešava u datom kontekstu” (Buck, 2001: 20). Scenario je mentalna struktura koja opisuje svakodnevne situacije, i čovek raspolaze brojnim scenarijima za događaje koji se dešavaju u njegovom životu.

U vezi sa teorijom scenarija je i teorija šema, o kojoj je već bilo reči⁵. Slično kao i kod aktiviranja prethodno stečenog znanja i scenarija, i aktiviranje šema, osim što obezbeđuje motivaciju učenika za slušanjem, može da im omogući da predvide sadržaj. Aktiviranje šema može se postići 1) primenom tehnike brejnstorminga, 2) upotrebom vizuelnih elemenata poput slika, fotografija, mapa, brošura i sl., 3) upotrebom tekstova i reči, 4) pobuđivanjem situacija i 5) mišljenja i ideja (Lynch, 2004: 17).

⁴ Termini koji se u literaturi na engleskom jeziku mogu naći su: *prior knowledge*, *background knowledge*.

⁵ Vidi odeljak 2.4.3 *Modeli procesa razumevanja govora*.

Kada je reč o kontekstu, ono što slušalac treba da zna tiče se najpre pitanja ko govori, a ko sluša? Koji je odnos među sagovornicima? Gde se nalaze i koja je svrha komunikacije? Ako razmotrimo sledeće situacije: obraćanje profesora studentima, roditelja detetu, nadređenog zaposlenom službeniku, jasno je da kontekst određuje nekoliko faktora poput izbora vokabulara, šema diskursa, tona obraćanja, intonacije, pokreta tela i gestova i glasa govornika (što obuhvata visinu – tanak i visok ili dubok glas, akcent, jačinu) i načina ili stila govora. On može da varira od razgovornog do govora koji po strukturi, svojoj složenosti i sintaksi više liči na pisani tekst, na primer stil univerzitetskih predavanja (koji smo već pominjali), ili govora nekog stručnjaka u televizijskoj debati. U svakom slučaju, bez jasnog konteksta i izvorni govornici mogu imati nedoumica u razumevanju govora.

Informacije o tekstu takođe mogu da pomognu slušaocu u predviđanju, na primer, koja je funkcija teksta (obaveštenje, naredba, ubeđivanje, pregovaranje...), struktura teksta (monolog, dijalog, rasprava sa više učesnika), tema o kojoj se govori: da li je poznata slušaocu ili zahteva posebno, stručno znanje ili vokabular.

Neke od pomenutih informacija mogu se direktno dati učenicima pre aktivnosti slušanja. Druge mogu da im postanu jasne na osnovu materijala, tj. instrukcija koje uvode samu aktivnost, ili posle određenih aktivnosti koje prethode slušanju, a koje nastavnik priprema unapred.

4.3.2 Autori Flowerdju i Miler (Flowerdew i Miller, 2005) kao važnu kognitivnu strategiju navode *strategiju elaboracije*, koja ima dodirnih tačaka sa strategijom predviđanja, budući da podrazumeva oslanjanje na prethodno stečeno znanje i iskustvo u razumevanju novog teksta. Treba istaći da je strategija predviđanja svrstana u metakognitivne strategije, dakle na nju se slušaoci oslanjaju pre slušanja teksta, dok je strategija elaboracije svrstana među kognitivne strategije, što znači da je slušaoci koriste u toku samog procesa slušanja i razumevanja teksta. Elaboracija podrazumeva:

- 1) ličnu elaboraciju (eng. *personal elaboration*) - učenici se oslanjaju na lično prethodno iskustvo u razumevanju teksta;
- 2) elaboraciju na osnovu poznavanja sveta i okruženja (eng. *world elaboration*);

3) akademsku elaboraciju (eng. *academic elaboration*) – učenici koriste znanje stečeno u toku formalnog obrazovanja;

4) elaboraciju zasnovanu na postavljanju pitanja (eng. *questioning elaboration*) – učenici preispituju šta znaju, a šta ne, o temi;

5) kreativnu elaboraciju (eng. *creative elaboration*) – učenici pokušavaju da prilagode ono što čuju kako bi tekst koji slušaju učinili sebi zanimljivijim;

6) oslanjanje na vizualizaciju (eng. *imagery*) – oslanjanje na mentalne slike, tj. zamišljanje onoga šta čujemo u tekstu (Flowerdew i Miller, 2005: 76).

4.3.3 Planiranje je još jedna od važnih metakognitivnih strategija obuhvaćena podelama većine teoretičara. Prema Šamo (Chamot et al., 1990: 26), planiranje podrazumeva „mentalnu pripremu za aktivnost i funkcionisanje koje treba da usledi na stranom jeziku“, uključujući i odluku o tome koje strategije se mogu primeniti u aktuelnom zadatku. U tom smislu, proces planiranja se često povezuje sa strategijama elaboracije ili izvođenja zaključaka. Kada je reč o veštini razumevanja govora, planiranje znači pripremanje za slušanje predviđanjem sadržaja i vokabulara, sticanje uvida u kontekst govorne situacije, prisećanje poznatog o datoj temi. Dok planiramo, mi postajemo svesniji svog znanja i veština, istražujemo nove ideje i odlučujemo unapred na koji deo informacije treba da obratimo pažnju, a koji možemo da zanemarimo.

Dva važna aspekta strategije planiranja su usmerena pažnja i selektivna pažnja (Flowerdew i Miller, 2005: 73).

Usmerena pažnja (eng. *directed attention*), ili još drugačije obraćanje pažnje, koncentrisanje, fokusiranje, podrazumeva odluku donetu unapred da pažnju posvetimo zadatku koji sledi i zanemarimo irelevantne distraktore; ona takođe podrazumeva usmeravanje pažnje učenika na glavne tačke zadatka kako bi rezumeli opšte ideje teksta. Tako na primer, ukoliko pripremamo učenike za slušanje vesti, pitanjem *What would you expect to hear at the beginning of the news?* usmeravamo njihovu pažnju na osnovnu informaciju sadržaja: ko?/šta?, koja se obično iznosi na početku vesti.

Prema nekim autorima, ovo je strategija koja se primenjuje kako pre slušanja, tako i za vreme slušanja teksta na stranom jeziku (Chamot et al., 1990). Naime, ona se odnosi i na održavanje pažnje tokom izvršavanja zadatka, tj. slušanja, za šta su potrebni

upornost i samodisciplina. Kako učenici ne obrađuju poruku automatski, svaka distrakcija može da dovede do prekida u razumevanju. Zato je potrebno da kroz vežbu nauče da svesno kontrolišu pažnju.

Selektivna pažnja (eng. *selective attention*), poznata još i kao skeniranje ili selektivno fokusiranje, je strategija koja se primenjuje u aktivnostima koje prethode slušanju, kao i za vreme slušanja. Podrazumeva odluku donetu unapred da pažnju posvetimo određenim aspektima jezičkog inputa, detaljima situacije ili određenim aspektima jezika tokom izvršenja zadatka, odnosno samog slušanja. Oslanjanje na ovu strategiju podrazumeva sužavanje fokusa pažnje na mali deo sadržaja i usmeravanje na detalje zadatka razumevanja govora. Na primer, ako zadatak zahteva slušanje obaveštenja na železničkoj stanici, zahvaljujući selektivnoj pažnji slušalac isključuje sve druge informacije koje ga se ne tiču direktno, tj. koje nisu relevantne. Na taj način on zanemaruje većinu onoga što čuje i fokusira se samo na ono što je njemu relevantno.

4.3.4 Još jedna strategija kojoj je posvećena pažnja u istraživanju je ***strategija praćenja***. Praćenje još znači i proveravanje ili posmatranje i ispravljanje sopstvenog razumevanja u toku zadatka. Treba razlikovati praćenje kao strategiju koja se primenjuje tokom izvršenja zadatka, u odnosu na strategiju proveravanja i ispravljanja razumevanja koje se sprovodi po završetku zadatka, što je strategija samoevaluacije (Chamot et al., 1990).

Strategija praćenja igra važnu ulogu u efikasnom slušanju teksta. Poznato je da kod čitanja uvek možemo da se vratimo na tekst i pročitamo ponovo bilo šta što nismo dobro razumeli. To, međutim, nije moguće pri slušanju govora. Ako deo teksta nismo razumeli, možemo da zaustavimo govornika i zatražimo pojašnjenje, na primer, u razgovoru, ali ne i prilikom slušanja predavanja. Dok u kontekstu predavanja slušalac može da očekuje da se govornik manje ili više drži iste teme, istovremeno treba da bude spreman i na „promenu smera“ predavanja, na primer uvođenje suprotstavljenih stavova, navođenje primera koji daju suprotne informacije i sl.

U tom smislu, Linč ističe da „primena strategije praćenja podrazumeva stalno preispitivanje o sledećem: Da li sam to tačno čuo/čula? Da li sam shvatio/la šta govornik pod time podrazumeva? Jesam li shvatio/la zašto je govornik to rekao? Da li je govornik promenio temu? Šta će govornik reći sledeće?“ (Lynch, 2004: 26).

Potrebno je dosta vremena i vežbe da bi učenik naučio da prati i ispravlja sopstveno razumevanje u toku slušanja, ili da prepozna u kojoj meri nešto nije razumeo. Praćenje sopstvenog razumevanja predstavlja prvi korak ka rešavanju problema, budući da identifikovanje onoga što nekome predstavlja problem u razumevanju vodi angažovanju drugih strategija razumevanja poput izvođenja zaključaka, postavljanje pitanja radi pojašnjenja i sl. kako bi se uklonila nedoumica (Chamot et al., 1990).

Strategija *evaluacije* podrazumeva proveravanje i reviziju sopstvenog razumevanja, sopstvene upotrebu strategija ili sposobnosti da se obavi neki zadatak. Ova strategija je slična praćenju u smislu proveravanja i ispravljanja, međutim, primenjuje se ili neposredno po završetku zadatka slušanja, ili nešto kasnije.

4.3.5 Pogađanje, izvođenje zaključaka (eng. *inferencing*) na osnovu činjenica ili premisa predstavlja još jednu značajnu strategiju koju smo uključili u nastavu razumevanja govora. Prema Linču (Lynch, 2004: 60), ova strategija svrstava se među šest osnovnih makrostrategija, dok je Flauerdju i Miler (Flowerdew i Miller, 2005) ubrajaju među važne kognitivne strategije. Ona podrazumeva zaključivanje oslanjanjem na raspoložive informacije u cilju pogađanja značenja nepoznatih jezičkih jedinica, predviđanja nečega ili dolaženja do informacije koja nedostaje. Kao sinonimi za reč *inferencing* u literaturi na engleskom jeziku se, u kontekstu strategija učenja, još pojavljuju i reči: *guessing*, *predicting*, *deducing*, pa možemo reći da ova strategija obuhvata sve te operacije: pogađanje ili predviđanje značenja na osnovu informacija o komunikativnoj situaciji, lingvističkom kontekstu ili prethodnom znanju učenika. U tom smislu, i ova strategija je tesno povezana sa teorijom šema jer pretpostavlja „pravljenje analogija sa situacijama koje prepoznajemo“ i oslanjanje na „predstavu koju imamo o tome kako bi se situacija mogla razvijati“ (Willson, 2008: 84).

Izvođenje zaključaka i pogađanje je suštinski deo slušanja i razumevanja govora, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku. Na maternjem jeziku sve vreme izvodimo zaključke, odnosno nešto pogađamo, često podsvesno, počev od tona glasa i držanja govornika, do lingvističkih znakova koji nas dovode do zaključaka. Tako, na primer, pogađamo u kakvom su odnosu sagovornici na osnovu registra koji koriste ili nivoa

formalnosti, ili šta sledi iskazijama *Thank you*, ili *How are you?* na osnovu poznavanja situacije ili određene šeme koja odgovara datoj situaciji.

Linč ističe da „učenici u nekim kulturama nemaju pozitivan stav prema pogađanju“, pa zato nisu skloni tome da ovu strategiju primene u razumevanju govora (Lynch, 2006: 99). Zato on umesto *pogađanja*, za ovu strategiju predlaže naziv *donošnje pretpostavki*.

Osim toga, izvođenje zaključaka i pogađanje funkcionišu samo kad su lingvistički i/ili kulturni koncepti između jezika podjednaki ili bar slični. Kako ova vrsta zaključivanja može biti varljiva, vodili smo računa da, kada je to bilo potrebno, pružimo ispitanicima objašnjenje i informacije o onim elementima gde su kontrasti bili uočljivi.

Kognitivna strategija pogađanja u procesu razumevanja govora podrazumeva nekoliko dimenzija (Flowerdew i Miller, 2005: 75):

- 1) lingvističko pogađanje (eng. *linguistic inferencing*) – pogađanje značenja nepoznatih reči povezivanjem sa poznatim rečima;
- 2) pogađanje tona obraćanja (eng. *voice inferencing*) – usredsređivanje na to *kako* je nešto rečeno, a ne samo *šta* je rečeno;
- 3) paralingvističko ili kinezičko pogađanje (eng. *paralinguistic or kinesic inferencing*) – pogađanje značenja nepoznatih reči oslanjanjem na paralingvističke signale;
- 4) vanjezičko pogađanje (eng. *extralinguistic inferencing*) – pogađanje značenja na osnovu drugih signala;
- 5) pogađanje oslanjanjem na informacije iz različitih delova teksta koji se sluša (eng. *inferencing between parts*) – na osnovu informacija sa početka teksta učenici pogađaju značenje kasnijih delova teksta.

Kako je pogađanje ključna strategiju u razumevanju govora i na maternjem, i na stranom jeziku (Lynch, 2006), u okviru nastave strategija razumevanja govora primenjene u ovom istraživanju posebno smo na nju studentima skrenuli pažnju i redovno je uvežbavali.

4.3.6 U kontekstu razvijanja veštine razumevanja govora *pravljenje beležaka* za vreme slušanja teksta je važna kognitivna strategija koja ima ključnu ulogu u usmeravanju pažnje na tekst i pamćenju sadržaja teksta. Prema Vilsonu (Wilson, 2008), ono promoviše viši nivo pažnje jer podstiče učenike da izaberu najvažnije tačke, ideje i pojmove u tekstu koji čuju.

Budući da je ova strategija od posebnog značaja za predavanja i akademski uspeh, sprovedeno je više studija posvećenih ulozi beležaka studenata koji studiraju na stranom jeziku u savladavanju gradiva predavanja na fakultetu (Chaudron, Loschky i Cook, 1994), kao i uticaju kvaliteta beležaka na rezultate testiranja razumevanja govora na akademskom nivou (Song, 2011). Kako su predavanja jedan od žanrova koji smo obuhvatili istraživanjem, i ovoj strategiji smo u nastavi posvetili pažnju.

Pravljenje beležaka, tj. beleženje ključnih reči i pojmova u skraćenom, grafičkom ili numeričkom formatu potpomaže prisećanje teksta ili obavljanje zadatka na osnovu teksta koji su učenici slušali. U širem smislu, zapisivanje svake nove reči, konstrukcije ili brojeva su takođe vidovi pravljenja beležaka, međutim, u našem istraživanju ova strategija se najpre odnosi na beleške u toku predavanja.

Za studenata koji studiraju na stranom jeziku beleške imaju dvostruku funkciju: a) mehanizma skladištenja podataka za kasniju upotrebu – učenje, i b) mehanizma dekodiranja poruke – sve lične asocijacije, zaključke i interpretacije koje student zapiše pomažu mu u tumačenju značenja teksta. Pravljenje beležaka može da predstavlja teškoću zato što podrazumeva istovremeno slušanje i pisanje.

Primena ove strategije podrazumeva nekoliko koraka (Lynch 2004: 12). Najpre, učenik treba da odluči:

- šta je rečeno,
- šta to znači (kako je to povezano sa onim šta je rečeno),
- šta je važno zapisati, a šta ne,
- kako to zapisati u vidu poruke.

Linč ističe da je u tom procesu donošenja odluka najvažniji treći korak: procenjivanje značaja informacije. U kontekstu univerzitetskih predavanja, on prvenstveno zavisi od učenikovog poznavanja teme o kojoj se govori, a ne njegovog

znanja stranog jezika. Gustina informacija u predavanju takođe uslovljava količinu i organizaciju beležaka.

Kako se pravljenje beležaka tiče sadržaja, a ne forme, ima mišljenja da se ono može obaviti i na maternjem jeziku (Chamot, 1990).

Iako beleške nose element ličnog, individualnog, i ne postoji jedan jedini najbolji sistem pravljenja beležaka, postoje neka pravila koja omogućuju da ono bude brže i efikasnije (Lynch, 2004). Reč je o upotrebi konvencionalnih skraćenica, na primer: *e.g.- exempli gratia; i.e – id est; etc.- et cetera; v.v.- vice versa*, i međunarodno prihvaćenih akronima koji označavaju neka tela, institucije i sl. karakteristične za različite sfere ljudskog delovanja: WHO, OPEC, WTO, UNESCO...

4.4 Pedagoški model nastave razumevanja govora primenjen u istraživanju

U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja, tj. pronalaženjem odgovora na pitanje da li primena strategija doprinosi poboljšanju razumevanja govora, u radu sa eksperimentalnom grupom između dva testiranja primenjen je pedagoški model koji je obuhvatio sistematsku nastavu strategija razumevanja govora. Težište te nastave pomerenom je sa ishoda razumevanja govora (eng. *comprehension approach*) tj. provere razumevanja putem postavljanja pitanja, na proces razumevanja govora (eng. *process approach*) (Vandergrift, 2004: 10–12).

Prema teoriji paralelne obrade informacija (Rumelhart, 1980)⁶, taj proces je sinteza dva paralelna, ali odvojena kognitivna procesa obrade informacija: silaznog i uzlaznog. Prvi podrazumeva oslanjanje na kontekst i prethodno stečeno znanje (o temi, žanru, kulturi...) u tumačenju informacija, a drugi postepeno građenje značenja povezivanjem jezičkih jedinica od najmanjih, fonema, preko reči, fraza, do onih na nivou diskursa.

Brzina i efikasnost kojom slušalac obavlja ove procese zavise od nivoa jezičkog znanja kojim on raspolaže. Izvorni govornici nekog jezika to rade automatski, dok kod učenika stranog jezika to nije slučaj zbog ograničenog jezičkog znanja, naročito na početnom nivou učenja jezika. Zbog ograničenja njihove radne memorije (o čemu je bilo

⁶ O ovoj teoriji je već bilo reči u trećem poglavlju (3.1.2 – *Modeli procesa razumevanja govora*).

reči ranije u tekstu) i brzine govora, razumevanje često trpi, pa ili dolazi do prekida u razumevanju, ili učenici koriste strategije kompenzacije, kontekstualne faktore ili bilo koje druge informacije koje su im na raspolaganju da bi došli do značenja.

Glavnu ulogu u prevazilaženju razlike između trenutnog jezičkog znanja učenika, s jedne strane, i zahteva situacije slušanja i razumevanja govora, s druge, igraju upravo strategije, prvenstveno strategije kompenzacije, koje učenik koristi kako bi rešio trenutni ili predviđeni prekid u komunikaciji⁷.

Zato smo u okviru nastave nastojali da studente osposobimo da slušaju tekstove „na strateški način; dakle, ne sa ciljem postizanja potpunog razumevanja, već tumačenja što je većeg dela poruke moguće“ (Field, 2008a: 286), imajući u vidu nivo jezičkog znanja kojim raspolažu u datom trenutku učenja jezika.

Jedno istraživanje je potvrdilo (Field, 2008: 289-290) da učenici uspeju da dekodiraju mnogo manji deo poruke nego što mislimo, što dalje znači da su u velikoj meri zavisni od kompenzacijskih strategija kako na nižem, tako i na naprednom nivou učenja jezika. Zato je za mnoge učenike oslanjanje na strategije od ključnog značaja za razumevanje govora na jeziku koji uče. To dalje znači da, ukoliko učenici žele da budu efikasni kao slušaoci, treba da raspolažu dovoljnim brojem strategija i tehnika njihove primene kako bi rešili probleme dekodiranja koji će se neizbežno pojaviti.

Pri kreiranju i primeni nastave razumevanja govora, međutim, pitanje koje se neminovno nameće tiče se izbora između implicitne ili eksplicitne nastave strategija. Prva se odnosi na *podizanje svesti učenika* o prednostima koje im upotreba strategija može doneti, dakle usvajanje strategija indirektnim, implicitnim putem, a druga na *organizovanje posebne nastave* koja ima za cilj da pospeši upotrebu strategija kod učenika, odnosno usvajanje strategija eksplicitnim, direktnim putem.

Do odgovora na ovo pitanje i modela nastave strategija razumevanja govora primenjenog u ovom istraživanju došli smo analizom *tri dominantna modela* nastave razumevanja govora prisutna u praksi (Mendelsohn, 1994; Vandergrift, 2003; Field, 2008a).

⁷ O klasifikaciji strategija već je bilo reči ranije u ovom poglavlju, gde je ukazano na razliku između strategija koje pomažu u komunikaciji i onih koje pomažu pri učenju.

Ovi modeli podržavaju određene metode i taktike u skladu sa pristupom strategijama i učenju jezika koji zastupaju njihovi autori. Svaki od pomenutih modela zauzima određeno mesto na skali *eksplicitnosti nastave strategija*, pri čemu se direktna⁸ ili eksplicitna nastava strategija za koju se zalaže Mendelson nalazi na jednom kraju kontinuuma, dok integrisana nastava, koju zastupa Vandergrift, zauzima mesto na drugom kraju⁹. Ono što je ovim modelima zajedničko je to da „svaki ima za cilj da „snabde“ učenike, što je brže moguće, nizom tehnika koje mu mogu pomoći u svakodnevnoj upotrebi jezika“ (Field, 2008a: 310). Budući da izbor modela nastave strategija zahteva razumevanje prioriteta programa, ciljeva nastave u okviru nekog kursa i potreba učenika, *izvršili smo sintezu elemenata ovih modela kako bismo dobili model koji najviše odgovara našoj nastavnoj situaciji*.

Model nastave razumevanja govora primenjen u nastavi u okviru ovog istraživanja mogao bi se nazvati eklektičkim. Na skali eksplicitnosti nastave on se nalazi između dva prethodno pomenuta modela (Mendelsonovog i Vandergriftovog). Na ovaj model oslonili smo se prvenstveno imajući na umu da on koristi prednosti oba prethodno pomenuta modela nastave strategija: direktnog i indirektnog. Smatramo da ga to čini efikasnijim u pristupu različitim stilovima učenja i fleksibilnijim po pitanju faktora koji utiču na upotrebu strategija kao što su različiti nivoi jezičkog znanja učenika, različite karakteristike strategija, zatim pol, uzrast, motivacija i kulturološka pozadina.

Primenjeni model nastave razumevanja govora u okviru ovog istraživanja utemeljen je na Fildovoj podeli strategija (Field, 2008a) koja obuhvata četiri grupe: *strategije postignuća (reaktivne strategije)*, *popravljanja razumevanja*, *proaktivne strategije* i *strategije izbegavanja*, i o kojima je već bilo reči u ovom poglavlju.

Prednost ovog eklektičkog modela nastave strategija ogleda se najpre u tretiranju različitih tipova strategija, pa se različite vrste strategija podučavaju primenom različitih nastavnih tehnika. Za proaktivne ili metakognitivne strategije prikladnija je prethodno pomenuta direktna nastava strategija (eng. *strategy-based approach*), dok se strategije postignuća ili reaktivne podučavaju implicitnim putem, na primer, uz pomoć pristupa zasnovanog na rešavanju zadataka (eng. *task-based approach*) (Field, 2008a).

⁸ Ovaj termin, eksplicitna ili direktna nastava, osmislili su Omali i Šamo (O'Malley i Chamot, 1990).

⁹ Termini za ova dva modela nastave koji se sreću u literaturi na engleskom jeziku glase *direct instruction* i *embedded instruction* – prim. aut

Osim toga, potreba za nekom strategijom i tip strategije određeni su nivoom jezičkog znanja učenika. Za upotrebu nekih strategija, na primer proaktivnih, neophodno je da je učenik dostigao određeni nivo jezičkog znanja (Macaro, 2004), dok su strategije kompenzacije od ključnog značaja za ranije faze učenja jezika. Njihova svrha je prvenstveno da omoguće učeniku da adekvatno funkcioniše, odnosno počne da razume tekst u što ranijoj fazi učenja jezika. Izbor strategije takođe varira od jedne situacije do druge. Ukoliko učenik razume 90% teksta, upotrebiće svakako drugačiju strategiju od situacije u kojoj razume samo 20% teksta.

Prednost eklektičkog modela nastave strategija ogleda se i u činjenici da je osetljiviji na individualne stilove učenja. Poznato je da je upotreba strategija individualno pitanje, i da se učenici u dobroj meri razlikuju po tome koliko su skloni korišćenju strategija. Oni takođe drugačije reaguju i na različite probleme u razumevanju govora. Na primer, učenici koji su spremniji na preuzimanje rizika mogu da pretpostave značenje neke reči na osnovu konteksta (*inferencing*), ili postavljaju hipotezu na osnovu nepotpunih dokaza, dok oni koji nerado preuzimaju rizik retko donose zaključke bez čvrstih dokaza u vidu reči ili fraza koje su prepoznali (Ellis, 1985; Harmer, 1991), odnosno retko koriste ovu strategiju. Zato se smatra da učenike koji izbegavaju rizike treba podsticati da postavljaju hipoteze u tumačenju teksta, dok one spremne za preuzimanje rizika treba upozoravati na mogućnost prebrzog donošenja neutemeljenih zaključaka (Field, 2008a: 311).

Jedno važno pitanje sa kojim smo se suočili pri kreiranju nastave strategija odnosilo se na pitanje da li strategije treba podučavati individualno ili u grupama. Strategija postavljanja hipoteza, na primer, ima malo smisla ako se ne upotrebi sa strategijom praćenja sopstvenog učinka, odnosno uspešnosti razumevanja teksta, kojom potvrđujemo ili opovrgavamo određenu hipotezu postavljenu pre slušanja.

U okviru direktnog pristupa strategijama, koji zagovara Mendelson, one se predstavljaju i podučavaju individualno. U našoj nastavi razumevanja govora, međutim, prihvatili smo stav Vandergrifta (Vandergrift, 2003) i Filda (Field, 1998) prema kome je za učenike korisnije ovladavanje grupama strategija. Makaro (Macaro, 2004: 6) tvrdi da ako želimo da neka strategija bude efikasna i dovede do poboljšanja veštine razumevanja govora, ona se mora kombinovati sa drugim strategijama ili istovremeno ili u nizu, u vidu

skupova strategija¹⁰. Naime, ukoliko pođemo od stava da upotreba strategija u stvari predstavlja pravljanje izbora, onda je svrha nastave strategija upravo da kod učenika razvije svest o mogućem izboru. To pomaže učeniku da iz niza strategija izabere jednu koja mu u najvećoj meri može pomoći u rešavanju konkretnog problema razumevanja koji je nastao. Ukoliko pretpostavimo da je učenik naišao na neku nepoznatu reč u govoru, on može da je ignoriše, prihvati trenutnu interpretaciju njenog značenja, pretpostavi njeno značenje na osnovu konteksta, ili zanemari čitav iskaz jer ona nije od presudnog značaja za razumevanje suštine poruke. Očigledno je da on ne može da napravi najbolji izbor ukoliko ne zna koje opcije su mu na raspolaganju, tj. ako ne prepozna sve alternative. Ovaj argument ide u korist tvrdnje prethodno pomenutih autora da strategije ne treba uvoditi individualno, već u grupama.

Shodno tome, jedan od ciljeva naše nastave bio je osposobljavanje učenika da prepoznaju koje strategije konkretno mogu da im pomognu u određenoj situaciji razumevanja govora. U ostvarenju tog cilja važnu ulogu igra dijagnostički pristup (eng. *diagnostic approach*) razvijanju veštine razumevanja govora koji smo primenili u nastavi (Field, 2008a: 79-95).

Činjenica je da su razumevanje govora i čitanje, uslovno rečeno, „unutrašnje“ veštine: odvijaju se u glavi učenika i ne mogu se direktno posmatrati i proučavati. Jedini dokaz o tome da li učenici razumeju tekst ili ne može se dobiti indirektnim putem, postavljanjem pitanja. Od ove pretpostavke polazi i pristup nastavi razumevanja govora zasnovan na proveru razumevanja (eng. *comprehension approach*). Taj pristup je, međutim, s pravom pretrpeo kritike metodičara (Brown, 1987) u pogledu svoje efikasnosti, imajući u vidu činjenicu da se razumevanje govora na ovaj način prvenstveno testira, a ne unapređuje kao veština.

Odgovori učenika na pitanja ne govore nam ništa o samom procesu razumevanja govora: kako su učenici došli do odgovora, da li su razumeli sve relevantne reči, da li su izabrali tačan odgovor na osnovu kompletnog razumevanja teksta, koje strategije su primenili, ili su do odgovora možda došli pogađanjem. Isto tako, ostajemo uskraćeni za odgovore na pitanje na koje konkretne probleme u razumevanju su naišli oni učenici koji su dali netačne odgovore.

¹⁰ Termin na koji se nailazi u literaturi glasi *strategy clusters* (Macaro, 2004: 6).

Dakle, da bismo dobili ove dragocene informacije, potrebno je da se informišemo direktno od učenika. Objašnjenje izbora koji su napravili je za nas informativno, bilo da je odgovor tačan ili ne. U tom smislu je dijagnostički pristup, koji se ne usredsređuje na proizvod razumevanja govora u vidu odgovora na pitanja, već na sam proces razumevanja govora, mnogo efikasniji za razvijanje ove veštine.

U slučaju tačnog odgovora dijagnostički pristup nam omogućuje da utvrdimo u kojoj meri se učenik oslonio na informacije iz teksta, tj. užeg konteksta, u odnosu na informacije izvan teksta. U slučaju netačnog odgovora saznajemo odakle potiču teškoće u razumevanju govora. To otvara mogućnost za kasnije dodatno uvežbavanje onih aspekata veštine razumevanja govora koji učenicima predstavljaju teškoću, i spajanje odgovorajuće strategije sa konkretnim problemom na koji su učenici naišli u razumevanju.

U tom smislu, cilj nastave nije dobijanje tačnih odgovora na pitanja, već dobijanje više informacija o tehnikama i strategijama koje su učenici upotreбили. Na taj način stvaramo sliku o prednostima i nedostacima grupe učenika, što nam zauzvrat pomaže da kreiramo aktivnosti putem koji bismo im pomogli da prevaziđu postojeće nedostatke.

Posmatran u tom svetlu, cilj časa nastave razumevanja govora je primena dijagnostičke procedure, sticanje uvida o (jezičkim) nivoima na kojima je došlo do prekida u razumevanju, što nam zauzvrat omogućuje da učenike usmerimo na one strategije koje su u datim okolnostima adekvatne i efikasne, koje rešavaju konkretan problem u komunikaciji. U tom smislu, Koen (Cohen, 1998: 69) upozorava da „strategije nisu dobre ili efikasne po sebi, već treba proceniti koliko su efikasne za jednog konkretnog učenika koji obavlja jedan konkretan zadatak“. Zato smatramo da je pitanje posmatranja strategija kao uspostavljanja rešenja za konkretni problem razumevanja ključno u nastavi.

Izazov za učenika nije samo da pronađe bilo koju strategiju, već da pronađe strategiju koja rešava problem u datom kontekstu. U tom smislu, neophodno je da učenik uvidi vezu između trenutnog problema u razumevanju i nekog sličnog na koji je naišao u određenom trenutku u prošlosti, a zatim se priseti koje je strategije uspešno upotrebio u datom kontekstu. Dakle, potrebno je da učenik izgradi u glavi listu prethodnih problema i

situacija, s jedne strane, i primenjenih rešenja, s druge, na koje bi mogao da se pozove i u nekoj novoj situaciji.

Naravno, ovo je lakše izvodljivo kada je u pitanju čitanje, pisanje ili čak planirani govor, ali ne i kada je u pitanju razumevanje govora, imajući u vidu vremensko ograničenje pod kojim se ono odvija. Za slušaoca zato izbor strategije ne predstavlja detaljnu analizu karakteristika trenutnog problema i evaluaciju mogućih odgovora, već, kako Fild ističe, pre „razvijanje neke vrste instinkta“ (Field, 2008a: 312).

Imajući to u vidu, nastojali smo da, kroz aktivnosti razumevanja govora primenjene na času, učvrstimo kod naših studenata brze i adekvatne veze između problema i rešenja, kako bi mogli da:

- identifikuju različite vrste problema razumevanja;
- uspostave veze između problema i njihovih rešenja u vidu strategija;
- uspostave veze između alternativnih strateških rešenja;
- ocene koje strategije su produktivne, a koje ne, na osnovu prethodno nagomilanog iskustva upotrebe strategija.

Polazeći od ovog okvira predstavljanja i uvođenja strategija, razradili smo format časa koji najviše odgovara onome što Omali i Šamo (O'Malley i Chamot, 1990) nazivaju „integrisanom nastavom strategija“ (eng. *embedded instruction*). Dakle, uvežbavali smo primenu strategija u okviru opštih aktivnosti i vežbi razumevanja govora, pri čemu smo nastojali da koristimo zadatke koji imaju pravi komunikativni cilj, odnosno što je moguće više liče na one iz realnog života.

Kod *reaktivnih strategija* (strategija postignuća i strategija izbegavanja) primenjeni format časa sadrži nekoliko faza (Field, 2008a: 316). Tokom preliminarne faze koja prethodi slušanju realizuju se tri osnovne funkcije: uspostavljanje konteksta, stvaranje motivacije za slušanje teksta i uvođenje novog vokabulara.

Reč je o novom vokabularu na koji učenici nailaze u toku slušanja, ali to nipošto nije kompletan vokabular koji im je nepoznat u tekstu. Metodичari (Harmer, 1991; Lynch, 2006; Field, 2008a, Wilson, 2008) smatraju da treba uvesti samo ključne reči. Pod *ključnim* podrazumevamo one reči bez kojih razumevanje teksta ne bi bilo moguće. Postoje dva razloga za ovu praksu: prvi je taj da predstavljanje novog vokabulara zahteva dosta vremena, koje bi se inače korisnije moglo upotrebiti za sâmo slušanje teksta; i

drugi, ako učenike naviknemo na to da će uvek dobiti sav nepoznati vokabular unapred, oni će biti potpuno nepripremljeni za situacije iz realnog života gde će se, u razumevanju govora, neminovno pojaviti reči koje ne znaju. Imajući u vidu značaj strategije pogađanja (zaključivanja) značenja reči na osnovu konteksta, razvijali smo je kako kroz vežbe pripremljene isključivo u ove svrhe, tako i u okviru opštih zadataka razumevanja govora.

Utvrdjivanje konteksta je, takođe, funkcija prve faze slušanja. U vežbama sa video materijalom studenti su lako mogli da odrede ko su govornici, gde se nalaze, eventualni odnos među njima i sl. Kod audio tekstova ograničenja te situacije slušanja premostili smo tako što smo u instrukcijama svakog zadatka učenicima pružili predstavu o tome šta će slušati. S druge strane, nastojali smo da ta informacija ne bude preopširna, jer što više učenicima otkrijemo na početku, manje će imati potrebe da se usredsrede na tekst kako bi došli do odgovora koji su im potrebni. Osnovni kriterijum u ovom smislu bio je pružiti onoliko informacija koliko slušaoci imaju i u realnom životu pre nego što neki čin govora počne (Field, 2008a: 18).

Evo nekoliko primera kontekstualizacije u zadacima razumevanja govora preuzetih iz udžbenika autora Alison i Taunend (Allison i Townend, 2007: 11, 12): *Every ten years, the Franklin School of Business organizes a reunion party. Listen to a conversation between two of its graduates, Fraser and Jess, ili Ruth and Anais applied for the same job with Banco Agricolo. Listen to two extracts from their interviews.*

Ovakav uvod, osim što predstavlja samo osnovni vokabular, utvrđuje kontekst uključujući situaciju, temu i žanr teksta, i uvodi imena, što pomaže da učenici mogu da razlikuju govornike. Po potrebi, ovde smo uključivali i druge vlastite imenice, na primer imena gradova ili kompanija koje su se pojavljivale u tekstu i sl.

Uvodna faza, takođe, služi da stvori motivaciju za slušanje. Svaki zadatak sluša se u određene svrhe. Da bi motivisali učenike za slušanje, oslanjali smo se na tehniku predviđanja sadržaja: po ispisivanju naslova na tabli od učenika se zatraži da predvide šta će u tekstu čuti. Kada formiraju određena očekivanja, zadatak ekstenzivnog slušanja je da proveriti da li su ona bila tačna ili ne. Smatra se da je to stvaranje pretpostavki i njihovo

kasnije proveravanje ključno za proces razumevanja govora ne samo na stranom, već i na maternjem jeziku (Lynch, 2006)¹¹.

U toku glavne faze učenici najpre slušaju kako bi stekli opšti uvid u tekst. Ovo *ekstenzivno slušanje* ima sličnu svrhu kao i čitanje teksta radi opšte informacije: ono obezbeđuje učeniku da se upozna sa kontekstom. Tokom drugog slušanja, učenici, koji su već upoznati sa opštim kontekstom, mogu da se usredsrede na detalje. Ovaj centralni deo vežbe razumevanja govora po tradiciji je poznat kao *intenzivno slušanje* tokom kog učenici mogu da čuju tekst više puta. Pitanja se postavljaju pre ovog drugog slušanja, tako da učenici znaju u kom pravcu treba da usmere pažnju. U suprotnom, odgovori bi zavisili od razumevanja delova na koje su učenici slučajno obratili pažnju ili kapaciteta pamćenja, koje bi u tom slučaju bilo veoma opterećeno. Ukoliko učenici unapred znaju na šta treba da se usredsrede pri slušanju, mogu da prave i beleške dok slušaju; tako njihova sposobnost da daju tačne odgovore ne zavisi od njihove sposobnosti da zapamte sve šta je rečeno. Učenici proveravaju odgovore najpre u paru, a zatim i na nivou čitave grupe.

Ponovljena slušanja u okviru ovog formata časa se ponekad dovode u pitanje na osnovu činjenice da u realnom životu slušalac nema prilike da tekst čuje dva puta (na primer, IELTS test razumevanja govora predviđa samo jedno slušanje teksta). Težnja za uspostavljanjem realnih uslova slušanja je opravdana, međutim razgovor u realnim uslovima podrazumeva i mogućnost prekidanja učesnika u komunikaciji radi pojašnjenja, što na času slušanja nije moguće. Braun i Jul (Brown i Yule 1983a: 82) ukazuju na činjenicu da „prisluškivanje“ nečijeg razgovora¹² umesto učestvovanja u njemu po sebi nije uobičajena situacija iz realnog života. Osim toga, u realnom životu slušalac obično može da se osloni na vizuelne elemente koji pomažu da se odredi kontekst i utvrde uloge eventualnih učesnika u komunikaciji. Od velikog značaja za razumevanje govora su i izrazi lica i gestovi (Kellerman, 1992; Gruba, 1993). To sve izostaje kada učenik sluša audio tekst.

¹¹ Linč (Lynch, 2006) ističe da je postavljanje pretpostavki (*hypothesizing*) ključna veština i u razumevanju na maternjem jeziku. Na nju se oslanjamo kada je informacija koju dobijamo od sagovornika nepotpuna, kada ne znamo izraz ili reč koju sagovornik koristi, kada znamo datu reč, ali ne i njeno značenje u novom kontekstu, ili kada ne možemo da čujemo šta sagovornik kaže zbog prisustva buke.

¹² ...što slušanje nečijeg razgovora bez učestvovanja u njemu na neki način i jeste...

Imajući to u vidu, kroz čitavu nastavu primenjivali smo ponovljena slušanja sa ciljem da omogućimo učenicima da sami, postepeno protumače veću količinu teksta nego što bi to bilo moguće da su tekst slušali samo jednom. U testiranju razumevanja govora materijal je emitovan dva puta. Smatramo da je ovakav pristup posebno od koristi slabijim učenicima koji kroz diskusiju sa naprednijim učenicima posle svakog narednog slušanja konstruišu više značenja nego što bi inače bili u stanju. U svakom slučaju, svako ponovljeno slušanje pomaže svim učenicima do prodube svoje razumevanje teksta kroz diskusiju (Field, 2008a: 15).

Tokom finalnog slušanja učenici dobijaju transkript teksta koji slušaju. Smatramo da je ovo dragocena aktivnost jer omogućuje učenicima da na individualnoj osnovi pojasne delove teksta koje do tada nisu uspeali da dekodiraju. Ona im takođe može omogućiti da primete funkcijske reči, koje bi možda prevideli. Na osnovu izjava učenika zaključili smo da im je važno da sa časa ponesu neki konkretni materijal onoga šta su radili, pa smo zato studentima stavljali na raspolaganje transkript tekstova pri finalnom slušanju.

Prednost ovog metoda nad „direktnom“ nastavom strategija je u tome što struktura časa podstiče usvajanje proceduralnog znanja upotrebe strategija (kako), a ne deklarativnog znanja (šta), pri čemu upotreba strategija postepeno postaje automatizovana u datoj situaciji učenja (Macaro, 2004: 4).

Dakle, ovaj pristup podrazumeva metodologiju nastave razumevanja govora koja se oslanja na: višestruka ponavljanja teksta, saradnju učenika, rad u paru, što podstiče veće učešće učenika i njihovu veću motivaciju za slušanje kako bi dokazali da je njihova interpretacija tačna, kao i minimalnu intervenciju nastavnika.

Nešto drugačije pristupili smo obradi *proaktivnih strategija* u nastavi. One predstavljaju posebnu grupu strategija za koje se ne očekuje da će biti upotrebljene u situacijama slušanja i razumevanja govora koje se odvijaju pod vremenskim ograničenjem kao na primer, razgovor. Kako je reč o strategijama koje učenik može svesno da obradi, za razliku od onih iz prethodne grupe, smatramo da je najefikasniji način njihove obrade putem eksplicitne, direktne nastave. Posle toga one se mogu integrisati u opšti čas razumevanja govora.

Proaktivne strategije smatraju se kompenzacijskim zato što se koriste za *predviđanje* problema razumevanja koji mogu nastati usled ograničenog jezičkog znanja slušaoca. One se koriste *da bi se ocenio zadatak* u smislu nivoa razumevanja koji je neophodan da bi se zadovoljili njegovi zahtevi. One takođe pomažu slušaocu *da izgradi određeni mentalni sklop* pre slušanja, na primer, aktivira odgovarajuće šeme u vezi sa temom, identifikuje neke oblasti interesovanja, predvidi reči koje bi govornik mogao da upotrebi i sl. Tokom faze slušanja ove strategije mogu biti od pomoći pri beleženju određenih reči ili delova informacija (na primer, prebrojavanja tačaka koje je govornik pomenuo), ili pri prisećanju povezivanjem reči ili slika sa osnovnom idejom teksta. U fazi koja sledi slušanje ove strategije pomažu da se sačuvaju informacije iz teksta. Na primer, slušalac u sebi ponavlja glavne ideje teksta koji je čuo, ili povezuje glavne ideje sa drugim informacijama kojim raspolaže od ranije.

Proaktivne strategije imaju posebno mesto u nastavi kada se učenici pripremaju za razumevanje predavanja u univerzitetskom kontekstu ili polaganje ispita koji testiraju razumevanje govora, što je slučaj sa našom nastavnom situacijom. Osim toga, strategije koje podrazumevaju predviđanje imaju i širu primenu, na primer kao podrška razumevanju govora pri slušanju TV ili radio vesti.

Iako se principi na kojima počivaju pomenuti modeli nastave razumevanja govora po mnogo čemu preklapaju, smatrali smo da je pre primene bilo kog od modela bilo neophodno sprovesti analizu potreba studenata. Tako smo se informisali o njihovim potrebama učenja, motivaciji za učenje jezika, prethodnom poznavanju i upotrebi strategija, kao i preferiranim stilovima učenja. Ove informacije dobili smo putem neformalnog intervjuisanja studenata na početku prvog od dva jezička kursa koje smo pratili u okviru istraživanja.

5 INPUT

5.1 Pitanje inputa u nastavi razumevanja govora

Pitanje izbora inputa ima centralno mesto u nastavi razumevanja govora. Danas je opšte prihvaćeno da je input osnovni preduslov usvajanja jezika kod većine ljudi (Krashen, 1982; Krashen and Terrell, 1983). Međutim, puko izlaganje inputu nije dovoljno da bi do učenja i došlo. Neophodno je da učenik razume input, obradi ga i upotrebi u određene svrhe, tj. obavi zadatak koji se na datom inputu zasniva.

Ono što smatramo važnim za našu, a i druge nastavne situacije je osposobljavanje učenika da koriste izvore jezičkih informacija koji su raspoloživi van učionice i razvijanje njihove sposobnosti da nastave da uče i po okončanju nastave. Učenici mogu da prošire znanje jezika cilja van učionice putem dva kanala: „prvi se odnosi na izloženost pisanoj reči kroz čitanje, a drugi na izloženost usmenoj reči kroz razumevanje govora“, tj. slušanje video materijala, radio i tv programa, podkasta i sl. (Field, 2008a: 5).

Kada je reč o inputu, treba istaći razliku između grubo prilagođenog i fino prilagođenog inputa (Wilson, 2008: 19¹), pri čemu prvi podrazumeva input koji je samo približno na nivou jezičkog znanja učenika. On mu omogućuje da razume poruku u načelu, dok istovremeno može da sadrži više aspekata jezika koje učenik nije u stanju da protumači. Fino prilagođeni input učenik mnogo lakše kontroliše. On ne sadrži složene gramatičke strukture ili vokabular koji prevazilaze trenutni nivo njegovog jezičkog znanja. To je pedagoški planirani input okarakterisan sredstvima pojednostavljenja kao što su kraće rečenice, redukcija subordinacije, izostanak idioma, upotreba frekventnijeg vokabulara na račun ne tako frekventnog, sporiji govor i sl., te se smatra da on značajno olakšava razumevanje (Ellis, 1993).

Metodičari smatraju (Wilson, 2008) da učenici u praksi najviše imaju koristi od kombinovanja ove dve vrste inputa, prve koja je primer prirodne, autentične upotrebe jezika, i druge koja obiluje primerima već naučenog vokabulara ili gramatike. Po njima je najvažnije to što input omogućuje „usputno učenje vokabulara“² – slučajno, neplanirano učenje reči ili fraza iz inputa. Do toga dolazi kad su tema ili vokabular učeniku posebno

¹ Termini koji se pojavljuju u literaturi na engleskom jeziku su *roughly-tuned input* i *finely-tuned input* – (Wilson, 2008: 19)

² U literaturi na engleskom jeziku nailazimo na termin *incidental vocabulary learning* – (Wilson, 2008: 19).

interesantni, pa postoji veća verovatnoća da će oni te reči trajnije zadržati u memoriji (Nation, 2001).

U nastavnom modelu primenjenom u našem istraživanju oslonili smo se na kombinaciju ove dve vrste inputa, da bi se vremenom taj odnos povećavao u korist grubo-prilagođenog inputa.

Kada je reč o materijalu potrebnom za razvijanje veštine razumevanja govora, malo je verovatno da neki od udžbenika u upotrebi u nastavi stranog jezika struke može da zadovolji sve potrebe jedne konkretne grupe sudenata. Nastavnik se zato često nalazi u situaciji da mora sâm da prilagodi input svojoj nastavnoj situaciji. U tom slučaju izbor i upotreba inputa postaju ključna pitanja nastave razumevanja govora, pri čemu se najvažnije odluke tiču upravo pronalaženja izvora, izbora materijala i pisanja zadataka zasnovanih na njima.

U pokušaju da pronađemo rešenja za ta pitanja u našem istraživanju, prilikom izbora inputa za nastavu razumevanja govora oslonili smo se na nekoliko važnih principa na koje ukazuju i metodičari (Morley, 2001; Rost, 2002; Goodith, 2006; Mendelsohn, 2006):

- princip relevantnosti i prenosivosti
- princip autentičnosti
- pitanje „težine“ u smislu kognitivnog opterećenja
- pitanje pojednostavljivanja inputa
- pitanje žanrova.

5.1.1 Princip relevantnosti i prenosivosti

Prema kognitivnoj psihologiji mi obraćamo pažnju samo na one informacije koje su za nas relevantne (Sperber and Wilson, 1986). Imajući u vidu da je naše čitavo saznanje – moć opažanja, percepcije i interpretacije – zasnovano na relevantnosti, pitanju relevantnosti inputa u nastavi svakako treba posvetiti punu pažnju. Princip relevantnosti treba da važi kako za *sadržaj* materijala koji se koristi u nastavi razmevanja govora, dakle relevantnost informacija, tako i za *upotrebu* informacija do kojih se putem slušanja došlo (Morley, 2001: 77). Dakle i sadržaj i ishod aktivnosti slušanja i razumevanja govora treba da budu što relevantniji za učenike.

Nastavni materijal (teme, input, zadaci) je relevantan ako ispunjava ciljeve i interesovanja učenika, i uključuje ih u izbor i evaluaciju materijala (Rost, 2002). U tom smislu anketirali smo dve grupe studenata koji su učestvovali u istraživanju kako bi odredili teme koje oni lično smatraju najzanimljivijim i najkorisnijim. Na početku kursa ponuđena im je lista tema koje je trebalo da ocene prema kriterijumima zanimljivosti i relevantnosti. Teme koji su naši studenti, kao studenti ekonomije, izdvojili kao zanimljive su: *Job interviews, Ways to improve your career, Home-working, Creative advertising campaigns, Advertising techniques, Successful leaders /successful companies, Selling / shopping online, Setting up your own business, Conflicts at work / conflict management, Ethics at work - profit or principle, Culture: business across cultures, Motivation in the work place, Outsourcing, General economic situation and trends...* Na osnovu ove liste napravili smo uži izbor i prema toj listi pronašli materijal za teme koje je većina studenata označila kao relevantne. Ipak, treba imati na umu da ni jedan pristup izboru materijala ne može da garantuje ispunjenje ovog kriterijuma za sve učenike.

Drugo svojstvo bitno za nastavni materijal koji će se upotrebiti tiče se prenosivosti. Materijal koji je ocenjen kao relevantan takođe treba da se odlikuje prenosivošću ili po pitanju sadržaja ili ishoda nastavne aktivnosti (Morley, 2001: 77). Tako na primer radio ili televizijske vesti koje smo upotrebili u istraživanju pružaju pravo, autentično iskustvo razumevanja govora na času, ali takođe predstavljaju i sadržaj koji se može upotrebiti i izvan učionice u vidu tema za razgovor.

5.1.2 Princip autentičnosti

Razumevanje „autentičnog“ jezika u kontekstu je cilj svakog učenika stranog jezika. „Autentičnost se odnosi na meru u kojoj neki tekst predstavlja legitimni uzorak onog jezika kojim se zaista govori“ (Rost, 2006: 51). Tekst koji postoji u komunikativne svrhe u kontekstu realnog života, a ne isključivo svrhe učenja jezika je autentičan tekst (Nunan, 1989; Wilson, 2008).

Pitanje autentičnosti jedno je od najkontroverznijih pitanja u nastavi razumevanja govora i podstiče brojne diskusije.

Sa jedne strane su oni koji se zalažu za upotrebu „autentičnih“ tekstova u svakoj nastavnoj situaciji. Pri tom, oni definišu kao „autentičan bilo koji jezik koji koriste

izvorni govornici u bilo koje „realne svrhe“ - realne za sagovornike u trenutku upotrebe jezika“ (Rost, 2002: 123).

Pod autentičnim inputom često podrazumevamo input koji sadrži svojstva kolokvijalnog stila koji je tipičan za svakodnevni govorni diskurs. To su prirodna brzina, prirodne pauze i intonacija, upotreba skraćenih oblika, asimilacija, elizija, vokabular visoke frekvencije, kolokvijalizmi, žargon, oklevanja, ponavljanja, samo-ispravljanje, orijentisanje govora ka „živoj“ publici, pravljenje prirodnih pauza kako bi slušalac mogao da reaguje klimanjem glave ili odgovorom (e.g. *Sure, I understand; uh, huh...*), pregovaranje oko značenja i sl., (Flowerdew i Miler, 2005: 48; Wilson, 2008: 30).

Ukoliko je cilj nastave osposobljavanje učenika da razumeju „pravi“ govorni jezik, onaj koji upotrebljavaju izvorni govornici, smatramo da njegovi elementi svakako treba da budu prisutni u nastavnom materijalu. Osim toga, ako su učenici izloženi isključivo gradiranom materijalu, oni neće moći da se nose sa autentičnim jezikom, tj. neće biti adekvatno pripremljeni za situacije u kojima treba da razumeju engleski koji se govori na ulici, na poslu, na televiziji ili radiju, što potvrđuju i neka istraživanja (Wagner i Toth, 2014).

Fild (Field, 2001) smatra da zato učenike treba postepeno i sistematski izlagati svojstvima autentičnog jezika koja su im nepoznata (oklevanjima, zastajkivanjima, ponavljanjima, samo-ispravljanjima, „labavo“ povezanim rečenicama i sl.). Osim toga, neophodno je da oni dolaze u kontakt sa tekstovima koje samo delimično razumeju, i to rano u toku procesa učenja jezika. Zato se ovaj autor, umesto pojednostavljenja jezika teksta, zalaže za pojednostavljenje zadataka koje učenik treba da obavi na osnovu teksta, za čije izvršenje potpuno razumevanje teksta ne mora da bude preduslov.

Na drugom kraju spektra su oni koji veruju da je „autentični“ input, osim kada se koristi na veoma naprednom nivou učenja jezika, isuviše težak za učenike, i da čak može da koči učenje opterećivanjem učenika velikom količinom nepoznatog vokabulara, složenom sintaksom, kolokacijama i sl. (Long, 1996b). U negradiranom materijalu prosečan broj reči ili slogova u minutu može biti veliki, on može da obiluje oklevanjima, zastajkivanjima, ponavljanjem i sl. Faktori kao što su gustina informacija i dužina teksta takođe mogu da budu otežavajući za učenike.

Kao alternativa autentičnim tekstovima, predlažu se tekstovi pisani unapred (eng. *scripted texts*) u svrhe učenja jezika, gradirani prema određenom nivou jezičkog znanja učenika kojima su namenjeni. Oni se koriste pod pretpostavkom da kontrolisanje težine uz pomoć pojednostavljenja teksta potpomaže razumevanje. Vilson (Wilson, 2008: 19) smatra da im je prednost to što mogu da obuhvate jednostavne sintaksičke strukture i čest vokabular, smanjenu brzinu govora i druga sredstva za koja se pretpostavlja da pospešuju razumevanje. Isto tako, ovi tekstovi sadrže malo elemenata koji mogu da remete pažnju slušaoca ukoliko ih ne razumeju, i ekonomični su u smislu vremena i prostora. Međutim, nedostatak im je to što ih glumci često čitaju na osnovu scenarija, pa ne zvuče spontatno.

Treba istaći da prednost ovih tekstova neki autori ipak dovode u pitanje. Pojednostavljenje ne pomaže uvek razumevanju teksta najpre zato ga lišava korisne redundanse, pa oni mogu u stvari da otežavaju učenje isticanjem neprirodne upotrebe jezika. Pojednostavljeni tekstovi lišavaju input upravo onih elemenata kojima učenici treba da budu izloženi da bi naučili strani jezik (Rost, 2006: 131).

Posle trideset godina trajanja debate oko autentičnosti još uvek se postavlja pitanje koliko je poželjno izlagati učenike stranog jezika autentičnim tekstovima koji su nastali u realnim uslovima, bez ustupaka učenicima i prilagođavanja teksta njihovom nivou jezičkog znanja.

U literaturi postoje dve alternative koje su predložene da reše pitanje izbora između upotrebe autentičnih i neautentičnih tekstova u nastavi. Jedna alternativa podrazumeva upotrebu elaboracije, tj. razrade teksta umesto pojednostavljenja. To znači da se razumevanje potpomaže dodavanjem redundanse, na primer, prirodnih ponavljanja, parafraziranja, ili isticanja delova teksta, naglašavanja glavne teme, ređanja događaja u tekstu hronološkim redosledom i sl. Drugo čime se odlikuju ovi tekstovi je sporiji govor i produžavanje prirodnih pauza, ili ako je reč o dijalogu, upotrebe pitanja kojima se pojašnjava značenje (Rost, 2006: 131).

Druga alternativa odnosi se na praksu koju zastupa Nanan (Nunan, 1999) i koja podrazumeva primenu posebno kreiranih aktivnosti pre samog slušanja. Po njemu ukoliko kreiramo zadatke kroz koje se obrađuju određeni aspekti autentičnih tekstova, ključni vokabular i strukture diskursa inputa, i ako se input podeli na manje segmente i

ukaže učenicima na njegove određene elemente, možemo da koristimo autentičan materijal koji će motivisati učenike na svim nivoima učenja.

Input koji smo koristili u testiranju veštine razumevanja govora obuhvata autentične tekstove predavanja i TV i radio vesti, dok su se u nastavi studenti sretali sa autentičnim, ali i poluautentičnim tekstovima (tekstovima koji jesu napisani unapred, ali ih glumci izgovaraju uz improvizaciju, pri čemu tekstovi zadržavaju, koliko je to moguće, svojstva autentičnog, „realnog“ jezika)³. Tekstovi su izabrani tako da zadovolje potrebe sudenata, i istovremeno oslikaju realnu upotrebu jezika izvornih govornika van učionice: realnu brzinu, ritam, intonaciju, pauze, gustinu ideja i sl.

Kada je reč o autentičnosti, treba istaći da smo u radu, u kontekstu razvijanja veštine razumevanja govora u učionici, posmatrali još nekoliko njenih aspekata. Naime, prvobitna definicija autentičnosti bavila se isključivo autentičnošću teksta. U skorije vreme pitanje autentičnosti se u metodici nastave razmatra iz više uglova, pa su druga viđenja autentičnosti razvijena paralelno sa prvobitnom definicijom. Tako se, na primer, govori o autentičnosti zadataka, autentičnosti učionice ili autentičnosti učenika.

Autentičnost zadataka odnosi se činjenicu da su zadaci koje učenici treba da obave na osnovu tekstova koje slušaju što sličniji zadacima koje bi oni na osnovu tih tekstova obavljali u realnom životu. Autentičnost zadataka takođe podrazumeva da treba da postoji stvarna komunikacija između učenika i teksta, tj. među učenicima u učionici, kao i da zadatak treba da vodi učenju (White, 2006).

Autentičnost učionice odnosi se na činjenicu da je učionica društveni kontekst za sebe, i kao takva deo realnog života, pa se zato sve šta se u njoj dešava ne može odbaciti kao veštačko po definiciji (Taylor, 1994). Zato tekstove i zadatke koji nastaju u učionici treba smatrati autentičnim.

Autentičnost učenika odnosi se na ideju da učenik treba da bude motivisan da sluša neki tekst, koji, s druge strane, treba da podstakne njegovo prethodno znanje, radoznalost i interesovanje. To znači da materijal koji je „tekstualno autentičan“ ne podrazumeva neizostavno i autentičnost učenika. Čak iako upotrebimo tekst koji nije posebno kreiran za učionicu i učenje jezika, već je nastao u realnoj upotrebi jezika, ne znači da će on istovremeno motivisati učenike da ga slušaju (Lee, 1995). Ovo je

³ Procenat poluautentičnih tekstova u nastavi smanjivao se u korist autentičnih kako je kurs napredovao.

dimenzija o kojoj smo takođe vodili računa pri izboru tekstova za nastavu razumevanja govora. Nastojali smo da izaberemo materijal koji ima dodirnih tačaka sa sadržajem drugih predmeta koje studenti izučavaju u toku studija (u našem slučaju to su predmeti ekonomija, menadžment, marketing) kako bi oni, u toku slušanja, mogli da aktiviraju svoje prethodno znanje. Osim toga, uz pomoć upitnika došli smo do tema koje naše studente posebno interesuju i potrudili se da pronađemo materijal u kome bi one bile u dovoljnoj meri zastupljene.

5.1.3 Težina teksta

Težina teksta podrazumeva „unutrašnje kognitivno opterećenje pisanog teksta ili govora, tj. njegovu jezičku i informativnu složenost“ (Rost, 2006: 49) i tiče se nekoliko faktora: dužine (ukupnog broja reči u tekstu), brzine teksta (prosečne brzine u smislu broja reči u minutu), organizacije teksta u zavisnosti od tipa teksta, odnosa žanra (naracija, opis, instrukcija, argumentacija), prepoznavanja objekata/predmeta u tekstu, gustine informacija (odnos poznatih i nepoznatih informacija u tekstu) i doslednosti informacija (informacije u tekstu poklapaju se sa informacijama koje su poznate slušaocu).

Koristan rezime varijabli koje utiču na težinu teksta daje Rost (Rost, 2006: 50), sumirajući stavove nekoliko autora o ovom pitanju (Rupp, Garcia, and Jamieson, 2001; Rost, 2002).

Tako se, na primer, smatra lakšim tekst

- koji ima manji ukupan broj reči (ima manje teksta koji treba obraditi),
- koji je sporiji,
- koji sadrži više pauza (ima više vremena za prepoznavanje reči),
- koji sadrži manje likova ili predmeta,
- koji je hronološki organizovan umesto apstraktan,
- u kome su likovi i predmeti jasno odeljeni jedni od drugih,
- koji zahteva direktnu aktivaciju zapamćenih šema iz memorije jer se informacije u tekstu poklapaju sa informacijama koje su slušaocu poznate,
- i koji sadrži povoljniji odnos poznatih i nepoznatih informacija.

Organizacija teksta, koja se još naziva i *formalnom šemom*, doprinosi lakoći ili težini njegovog razumevanja. Na primer, smatra se da je teže razumeti trominutni odlomak akademskog predavanja nego trominutnu priču. Isto tako, jezik koji se u tekstu koristi doprinosi njegovoj težini. Tako tekst sa puno složenih i umetnutih rečenica može da bude teži za razumevanje od teksta sa kraćim i jednostavnim rečenicama.

Uvažavajući činjenicu da teškoće u razumevanju govora mogu da potiču od različitih aspekata jezika, Braunova (Brown, 1995) tvrdi da težina teksta potiče od unutrašnje kognitivne težine teksta, tj. njegovog sadržaja.

Ona definiše kognitivnu težinu na osnovu faktora koji čine četiri osnovna procesa razumevanja govora (identifikacija informacije, pretraživanje memorije zbog informacija koje slušalac već ima, skladištenje informacije za kasniju upotrebu, upotreba informacije na neki način) lakšim ili težim. Ona ukazuje na šest principa kognitivne težine koji utiču na slušaoca (Brown, 1995: 59-60):

Prvi princip kognitivne težine: lakše je razumeti bilo koji tekst (pripovedanje, opis, instrukcije, argumentaciju) koji sadrži manje, umesto više likova ili predmeta.

Drugi princip: lakše je razumeti bilo koji tekst (ovo se naročito odnosi na narativne tekstove) koji sadrži likove ili predmete koji se jasno razlikuju jedni od drugih.

Treći princip: lakše je razumeti tekstove koji sadrže jednostavne prostorne odnose (to se naročito odnosi na tekstove opisa ili instrukcije).

Četvrti princip: lakše je razumeti tekstove u kojima redosled pripovedanja odgovara hronološkom redosledu događaja.

Peti princip: lakše je razumeti tekst ukoliko se svaka njegova rečenica može povezati sa prethodnim tekstom oslanjanjem na relativno mali broj zaključaka.

Šesti princip: lakše je razumeti tekst ako su informacije u tekstu jasne (nedvosmislene), dosledne i lako se uklapaju u informacije koje slušalac već ima.

Za nastavu ovo konkretno znači da ukoliko želimo da gradiramo tekstove i zadatke za svoje učenike, ili na primer pojednostavimo neki tekst njegovim skraćivanjem ili pružanjem dodatnog vokabulara, treba svakako da uzmemo u obzir njegovu kognitivnu težinu.

Osim pomenutih principa kognitivne težine, u analizi materijala izabranog za nastavu razumevanja govora u našem istraživanju oslonili smo se i na niz faktora koji

utiču na težinu teksta, a na koje ukazuje Wilson (Wilson, 2008: 33): kulturološku pristupačnost, strukturu diskursa, gustinu informacija, jezički nivo, dužinu, kvalitet produkcije, brzinu, broj govornika i izgovor.

5.1.4 Pitanje pojednostavljenja inputa

Pojednostavljenje inputa je vid *društvenog prilagođavanja*. To je termin koji je prvi put upotrebljen u društvenoj psihologiji (Giles, Coupland i Coupland, 1991⁴), a odnosi se na obostrane napore sagovornika u komunikaciji u cilju prilagođavanja govora i gestova standardima ponašanja druge strane.

Pojednostavljivanje inputa je metod „približavanja“ inputa učenicima stranog jezika na različitim nivoima jezičkog znanja. To je uobičajen način da se diskurs učini pristupačnim, a „teški“ tekst upotrebljivim za svrhe učenja jezika. Ono ima neposredni efekat smanjenja frustracije tako što pomaže slušaocu da razume ideje koje bi inače ostale izvan njegove sposobnosti razumevanja. Ipak, „pojednostavljenje inputa je efikasno u učenju jezika samo ako pomaže slušaocu da aktivira svoje prethodno stečeno znanje i lakše dođe do zaključaka u procesu razumevanja teksta” (Rost, 2002: 131).

Pojednostavljenje inputa može se postići na dva načina.

Prvi se odnosi na restriktivno pojednostavljenje, koje funkcioniše na principu upotrebe i isticanja poznatih jezičkih jedinica: leksičkih (upotreba frekventnijih reči umesto manje frekventnih, manje slenga, manje idioma), sintaksičkih (upotreba jednostavnije sintakse), fonoloških (naglašavanje granica reči usporavanjem ili naglašavanjem ritma govora) i diskurzivnih (upotreba da/ne pitanja, pitanja bez inverzije, pitanja ili-ili i sl.).

Drugi način podrazumeva elaborativno pojednostavljenje. Ono funkcioniše na principu obogaćivanja inputa: fonološkog (upotreba višeg glasa ili variranja visine kako bi se skrenula pažnja), leksičkog (parafraziranje ključnih reči i ideja, upotreba definicija, sinonima), sintaksičkog (parafraziranje složenih sintaksičkih struktura, kako bi se slušaocu pružilo više vremena da dođe do značenja ili upotreba više podređenih ili

⁴ Teoriju komunikacijskog prilagođavanja (*Communication accommodation theory - CAT*) razvio je Džajlz (Giles, Coupland i Coupland, 1991). Prema ovoj teoriji, kada ljudi komuniciraju, oni prilagođavaju svoj govor, izgovor, gestove sagovornicima u komunikaciji. Ova teorija isrtazuje zašto ljudi naglašavaju ili umanjuju društvenu udaljenost između sebe i sagovornika kroz verbalnu i neverbalnu komunikaciju, i bavi se vezama između jezika, konteksta i identiteta.

umetnutih rečenica kako bi odnosi između iskaza bili jasniji) i diskurzivnog (upotreba diskurs markera, direktno ponavljanje reči fraza, čitavih iskaza, navođenje narativnih primera ključnih ideja) (Rost, 2002: 130-132).

Iako pojednostavljenjem tekst činimo pristupačnijim učenicima, treba imati na umu da ono samo po sebi menja originalni tekst i na neki način narušava autentično iskustvo procesa razumevanja govora. Smatramo da pojednostavljeni tekstovi mogu imati značajnu ulogu u razvoju veštine razumevanja govora na nižim nivoima učenja. Međutim, ukoliko takav tekst više ne prenosi svojstva originalnog, autentičnog jezika, on ima manju vrednost za učenje jezika. Zato smatramo da pojednostavljenje tekstova treba primenjivati oprezno i nastojati da ovakvi tekstovi sačuvaju svojstva prirodnog govora gde god je to moguće.

Rost (Rost, 2002) predlaže i duge načine da se postigne veće razumevanje teksta koji se češće i lakše primenjuju. Oni podrazumevaju *direktno ponavljanje*, (ponavljanjem audio ili video materijala, ili ponovnim čitanjem teksta) i *pojednostavljenje* konteksta. Ovo drugo podrazumeva pripremu ključnih koncepata unapred i predstavljanje vokabulara i ideja koje su sastavni deo teksta, što sve pomaže slušaocu da odredi kognitivni kontekst. U tom smislu Linč kaže, „što nam je više poznato, utoliko manje treba da se oslonimo na jezik da bismo razumeli poruku“ (Lynch, 1996: 26).

U kontekstu našeg istraživanja, u samoj *nastavi* razumevanja govora obuhvaćenoj istraživanjem oslanjali smo se na neke od pomenutih tehnika pojednostavljenja inputa. Najpre, sav materijal, video i audio, ponavljali smo dva i, po potrebi, više puta (Vandergrift, 2004⁵). Osim toga, primenjivali smo podelu inputa na manje celine tj. segmente od dva do tri minuta, uz priliku da se između emitovanja, kroz diskusiju, razumevanje produbi pre nego što se slušanje teksta nastavi. I treće, nastojali smo da kontekst situacije slušanja učinimo studentima pristupačnijim uz pomoć unapred pripremljenog materijala, upotrebljenog pre aktivnosti slušanja. U testiranju razumevanja govora koristili smo nepojednostavljene, originalne tekstove koje smo emitovali dva puta⁶.

⁵ Vandergrift ukazuje na potrebu višestrukog slušanja teksta u okviru procesnog pristupa veštini razumevanja govora za koji se zalažu i drugi autori (Field, Goh, Mendelsohn).

⁶ Objašnjenje za ovaj pristup problemu dato je u prethodnom tekstu (vidi 4.4 Pedagoški model nastave razumevanja govora primenjen u istraživanju).

5.1.5 Pitanje žanrova

Jedan aspekt „autentičnosti“ inputa odnosi se na pitanje žanrova i njihovu zastupljenost u nastavi. Izloženost različitim usmenim žanrovima preduslov je razvijanja veštine razumevanja govora. Smatra se da bi učenici u nastavi trebalo da budu izloženi nizu usmenih žanrova i tipova diskursa kako bi naučili da ih prepoznaju kada na njih naiđu na jeziku cilju. Sa kognitivne tačke gledišta, osnovni zadatak slušaoca je da odredi žanr, tj. o kojoj vrsti teksta se radi, a onda aktivira strategije koje su najkorisnije za interpretaciju datog teksta (Olsen i Huckin, 1990). Poznavanje žanra, dakle, omogućuje slušaocu da se usredsredi na osnovne informacije u tekstu.

Žanrovi na kojima smo ispitivali upotrebu strategija u ovom istraživanju su: kraće predavanje, i televizijskih i radio vesti.

5.1.5.1 Razumevanje predavanja

Ekspanzija engleskog kao svetskog jezika praćena je sve većim brojem ljudi koji studiraju na engleskom jeziku, kao drugom/stranom, bilo u svojoj zemlji, ili u zemljama gde se engleski jezik govori kao maternji. On se sve više koristi kao drugi jezik u nastavi na univerzitetskom nivou. Kao takav, pojavljuje se u tri glavna konteksta. Najpre, kao drugi jezik koriste ga studenti koji studiraju u zemljama gde se engleski govori kao maternji: u Velikoj Britaniji, Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Australiji i na Novom Zelandu. Osim toga, koriste ga studenti koji studiraju u svojim zemljama, gde je engleski prisutan kao drugi jezik iz istorijskih razloga, na primer Šri Lanka, Malezija, Singapur, Filipini ili neke arapske zemlje. I treće, engleski se koristi kao jezik nastave u Japanu, Nemačkoj, ili istočno-evropskim zemljama, gde igra ulogu u internacionalizaciji akademskih studija (Flowerdew, 1994).

Benson (Benson, 1994: 181) polazi od pretpostavke da se „učenje u kontekstu univerziteta može posmatrati kao specifična i razvijena kultura“, a da predavanje predstavlja njen „glavni ritual“. Za većinu studenata na univerzitetima razumevanje predavanja je od presudnog značaja za akademski uspeh. Ono predstavlja „osnovnu komponentu komunikativne kompetencije u univerzitetskom kontekstu“ (Flowerdew, 1994: 7).

Istraživanja procesa razumevanja predavanja koja su se bavila različitim aspektima predavanja su značajna u primenjenoj lingvistici s obzirom na to da dublje razumevanje tog procesa može da ukaže na načine na koje bi studenti trebalo da slušaju predavanja, kao i strategije koje bi trebalo da usavrše u te svrhe.

Kako je jedan broj studenata u našoj nastavnoj sredini zainteresovan za nastavak studija ili u inostranstvu, ili u okviru programa koji se na engleskom jeziku organizuju u našoj zemlji, smatrali smo da je razumevanje predavanja, kao deo razumevanja govornog jezika, važna veština kojoj treba posvetiti pažnju u nastavi engleskog jezika, tj. nastavi razumevanja govora u našem kontekstu.

5.1.5.2 Distinktivna svojstva razumevanja predavanja

Kao što razumevanje govora ima određena distinktivna svojstva u odnosu na razumevanje pisanog teksta, tako i razumevanje predavanja karakterišu posebna distinktivna svojstva u odnosu na razumevanje govora uopšte. Ričards (Richards, 1983) je prvi istakao razliku između veština potrebnih za razumevanje razgovora i onih neophodnih za razumevanje akademskog predavanja.

Jedna od razlika tiče se vrsta prethodno stečenog znanja o temi o kojoj se govori, neophodnog za njeno razumevanje. Kod predavanja, slušaocima je potrebno stručno znanje, dok je kod razgovora to neophodno predznanje opšte prirode.

Sledeća razlika tiče se sposobnosti razlikovanja važnog od nevažnog, tj. manje važnog, razlikovanje osnovnih, najvažnijih informacija od digresija, šala i sl. Ona je od ključnog značaja za predavanja, dok je kod razgovora ona nešto manje važna.

Kod razgovora je često smenjivanje sagovornika neizostavno, dok je kod predavanja ono prisutno samo ako predavač postavi neko pitanje slušaocima.

Još jedna razlika tiče se količine podrazumevanog značenja ili indirektnih govornih činova. Tako je kod predavanja akcenat na prenošenju informacija, dakle na propozicionom značenju, dok je kod razgovora podrazumevano značenje važnije (Brown and Yule, 1983b).

Za predavanja je karakteristično i to što se od slušalaca očekuje da se skoncentrišu i razumeju duže delove govora bez traženja pojašnjenja ili ponavljanja rečenog.

Veština koja se povezuje sa razumevanjem predavanja, a na koju se ne nailazi u razgovoru je sposobnost integrisanja dolazeće informacije sa informacijama izvedenim iz drugih medija. Ti drugi mediji mogu biti u vidu fotokopiranog materijala podeljenog pre predavanja, materijala u udžbeniku, ili vizuelnog materijala na tabli koji prati predavanje (Flowerdew, 1994).

Polazeći od onoga šta je poznato o procesu razumevanja govora, jedan broj autora ukazao je na niz mikro veština neophodnih za razumevanje predavanja na stranom jeziku. Manbijeva podela mikro veština je prva takve vrste, nastala kao pomoć u analizi potreba i kreiranju kursa (Munby, 1978). Zatim je, nešto kasnije, Vir (Weir, 1990) izradio sličnu listu mikro veština. Ričards je, međutim, prvi napravio podelu na mikro veštine potrebne za razumevanje govora uopšte i mikro veštine potrebne za razumevanje predavanja. Ričardsova lista od 18 veština neophodnih za razumevanje predavanja obuhvata sledeće (Richards, 1983: 229):

- sposobnost određivanja svrhe i obima predavanja,
- sposobnost određivanja teme predavanja i praćenja razvoja teme,
- sposobnost određivanja odnosa u okviru diskursa (na primer, glavnih ideja, generalizacija, hipoteza, sporednih ideja, primera),
- prepoznavanje uloge diskurs markera u signaliziranju strukture predavanja (veznika, priloga...),
- sposobnost zaključivanja o odnosima (na primer, razumevanje uzroka, posledice, donošenje zaključka),
- sposobnost prepoznavanja glavnih leksičkih jedinica u vezi sa temom,
- sposobnost zaključivanja značenja reči na osnovu konteksta,
- sposobnost prepoznavanja kohezivnih markera,
- sposobnost prepoznavanja funkcije intonacije u cilju isticanja strukture informacija (na primer, visina, jačina, brzina),
- sposobnost prepoznavanja stava govornika prema temi,
- sposobnost praćenja različitih načina predavanja,
- sposobnost praćenja predavanja uprkos razlikama u akcentu i brzini,
- prepoznavanje različitih stilova predavanja: formalnog, konverzionog, neplaniranog,

- prepoznavanje različitih registara: pisanog naspram kolokvijalnog,
- sposobnost prepoznavanja nevažnog: šala, digresija,
- sposobnost prepoznavanja neverbalnih signala u funkciji naglašavanja ili isticanja stava,
- poznavanje konvencija učionice (smenjivanje sagovornika, postavljanje pitanja u cilju pojašnjenja),
- sposobnost prepoznavanja nastavnih zadataka (upozorenja, predloga, preporuka, saveta, instrukcija).

Informacije o mikro veštinama neophodnim za razumevanje predavanja dobijene su i na osnovu zapažanja predavača. Flauerdju (Flowerdew, 1994: 12) navodi istraživanje koje je sproveo Pauers (Powers, 1986) na 144 predavača iz Sjedinjenih Američkih Država da bi otkrio njihove stavove o značaju 21 mikro veštine i njihovoj ulozi u razumevanju predavanja. Sledeće veštine sa ove liste označene su kao posebno važne:

- određivanje glavnih tema i ideja,
- određivanje odnosa između glavnih ideja,
- određivanje teme predavanja,
- zadržavanje informacija putem pravljenja beležaka,
- upotreba informacija iz beležaka,
- zaključivanje o odnosima među informacijama,
- razumevanje ključnih reči i izraza,
- praćenje usmenog formata predavanja,
- određivanje sporednih ideja i primera.

Još jedan izvor informacija o neophodnim veštinama za razumevanje predavanja predstavljaju sami slušaoci za koje je jezik predavanja strani jezik. Flauerdju i Miler (Flowerdew i Miller, 1997) su, na primer, sprovedi istraživanje na osnovu upitnika i intervjua studenata prve godine, Kineza iz Hong Konga, koji su slušali predavanja na engleskom jeziku. Problemi na koje su oni nailazili bili su: brzina govora, prekomerni broj novih termina i pojmova, i teškoće sa koncentracijom, tako da su oni kao najvažnije veštine izdvojili sposobnost razumevanja brzog govora, sposobnost prepoznavanja glavnih leksičkih jedinica u vezi sa temom i sposobnost fokusiranja na temu i održavanja koncentracije tokom čitavog predavanja.

Razumevanje predavanja je često praćeno pravljenjem beležaka. To je važna veština u procesu razumevanja predavanja. Ipak, količina beležaka koje će studenti napraviti zavisi od količine pomoćnog materijala pripremljenog unapred za predavanja u vidu fotokopija, udžbenika, slajdova i sl. Brojna istraživanja posvećena su beleškama studenata sa predavanja u cilju sticanja uvida u sam proces razumevanja (Chaudron, Loschky and Cook, 1994), međutim ona nisu potvrdila postojanje direktne korelacije između kvantiteta i kvaliteta beležaka, i nivoa razumevanja predavanja (Rost, 1990).

Polazeći od značaja pravljenja beležaka za razumevanje predavanja, kao i zadržavanje i kasniju upotrebu sadržaja tekstova predavanja, strategiji pravljenja beležaka posebno smo posvetili pažnju u okviru našeg modela nastave razumevanja govora.

Kada je reč o stilovima predavanja, osnovna podela naučnih predavanja je na *formalna*, čija je struktura slična prozi, i *neformalna*, koja ne podrazumevaju veoma formalni registar. Dadli-Evans (Dudley-Evans 1994: 148) razlikuje tri stila predavanja: „čitački stil“, kada predavač čita ili govori kao da čita iz beležaka, „konverzacioni stil“, kada predavač govori neformalno, sa ili bez beležaka, i „retorički stil“, kada se predavač predstavlja slušaocima kao „zabavljač“, koristeći širok raspon intonacije i česte digresije.

Ključni parametri u određivanju stila predavanja tiču se pitanja da li govornik stvara tekst u realnom vremenu ili čita, i da li podstiče interakciju sa slušaocima, ili se oslanja isključivo na monolog. Kako Flauerdju ističe (Flowerdew, 1994: 15) postoji opšte slaganje da je „neformalni, konverzacioni stil zasnovan na beleškama ili unapred pripremljenom i umnoženom materijalu verovantno dominantan oblik prezentovanja predavanja, bilo za publiku sastavljenu od izvornih govornika ili ne“.

5.1.5.3 Diskurs predavanja

Dok istraživanja procesa razumevanja predavanja daju odgovor na pitanje *kako* treba podučavati studente da razumeju predavanja, istraživanja diskursa predavanja pružaju informacije na pitanje *šta* treba predavati, tj. ukazuju na lingvistička svojstva diskursa predavanja koja studenti treba da poznaju da bi razumeli predavanje.

Ta svojstva Flauerdju i Miler svrstavaju u četiri grupe (Flowerdew i Miller, 1997: 27-46):

- svojstva karakteristična za govorni jezik: mikro struktura, samo-ispravljanje, redundansa i ponavljanja i kinezička sredstva (pokreti, gestovi);
- upotreba interpersonalnih strategija: stvaranje pozitivne atmosfere i saosećanja sa studentima, personalizacija i provera razumevanja;
- struktura diskursa: upotreba makromarkera i upotreba retoričkih pitanja;
- integracija sa drugim medijima: vizuelna sredstva, integrisanje sa aktivnostima čitanja koje prethode i slede predavanje ili diskusije na vežbama.

Važno svojstvo po kome se diskurs autentičnog predavanja razlikuje od diskursa unapred napisanog teksta tiče se njegove *strukture na mikro nivou*. Struktura predavanja je zasnovana na tonskim grupama, često u vidu nepotpunih klauza koje su signalizirane ispunjenim ili neispunjenim pauzama ili mikro diskurs markerima poput *and, so, but, now, okay* (Flowerdew i Tauroza, 1995). Pisani tekst (a često i unapred pripremljeni tekst predavanja – eng. *scripted lectures*) sastoji se od potpunih klauza koje su odvojene znacima interpunkcije i veznicima svojstvenim ovoj vrsti teksta poput *and, therefore, however, because, after all*.

Mnogi istraživači veruju da su varijable diskursa predavanja veoma važne za razumevanje predavanja. Tako na primer, Olsen i Hakin (Olsen and Huckin, 1990) ističu da studenti mogu da razumeju sve reči predavanja, uključujući i markere diskursa, a da ipak ne uspeju da razumeju glavne ideje ili logičku argumentaciju. Druga istraživanja su takođe pokazala da, dok nedovoljno jezičko znanje na nivou rečenice može da predstavlja problem u razumevanju govora, ono svakako nije jedina, niti najvažnija prepreka (Chaudron i Richards, 1986). Sredstva kojima se eksplicitno signalizira mikro i makro struktura teksta pokazala su se važnijim za razumevanje teksta.

DeCariko i Nattinger ukazali su na značaj razumevanja makromarkera i njihove funkcije u uspostavljanju kohezije i koherentnosti u tekstu na makro nivou (DeCarrico i Nattinger, 1988: 95-96). Oni su proučavali leksičke fraze različite dužine u funkciji makromarkera (na primer: *as it were, that goes without saying, on the other hand, as X would have us believe...*) i zaključili da upravo njihovo poznavanje vodi slušaoca kroz informacije u predavanju i ukazuje na to kako su one organizovane u tekstu. U svom istraživanju ovi autori su analizirali tekstove predavanja iz različitih disciplina (antropologije, biologije, ekologije, etnologije, istorije, lingvistike, književnosti,

sociologije i komunikologije) da bi odredili tipove makromarkera koji se najčešće pojavljuju. Sve makromarkere podelili su na globalne makro-organizatore i lokalne makro-organizatore teksta, a u okviru ovih izvršili podelu prema funkciji na: a) one koji uvode temu (*topic markers*), b) one koji služe za promenu teme (*topic shifters*) i c) one kojima se rezimira prethodno rečeno (*summarizers*). Svi makromarkeri posmatrani su kroz tri stila predavanja: konverzacioni, retorički i čitački. U svom istraživanju oni predlažu načine podučavanja ovih leksičkih fraza i funkcionalnih kategorija u cilju poboljšanja sposobnosti razumevanja predavanja kod studenata i organizovanja i lakšeg interpretiranja toka informacija, prvenstveno putem uvežbavanja predviđanja informacije koja sledi.

Još jedno važno svojstvo diskursa autentičnog predavanja, o kom je već bilo reči u prethodnom tekstu, tiče se česte pojave samo-ispravljanja (eng. *false starts*), redundanse i ponavljanja. Ova svojstva su sastavni deo „konverzionog“ ili „neformalnog“ stila predavanja (Dudley-Evans i Johns, 1981) i posledica su obrade misli u realnom vremenu. Govornici ne organizuju, niti prezentuju misli kroz kompletne gramatičke rečenice. Zastajkivanja i ponavljanja daju vremena govorniku da osmisli ono šta želi da kaže, ali i slušaocu da obradi i razume informacije. Zato autori Dadli-Evans i Džounz smatraju da ako učenicima damo da slušaju neautentično predavanje (eng. *scripted lecture*), mi ih u stvari stavljamo pred teži zadatak od onog na koji bi naišli u realnom životu.

Diskurs predavanja prati i *niz vanjezičkih svojstava* koja potiču od pokreta tela i izraza lica govornika. Pokazalo se da su gestovi i izrazi lica integralni deo celokupne komunikativne poruke, i da postoji visoka korelacija između poruke koja dolazi putem video kanala sa jedne, i tumačenjem fonološkog, semantičkog, gramatičkog, interakcionog i značenja diskursa, sa druge strane (Kellerman, 1992). Na nivou diskursa, na primer, promene položaja tela, ili držanja govornika mogu da signaliziraju promenu teme, dok učestali pokreti tela mogu da znače da govornik smatra to o čemu trenutno govori posebno važnim. Na interakcionom nivou, klimanje glavom može da signalizira slaganje sa govornikom, dok nabrane obrve mogu da pokazuju nerazumevanje ili neslaganje. Kinezički znaci su svakako važni u kontekstu predavanja, i zato je potrebno da učenici ovladaju veštinom razumevanja predavanja kroz video kanal.

Interpersonalne strategije podrazumevaju saosećanje sa studentima i stvaranje pozitivne, ohrabrujuće atmosfere za učenje. To se postiže razuveravanjem studenata na različite načine. Na primer, upotrebom retoričkih pitanja i lične zamenice *we*, predavač stvara utisak da on i studenti ulažu zajednički napor u toku predavanja. Isto tako predavač može da upotrebi izraze kojima održava kontakt sa slušaocima ili proverava njihovo razumevanje, poput: *yeah?*, *right?* *okay?* i slično. Dakle, ova funkcija proveravanja razumevanja, osim što služi da uspostavi odnos sa slušaocima, ima i ulogu organizovanja diskursa jer ukazuje na zaokruženje jedne teme, pre nego što predavač pređe na sledeću.

Upotreba retoričkih pitanja predstavlja još jedno sredstvo organizovanja diskursa autentičnih predavanja. Retorička pitanja imaju funkciju uvođenja nove teme, kao i uspostavljanja odnosa sa slušaocima.

Važno obeležje predavanja takođe predstavlja i integrisanje akustičkog signala, tj. teksta predavanja sa informacijama koje potiču iz drugih medija (upotreba vizuelnih sredstava, unapred pripremljenog materijala, diskusija koje prethode predavanju i sl.). Neki autori (Olsen i Huckin, 1990) ističu olakšavajuću ulogu vizuelnih sredstava u razumevanju koncepata koji se pominju u predavanju. Drugi opet ukazuju na teškoće koje obrada informacija predstavlja za studente kada su istovremeno suočeni sa audio i vizuelnom porukom (Gruba, 1999)⁷.

Mnoga od pomenutih svojstava tipičnih za diskurs predavanja prisutna su u jednom od tekstova predavanja upotrebljenog u našem istraživanju⁸.

Introduction to Economics by professor Kenneth Train

Ok, welcome, uh...I'm Kenneth Train, this is E-con 1, um..., I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in.

Our head GSI would be in charge of that. OK, so um..., I think the best motivation for talking this class is to just try to read the newspaper. It's astonishing the number of things that come up in the newspaper that without any economic training you wouldn't know what in the world they are talking about. Um.... one of them just recently, FTC is opening an anti-trust investigation on Google. How many of you knew about this? Google's perhaps gonna be accused of breaking the law having to do with monopoly control. How can that be? Everybody loves Google. Um....., um....., so, you should be asking yourself what in the world is an anti-trust investigation? What are the anti-trust laws?...

⁷ O video inputu biće više reči dalje u ovom tekstu.

⁸ Izvor: <https://www.youtube.com/watch?v=T7yC-5IDhKM>

Anti-trust laws shortly are laws that prevent the growth and exercise of monopoly power. So we're gonna study in this class why it is that we need laws to protect us from the growth and exercise of monopoly power? What exactly those laws are, what they allow and what they don't allow, and how's that played out in the variety of the situations? You probably remember Microsoft was also slapped with a large anti-trust um... law suit, so it um... really seems like firms that become very successful.....

Ono što je najpre uočljivo je da je stil predavanja neformalan i konverzacioni. Na primer, profesor počinje predavanje izrazom *OK*, koristi puno skraćenica *we're, I'm, it's*, zatim kolokvijalni oblik glagola *going to, gonna*, što je odlika kolokvijalnog govora. Njegov govor takođe obiluje ispunjenim (*um..., uh...*) i neispunjenim pauzama, redundansom (kada govori o antimonopolskim zakonima), retoričkim pitanjima (*How can that be?*), interpersonalnim strategijama (*what we're gonna do today...*) čijom upotrebom želi da se približi slušaocima, izrazima kojima stvara pozitivnu atmosferu (*OK, welcome...*), kao i pitanjima kojima proverava razumevanje i prethodno znanje slušalaca o određenoj temi: *How many of you knew about this?* Predavanje obiluje brojnim primerima i digresijama; primeri su potpomognuti vizuelnom komponentom, tako da slušalac treba da integriše informacije do kojih dolazi audio putem sa vizuelnom informacijom (vanjezičkim sredstvima kao što su pokreti glavom, rukama, izrazi lica); veština razumevanja predavanja kombinuje se sa veštinom čitanja (profesor često ilustruje ono o čemu govori primerima koje prati tekst prikazan na slajdovima). Zatim, prisutna je i upotreba makro markera poput: *what we're gonna do today is, So we're gonna study in this class why...⁹*.

5.1.5.4 Razumevanje radio i televizijskih vesti

U protekle dve decenije, sa napretkom satelitske, digitalne video i internet tehnologije, došlo je do vidljivog porasta broja televizijskih i radio kanala, kao i informativnih portala na internetu. U mnogim zemljama, ne samo engleskog govornog područja, televizijske stanice proizvode ogroman broj sati programa televizijskih vesti 24 časa dnevno. Svi oni pružaju mnoštvo autentičnih audio i video tekstova koji predstavljaju bogat kulturni, jezički i obrazovni resurs za upotrebu u nastavi stranog jezika. Pedagoška vrednost ovog materijala, tj. mogućnost upotrebe radio i TV vesti kao žanra na svim nivoima učenja stranog jezika u cilju poboljšanja različitih jezičkih veština

⁹ Detaljna analiza tekstova koji su upotrebljeni u predtestiranju i posttestiranju biće data u poglavlju 7.

bili su predmet brojnih istraživanja (Brinton i Gaskill, 1987; Brett, 1997). Međutim, televizijske vesti na stranom jeziku ne predstavljaju samo ogroman resurs koji pruža brojne prilike za smisleno, neregipročno slušanje i razumevanje teksta na stranom jeziku, već i neposredni alternativni izvor informacija. U tom smislu se pedagoški i informativni aspekti TV vesti često preklapaju.

Brojna istraživanja sprovedena su kako bi se ispitaio uticaj izloženosti žanru TV i radio vesti na poboljšanje jezičkih veština i utvrdile potencijalne pedagoške vrednosti primene ove vrste inputa u nastavi.

U istraživanju koje su sprovedeli Brinton i Gaskil pronađen je pozitivan uticaj slušanja TV i radio vesti na veštinu razumevanja govora kod učenika. Istraživanje je pokazalo da su učenici bili veoma motivisani i pokazali veliko interesovanje za ovu vrstu autentičnog materijala (Brinton i Gaskill, 1978).

Anita Pun (Poon, 1992) je takođe pronašla da veća izloženost radio i TV vestima dovodi do značajnijeg poboljšanja veštine razumevanja govora. U njenom istraživanju ispitanici eksperimentalne grupe bili su izloženi TV vestima u nastavi razumevanja govora, dok su ispitanici kontrolne u te svrhe slušali „konvencionalni materijal“. Obe grupe ostvarile su značajan napredak na posttestu veštine razumevanja govora, pri čemu su ispitanici eksperimentalne grupe pokazali veće interesovanje za materijal koji se sluša, i prijavili lični osećaj većeg napretka u odnosu na ispitanike kontrolne grupe, što ukazuje da upotreba TV vesti u nastavi ima pozitivan uticaj na motivaciju i samopouzdanje učenika.

Važno pitanje koje se postavlja prilikom primene ovog materijala u učionici tiče se kriterijuma izbora vesti. Tri važna kriterijuma za ocenu pedagoške vrednosti TV vesti koja treba uzeti u obzir prilikom njihovog izbora, i na koje istraživači ukazuju, odnose se na:

- a) sadržaj, odnosno prethodno stečeno znanje ili šeme sadržaja neophodne za razumevanje;
- b) formalne šeme, odnosno poznavanje strukture diskursa i žanra TV vesti uopšte, kao i u određenim kulturnim kontekstima;
- c) jezičku težinu teksta (Bell, 2003; Bahrani i Sim, 2011).

Istražujući uticaj nastave strategija na razumevanje TV vesti, Kros (Cross, 2009) zaključuje da slični faktori upravo i predstavljaju izazov za učenike stranog jezika, budući da tekstovi TV vesti mogu da sadrže ili podrazumevaju:

- neophodno predznanje o određenoj temi; nepoznati kontekst ili kulturne norme; veliku gustinu činjeničnog sadržaja;
- nepoznatu šemu diskursa;
- nepoznati vokabular, nove sintaksičke strukture, nepoznata prozodijska sredstava;
- akustičke prepreke: veliku brzinu govora, pauze, oklevanja, određene obrasce ritma rečenica;
- nepoklapanja između audio i vizuelnih informacija sadržanih u tekstu (ako je reč o video vestima);
- nemogućnost slušaoca da pregovara oko značenja u cilju pojašnjenja.

U razumevanju sadržaja TV i radio vesti prethodno stečeno znanje igra veliku ulogu. Prema istraživanjima kognitivne nauke (Rumelhart, 1980), znanje je organizovano u vidu šema¹⁰ koje pomažu interpretaciju lingvističkih i nelingvističkih senzornih podataka tako što daju kontekst na osnovu koga se može predvideti značenje i nadomestiti propuštena informacija. U istraživanjima razumevanja govora nekoliko studija je potvrdilo pozitivnu korelaciju između poznavanja teme, tj. prethodno stečenog znanja i razumevanja (Long, 1990; Chiang i Dunkel, 1992), i ukazalo na značaj aktiviranja odgovarajućih šema kroz aktivnosti koje prethode slušanju.

U tom smislu, Bel prethodno stečeno znanje vezuje za kontekst, te pravi razliku između egzogenog i endogenog konteksta (Bell, 2003: 3). Egzogeni kontekst zahteva prethodno znanje, i ono po prirodi može biti specijalizovano ili univerzalno. Specijalizovani kontekst može, na primer, da podrazumeva vesti o određenoj konkretnoj kompaniji ili situaciji u određenoj zemlji u datom trenutku, i može da predstavlja problem i za izvornog govornika nekog jezika. Univerzalni egzogeni kontekst obično obuhvata priče od opšteg interesovanja za koje se pretpostavlja da studenti već raspolazu

¹⁰ O ulozi šema u razumevanju govora već je bilo reči ranije u tekstu (vidi 3.1.2 *Modeli procesa razumevanja govora*).

izgrađenim šemama i iskustvom. Endogeni kontekst, poput vesti o nekoj prirodnoj katastrofi ili nekom incidentu u sportu, zahteva malo prethodnog znanja jer stvara sopstveni kontekst, slika govori za sebe, pa je jedino potrebno da slušaoci raspoložu odgovarajućim vokabularom kako bi objasnili ono što vide. Treba imati na umu da su u TV vestima obično i egzogeni i endogeni kontekst prisutni u određenoj meri.

U tom smislu, prilikom izbora materijala, bilo za rad na času ili za testiranje veštine razumevanja govora u okviru istraživanja, nastojali smo da izaberemo takav materijal koji ne stavlja u nepravedan položaj neke studente na račun drugih. Ukoliko je za razumevanje bilo potrebno bilo kakvo specijalizovano predznanje, radilo se o znanju koje je zajedničko svim studentima (na primer, prilozi o ekonomskim temama).

Drugi kriterijum o kome treba voditi računa prilikom izbora radio i TV vesti odnosi se na formalne šeme, odnosno poznavanje strukture diskursa. Kada je reč o TV vestima, formalna struktura teksta je krajnje predvidljiva, mada se mogu prepoznati razlike u zavisnosti od programa, kanala i kulture u kojoj nastaju (Meinhof, 1998). U TV vestima je obično prisutno više govornika koji govore različitim stilovima: spiker u studiju, dopisnik, ekspert – komentator ili sagovornik na ulici, dok se poruka prenosi na više načina. Osoba koja govori može biti u krupnom planu, tako da vidimo glavu i ramena, ili može biti udaljenija tako da vidimo celu figuru dok govori, ili, s druge strane, možemo da čujemo samo glas koji prati sliku, grafikon, i sl. Treba reći da je televizijsko novinarstvo još uvek pod jakim uticajem konvencija pisanja novinskih vesti, pa tako televizijske vesti uglavnom imaju piramidalnu strukturu diskursa (van Dijk, 1988¹¹): spiker u studiju uvodi glavne ideje vesti, da bi zatim jedan ili više komentatora detaljnije razradili temu.

Majnhofova (Meinhof, 1998) ističe da teškoće u obradi TV vesti za učenike stranog jezika ne potiču toliko od jezičke složenosti tekstova, koliko nepoznavanja organizacije njihove strukture. Ona smatra da oni treba da razviju „metadiskurzivne“ veštine koje mogu da im omoguće da predvide značenje i usredsrede se na ključne trenutke priče. Po njoj, žanr TV vesti odlikuju određena stalna svojstva koja ona naziva „principima pravilnosti“ TV vesti. Tako postoji

- a) pravilnost u vremenu emitovanja, dužini i formatu TV vesti;

¹¹ Van Dijk se detaljno bavi strukturom diskursa novinskih vesti.

- b) pravilnost u navođenju elemenata priče i vrsti priča koje se biraju za vesti;
- c) pravilnost površinske strukture svake pojedinačne vesti: predstavljanje u studiju, glas emitovan preko slike, komentator na licu mesta, i sl.;
- d) pravilnost šematskih struktura vesti, pa tako vesti o diplomatskim posetama, prirodnim katastrofama ili sporstkim događajima imaju predvidljive sastavne delove; i
- e) pravilnost upotrebe slika koje prate određene vrste vesti.

Kako su ove pravilnosti prisutne i u TV vestima na maternjem jeziku učenika, potrebno je razvijati svest učenika o njima kako bi ih oni prepoznali i primenili i u razumevanju vesti na stranom jeziku (Meinhof, 1998).

Treći kriterijum tiče se jezičke težine teksta koju može da odredi više faktora: a) akustička, b) leksičko-sintaksička priroda teksta i c) tip teksta (Bahrani i Sim, 2011).

Akustičke karakteristike teksta obuhvataju (Bell, 2003): brzinu govora, pauze u govoru, oklevanja, varijacije u izgovoru (asimilaciju, skraćivanja, vezivanje galsova, eliziju), akcenatske obrasce i rečenični ritam.

Brzina govora u TV i radio vestima, kao jedna od akustičkih prepreka razumevanja, proučavana je u istraživanjima. Koldvel (Cauldwell, 1996) je sproveo istraživanje u kome je pokazao da studenti mogu da imaju problema sa brzinom govora u početku, ali se taj problem može prevazići i sposobnost razumevanja govora pospešiti putem učestalijeg izlaganja brzom govoru.

Postoje razlike u govoru između spikera u studiju, stručnih komentatora, reportera sa lica mesta i njihovih sagovornika intervjuisanih na ulici. Dok se od spikera u studiju očekuje standardni izgovor, bio da je reč o britanskom ili američkom engleskom, to nije slučaj sa sagovornicima komentatora na ulici, i upravo njihov izgovor može da sadrži veće varijacije u zavisnosti od regiona iz koga potiču, starosne dobi, društvene klase i etničke pripadnosti. Osim toga, razgovor sa njima se često odvija uz buku u pozadini, što može da oteža razumevanje. Isto tako, njihov govor je spontan, naspram planiranog govora komentatora ili spikera u studiju, koji podrazumeva predvidljivu intonaciju i kinezička svojstva, i izostanak oklevanja i samo-ispravljanja. Sa tačke gledišta strukturalne i leksičke jednostavnosti, međutim, govor sagovornika reportera na ulici je mnogo jednostavniji za razumevanje u odnosu na govor spikera u studiju.

Kada je reč o leksičko-sintaksičkim karakteristikama TV i radio vesti, treba istaći da vesti obično sadrže visok nivo redundanse. Smatra se da prisustvo redundanse pomaže razumevanju (Chaudron, 1983), pri čemu je nađeno da ponavljanja, parafraze i upotreba sinonima imaju najviše koristi za učenike na višim nivoima učenja (Chiang i Dunkel, 1992).

Tip teksta odnosi se najpre na razliku između narativnih naspram nenarativnih tekstova. Poznato je da se tekstovi sa jasnom naracijom lakše obrađuju od onih kod kojih jasne naracije nema. Braun je pronašla (Brown, 1995) da su narativni tekstovi lakši za prisećanje i razumevanje, kao i da je lakše zapamtiti narativni tekst u kome su događaji prezentovani hronoškim redosledom od onih u kome nisu¹². Treba imati na umu da se TV vesti većinom ne sastoje od narativnih tekstova, pa ih je utoliko teže razumeti.

Da bismo mogli da napravimo izbor strategija razumevanja govora kojima učenici treba da ovladaju kako bi bolje razumeli vesti, identifikovali smo svojstva diskursa tipična za kratke vesti (u trajanju od 2 do 3 minuta) analizom tekstova nekoliko takvih primera vesti¹³.

The EU wasted billion of Euros

The European Union wasted a lot of money last year. The annual report on EU spending said the Union misspent almost 5 billion euros, around 6.4 billion US dollars. The boss of the European Court of Auditors, the group that's made the report said the EU was very careless and should look after its money better. He said his team found too many cases of EU money not hitting the target.

Victor Calderra, the Court's president, said that many Europeans have to be careful with their money because of the financial crisis. He said the EU should take greater care of its budget because of the weak economies in Europe. These problems matter more than ever, he added. A spokesperson from the EU told reporters that the spending mistakes were under 4% of the total EU budget. He added, this was better than the 7% error rate from 5 years ago. Some of the mistakes were very big. The EU spent money on the wrong things. One example was they gave money for training electronics employees to other kinds of workers. Another was giving money to forestry projects instead of farming programmes. Mr. Calderra said that only two areas of the budget had no mistakes. Martha Andreason of the UK Independence Party said the mistakes showed the EU was seriously mismanaged. She also said this problem should set alarms bells ringing.

Ono što odlikuje kratke vesti je predvidljiva šema diskursa. Spiker najpre uvodi glavnu temu rečima *The European Union wasted a lot of money last year*. Tekst vesti može da sadrži intervju sa političarima, ekspertima, predstavnicima za medije, javnim ličnostima...Tekst TV vesti sadrži kratke segmente, pri čemu svaki segment obično sadrži

¹² O kognitivnoj težini tekstova bilo je reči ranije u ovom poglavlju, vidi poglavlje 5.1.3.

¹³ Tekst je upotrebljen u nastavi strategija razumevanja govora, izvor www.breakingnewsEnglish.com

između 1 i 4 rečenice. Svaka rečenica je kompaktna i iznosi jednu važnu propoziciju. Obično je prva rečenica novog segmenta potpomognuta istovremenom vizuelnom komponentom, ali sledeći vizuelni segmenti mogu, ali i ne moraju direktno da budu u vezi sa audio kanalom. Promena sadržaja naglašena je rezom, tj. uočljivim kontrastom prikazanih slika. Ta promena služi da uputi gledaoca na činjenicu da je tekst video vesti napredovao.

Na rečeničnom nivou, unutrašnja struktura i dužina svake rečenice varira kako bi se izbegla monotonija. Rečenice imaju jednostavnu strukturu, sadrže aktivne umesto pasivnih konstrukcija (na primer: *The European Union EU wasted a lot of money last year*), imaju pozitivan, deklarativni ili neformalni stil, sa čestim skraćivanjima (*the group that's made the report*). Upotreba leksike je ekonomična, brojevi se zaokružuju (*almost 5 billion euros, around 6.4 billion US dollars*), a upotrebe žargona praktično nema.

Kada je reč o izgovoru, postoji doslednost kod većine spikera i dopisnika. Relativno česta prozodijska svojstva su takođe očigledna, sa visokom intonacijom na početku rečenice i tonskim slogovima koje prati pad visine glasa, što označava završetak rečenice i pauzu između rečenica. Kinezički elementi kod spikera i dopisnika često oslikavaju ove prozodijske elemente, na primer blago nagnjanje glave kad intonacija pada.

Dakle, svojstva kratkih TV vesti koja mogu da olakšaju razumevanje ako se na njih ukaže pažnja učenika su (Cross, 2009: 158):

- pravilnost šeme diskursa;
- dosledna intonacija i značajne pauze koje označavaju završetak rečenice, što može da predstavlja pomoć pri razlikovanju propozicija;
- kinezički signali koji se mogu „pročitati“ sa lica ili iz pokreta glave spikera ili dopisnika;
- vizuelne informacije koje direktno ili indirektno podupiru audio kanal.

Ovim svojstvima je posvećena posebna pažnja u modelu nastave razumevanja govora primenjenom u našem istraživanju. Detaljna analiza tekstova radio i TV vesti koje su upotrebljene u predtestiranju i posttestiranju data je u opisu samog istraživanja dalje u tekstu¹⁴.

¹⁴ Vidi poglavlje 7.9 *Izbor i opis tekstova upotrebljenih u predtestiranju i posttestiranju*

5.2 Veština razumevanja govora i video input

U skorije vreme napredak satelitske, digitalne video i internet tehnologije doprineo je nastanku takozvanih *video medija*. Pod pojmom „video medija“ Gruba (Gruba, 1997: 335) podrazumeva „skup medija kod kojih se dinamični vizuelni elementi spajaju sa audio elementima i tako stvaraju celokupnu poruku“. Video mediji, kao izvor obilja autentičnih video tekstova, već neko vreme nalaze mesto u nastavi stranih jezika.

U osnovi njihove primene u učionici leži uverenje da prisustvo neverbalnih komponenti, tj. vizuelnog u govornom tekstu može učenicima da bude korisno za razumevanje audio inputa. Tako, na primer, upotreba video tekstova u nastavi omogućuje učenicima da prate kinezičko ponašanje govornika. Kelermanova (Kellerman, 1992) je kinezičko ponašanje opisala kao široku kategoriju koja obuhvata pokrete tela, gestove i izraze lica. Prema njenom mišljenju kinezičko ponašanje prati govor i predstavlja deo „ljudske komunikativne interakcije, bilo da su učesnici u komunikaciji toga svesni ili ne“. Gestovi, izrazi lica i pokreti tela koji prate akcent u govoru služe da pojačaju jezičku poruku. U tom smislu Rafler-Engel (Rafler-Engel, 1980 prema Wagner, 2010: 494) tvrdi da je „kinezičko ponašanje značajan element inputa koji upotpunjuje govorne tekstove kao još jedan vid jezičke redundanse“.

Međutim, često se postavlja pitanje koje od dva kanala inputa, video ili audio, ima primat u dekodiranju poruke. U tom smislu Gruba (Gruba, 1999: 274) ističe da je isuviše pojednostavljeno shvatanje po kome vizuelna komponenta zavisi od verbalne, odnosno samo sužava broj mogućih interpretacija govornog teksta. Po njemu bi se pre moglo reći da reči i slika stvaraju jednu potpunu, celovitu poruku, i da ih tako treba i tumačiti. Ima situacija u kojima tumačenje teksta omogućuje razumevanje vizuelnog inputa, ali i obrnutih, u kojima je vizuelna komponenta dominantna, mada će u većini slučajeva razumevanje zavisiti od interakcije između ovo dvoje.

Većina autora se slaže da upotreba video kanala u nastavi ima uticaja na veštinu razumevanja govora na stranom jeziku, mada postoje neslaganja po pitanju obima tog uticaja. (Kellerman, 1992; Progosh, 1996; Gruba, 1999; Sueyoshi i Hardison, 2005). Dok je jedan broj istraživača (Sueyoshi and Hardison, 2005) pronašao da upotreba vizuelnog kanala rezultira poboljšanjem veštine razumevanja govora, ima i mišljenja da učenici često doživljavaju vizuelnu komponentu kao distraktor u razumevanju (Gruba, 1993;

Brett, 1997; Gruba, 1999, Ockey, 2007), te je tako zanemaruju u pokušaju da razumeju svaki pojedinačni detalj audio komponente (Cross, 2009).

Različiti i ponekad suprotstavljeni rezultati pomenutih istraživanja ukazuju da je potrebno sprovesti još istraživanja koja će ispitati kako upotreba video tekstova može da utiče na veštinu razumevanja govora na stranom jeziku.

Vlada mišljenje da upotreba video tekstova u zadacima veštine razumevanja govora može da utiče na stavove učenika i motivaciju. Brojni autori su istraživali percepciju učenika po pitanju video materijala u testovima veštine razumevanja govora, i većina je otkrila da u tom kontekstu učenici više vole upotrebu video od audio tekstova (Progosh, 1996; Sueyoshi i Hardison, 2005; Wagner, 2010). Ovu sklonost svojih učenika ka video inputu oni pripisuju činjenici da se video toliko često koristi u nastavi veštine razumevanja govora da su učenici navikli na njega, pa bi se na osnovu toga moglo očekivati da video input ima pozitivan uticaj na afektivni odgovor i rezultate učenika i na testu.

S druge strane, ima autora koji ovu tvrdnju dovode u pitanje. Oni ističu (Alderson, Clapham, and Wall, 1995; Brett, 1997) da su učenici u njihovim istraživanjima bili toliko zaokupljeni zadacima na papiru i odgovaranjem na pitanja da često čak nisu ni gledali u pravcu video monitora, dok su drugi pokrivali oči rukama kako bi se usredsredili samo na govor. Iako Gruba (Gruba, 1999: 277) tvrdi da „vizuelni elementi nude mogućnosti za razvoj razumevanja paralelno sa verbalnim elementima“, i nisu samo „podrška“ za audio signale, on primećuje i negativnu reakciju svojih studenata na video materijal. Kao primer on navodi da se učesnici u njegovom istraživanju ne oslanjaju uvek na vizuelne elemente u tumačenju teksta, već ih često i zanemaruju, pa vizuelne komponente značenja ponekad koče razvoj procesa razumevanja.

Neki autori (Feak i Salehzadeh, 2001) takođe smatraju da je upotreba video tekstova u testiranju veštine razumevanja govora nedovoljno istražena. Oni naglašavaju da je skoro svako iskustvo razumevanja govora na akademskom nivou: predavanja, diskusije na času, seminari, eksperimenti u laboratoriji ili konsultacije, praćeno dinamičnim vizuelnim inputom, tako da upotreba video tekstova u testiranju razumevanja govora doprinosi autentičnosti materijala. Imajući to na umu, kao i činjenicu da je video tehnologija danas veoma dostupna, oni testiranje razumevanja govora samo na osnovu

audio tekstova smatraju anahronizmom (Feak and Salehzadeh, 2001: 482). Pa tako, umesto pitanja da li treba koristiti video tekstove, oni smatraju da najpre treba odgovoriti na pitanje zašto i dalje koristiti audio tekstove u testiranju razumevanja govora.

U istraživanju uticaja video medija u testiranju veštine razumevanja govora na stranom jeziku, Londova (Londe, 2009) je uporedila rezultate dobijene na osnovu audio inputa sa rezultatima dobijenim na osnovu dva formata video inputa: a) krupnog plana glave govornika u jednom video materijalu, i b) čitave figure govornika na istom tekstu u drugom video materijalu. Dve različite vrste video inputa upotrebljene su pod pretpostavkom da bi na osnovu krupnog plana glave govornika i „čitanja sa usana“ razumevanje bilo lakše. Sa druge strane, pretpostavka je na osnovu nekih istraživanja (Kellerman, 1992), da bi format koji prikazuje čitavo telo pomogao razumevanje na osnovu gestova govornika. Londova je došla do zaključka da različiti formati testova razumevanja govora nisu uticali na učenike, tj. da oni koji su testirani samo na audio formatu nisu imali znatno lošije rezultate. To znači da iako je vizuelni kanal teorijski mogao da pridoda određene informacije inputu, čini se da to nije uticalo na performanse učenika na testu. Njeni ispitanici nisu bili ni potpomognuti prisustvom video komponente, ali ni uskraćeni njenim odsustvom. Dakle, iako su formati testova bili različiti, obrada informacija bila je podjednako uspešna. Ovi rezultati dobijeni su na uzorku studenata u akademskom okruženju na srednjem, tj. višem srednjem nivou učenja. (Londe, 2009: 47)

U pilot studiji ovog istraživanja, 99% ispitanika se izjasnilo u korist video inputa, na račun audio inputa kada su upitani da li više vole zadatke i testove sa audio ili video inputom. Kako Londova zaključuje, čini se da učenici doživljavaju video input kao autentičniji, sa eventualno više informacija, ili se jednostavno osećaju „komotnije“ uz informacije koje su praćene slikama. Međutim, kako su primetili i drugi istraživači, i Londova je zapazila da je jedan mali broj studenata namerno pokrивao oči rukama kako ih slike ne bi ometale i skretale njihovu pažnju sa audio inputa. Londova tumači da bi to moglo da potiče ili iz navika učenja na stranom jeziku ili sklonosti pojedinačnih učenika ka audio, odnosno vizuelnoj komponenti u obradi informacija (Londe, 2009: 48).

Dok se video često koristi u učionici, autori testova se ređe opredeljuju za primenu video tekstova u testiranju veštine razumevanja govora na stranom jeziku.

Razlozi za to su različiti: video testovi veštine razumevanja govora zahtevaju više resursa od testova koji se oslanjaju isključivo na audio kanal (Wagner, 2010). Osim toga, postoji bojazan da bi uključivanje neverbalnih komponenti govornog jezika moglo da obuhvati testiranje nečega što nije isključivo veština razumevanja govora (Buck, 2001; Rost, 2002). Vagner, međutim, naglašava da su neverbalne informacije svojstvo mnogih zadataka komunikativne upotrebe jezika, kao i da sposobnost razumevanja vizuelnih informacija koje prenosi govornik može biti veoma važan deo nečije komunikativne kompetencije.

On je sproveo istraživanje (Wagner, 2010) u kome je uporedio rezultate dve grupe učenika na testu razumevanja govora. Test kontrolne grupe bio je u vidu audio inputa, dok je test eksperimentalne grupe bio zasnovan na video inputu. Prema dobijenim rezultatima eksperimentalna grupa imala je za 6,5% bolje rezultate od kontrolne grupe na posttestiranju, i ta razlika se pokazala kao statistički značajna. Rezultati istraživanja su pokazali da su neverbalne informacije u video tekstovima doprinele boljim rezultatima eksperimentalne grupe učenika na oba testirana žanra (mini predavanja i dijalози). Kvalitativna analiza zadataka na testu ukazala je da su neverbalne komponente video tekstova mogle da doprinesu poboljšanju rezultata grupe.

U nastavi i testiranju veštine razumevanja govora u ovom istraživanju koristili smo i audio i video input. S jedne strane, upotreba audio inputa oslikava potrebe studenata. Naime, u nekim međunarodnim testovima engleskog jezika veština razumevanja govora testira se samo na audio inputu (npr. *IELTS*). Budući da je za jedan broj naših studenata neophodno da polože ovaj i slične testove zbog nastavka studija u inostranstvu, korisno je da ovu veštinu uvežbavaju u istim uslovima, tj. na audio formatu.

S druge strane, izbor video inputa u nastavi i testiranju daje materijalu autentičnost, budući da postoji velika verovatnoća da će studenti u realnim situacijama pre biti izloženi ovoj vrsti inputa, tj. da će verovatnije i gledati i slušati vesti ili predavanja, nego samo slušati. Zato smo se opredelili da u istraživanju pratimo obe vrste inputa.

6. ANKSIOZNOST UČENIKA U VEZI SA VEŠTINOM RAZUMEVANJA GOVORA

Više studija je sprovedeno koje su potvrdile ono što predavači stranog jezika intuitivno znaju: da se kod učenika stranog jezika može javiti određena doza anksioznosti u toku procesa učenja na času koja može da utiče na njihovu jezičku produkciju na stranom jeziku (Horowitz et al., 1986). Za razliku od časova drugih predmeta, časovi stranog jezika koji se baziraju na komunikativnim veštinama zahtevaju aktivno učešće učenika i visok stupanj preuzimanja rizika. Adolescentima i odraslim učenicima stranog jezika može biti veoma neugodno kad svoje ideje treba da izraze pred drugima uz pomoć još nedovoljnog znanja stranog jezika, što može da ima za posledicu to da njihovo samopouzdanje u vezi sa upotrebom jezika opada.

Anksioznost koja prati process učenja stranog jezika odnosi se na „strah ili strepnju koja se javlja kada učenik treba da upotrebi strani jezik“ (Oxford, 1999: 59). Ona se definiše kao „izraženi skup percepcija o sebi, uverenja, osećanja i ponašanja koja se povezuju sa učenjem jezika u kontekstu učionice i potiču od jedinstvene prirode procesa učenja jezika“ (Horowitz et al., 1986: 128). Ovu pojavu prati i grupa psiholoških, psiholingvističkih i simptoma ponašanja poput napetosti mišića, znojenja, suvoće usta, zamuckivanja, izbegavanja pogleda nastavnika i skrivanja u učionici kako bi se izbeglo učešće u aktivnostima (Horowitz et al., 1986, Saito i Samimy, 1996).

Kao opšti psihološki pojam, anksioznost se definiše

- a) kao osobina, odnosno stalna predispozicija ličnosti da bude anksiozna u različitim situacijama; odnosi se na nečiju sklonost ka anksioznosti bez obzira na situaciju u kojoj se ličnost nalazi (MacIntyre, 1995: 93);
- b) kao prolazno emotivno stanje straha koje se javlja kao neposredna reakcija na određeni stimulus koji se doživljava kao pretnja; za razliku od prethodne, ova vrsta anksioznosti se menja tokom vremena (MacIntyre, 1995: 93);
- c) kao emotivno stanje karakteristično za određenu situaciju koja se ispoljava samo u određenom kontekstu, na primer anksioznost u vezi sa polaganjem ispita, jezička anksioznost i sl. (Horowitz et al., 1986).

Dok su se istraživanja prvobitno bavila pitanjem anksioznosti uopšte, novija istraživanja proučavala su uticaj anksioznosti na određene jezičke veštine: veštinu pisanja (Cheng, 2002), čitanja (Saito et al., 1999), ili korelaciju između anksioznosti koja se vezuje za čitanje i one koja postoji kod razumevanja govora (Capan i Karaca, 2013).

Iako se može pretpostaviti da je govor na stranom jeziku veština koja izaziva najveći stepen anksioznosti kod učenika, razumevanje govora može takođe da dovede do visokog nivoa anksioznosti imajući u vidu da ukoliko učenik, zbog svog nedovoljnog jezičkog znanja, nije u stanju da razume sagovornika, on neće moći ni da mu odgovori (Vogely, 1998). Kada je reč o veštini razumevanja govora, istraživanja su pokazala da aktivnosti slušanja i razumevanja govora stvaraju određeni nivo anksioznosti kod učenika zbog pritiska koji osećaju usled potrebe da input obrade u realnom vremenu (Arnold, 2000). Osim toga, učenici doživljavaju razumevanje govora kao veštinu u kojoj ostvaruju najmanje uspeha (Graham, 2006), što po sebi može biti izvor anksioznosti. U svom istraživanju, Vougli (Vogely, 1998) je zaključila da anksioznost u razumevanju govora kod njenih 140 studenata španskog jezika kao stranog potiče od a) karakteristika inputa, b) aspekata koji se tiču obrade poruke na stranom jeziku, c) faktora koji se vezuju za instrukcije zadataka i d) karakteristika učenika i nastavnika. U jednom sličnom istraživanju Kim (Kim, 2000) je pronašla da postoji negativna korelacija između anksioznosti koja se vezuje za veštinu razumevanja govora i stepena razvijenosti ove veštine kod njenih studenata.

Da bismo što preciznije utvrdili izvore anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora kod naših studenata, smatrali smo da je važno da steknemo uvid u njihove stavove još na početku istraživanja, naročito o onim aspektima ove veštine koje oni doživljavaju kao problematične.

Zato smo na početku istraživanja, posle pretestiranja, zatražili od studenata da odgovore na pitanje koje aspekte razumevanja govora smatraju najvećom preprekom u razumevanju. Ove podatke prikupili smo na osnovu intervjuja sprovedenih u malim grupama na maternjem jeziku studenata. Evo nekih od aspekata procesa razumevanja govora koje su studenti naveli kao one koje im predstavljaju prepreku u razumevanju i izvor nelagodnosti:

1. *„Problem mi predstavljaju ekonomski termini na engleskom. Ponekad mi je problem i izgovor ljudi koje slušamo“ – ispitanik br. 30.*
2. *„Čini mi se da u vestima ljudi prebrzo govore, ne mogu da ispratim sve šta kažu. Teme o kojima govore nisam navikla da slušam na engleskom“ – ispitanik br. 31.*
3. *„Nisam navikla na izgovor kojim su pričali u vestima koje smo slušali, i nisam razumela dosta pojmova“ – ispitanik br. 40.*
4. *„Teško mi je da razumem ako govore izgovorom na koji nisam navikla, poneke reči mi zvuče „čudno“ pa ih ne razumem. Teško mi je ponekad da se koncentrišem ako je video koji gledamo duži, a istovremeno treba da čitam pitanja“ – ispitanik br. 32.*
5. *„Spikeri u vestima prebrzo govore, tek na kraju uhvatim šta kažu, ako slušamo samo jednom više toga ne razumem, nego što razumem“ – ispitanik br. 7.*
6. *„Ekonomski termini i reči su mi često problem i ponekad izgovor“ – ispitanik br. 67.*
7. *„U početku, dok se nisam navikla na izgovor bilo mi je teško, kasnije dok smo slušali, sve je bolje i bolje. Čini mi se da koriste komplikovane izraze koje ne razumem“ – ispitanik br. 72.*
8. *„Reči mi nisu toliki problem jer smo dosta toga radili, ali izgovor nekada ne mogu uvek najbolje da razumem“ – ispitanik br. 28.*
9. *„Čini mi se da tekstovi nekad mnogo dugo traju, naročito predavanja, ako izgubim koncentraciju na sredini, do kraja dosta toga propustim i ne mogu da se snađem u pitanjima“ – ispitanik br. 70.*
10. *„Teško mi je da čitam pitanja i slušam tekst u isto vreme, jer pre nego što počnemo da slušamo ne stignem da pročitam sva pitanja“ – ispitanik br. 24.*
11. *„Vest koju smo prvo slušali danas mi je bila teška zbog dosta informacija, ekonomskih izraza, žena je pričala prebrzo, zahteva baš veliku koncentraciju, a njenog sagovornika nisam uopšte razumeo zbog izgovora“ – ispitanik br. 11.*

Svi odgovori studenata prikupljeni su, analizirani i svrstani u kategorije prema zajedničkim karakteristikama. Pronađeno je da se većina faktora koje su naveli studenti mogu svrstati u one koje se odnose na 1) input, 2) slušaoca, 3) zadatak i 4) sredinu¹.

1. Faktori koji se odnose na input, a koje su studenti istakli, tiču se:

- a) vokabulara, tj. prisustva poznatih ili nepoznatih leksema u tekstu, uključujući i idiome, žargon ili stručne izraze;
- b) brzine govora, tj. percepcije studenata o brzini govora koji slušaju;
- c) segmentaciju govora; specifičnosti izgovora u zavisnosti od varijeteta koji studenti slušaju.

2. Faktori koji se odnose na slušaoca vezuju se za:

- a) prethodno stečeno znanje slušaoca o temi o kojoj se govori;
- b) fizička i fiziološka stanja koja podrazumevaju umor, nervozu, anksioznost u vezi sa zadacima veštine razumevanja govora, testiranjem veštine razumevanja govora, nestrpljivost, ili osećaj nemira;
- c) pažnju i koncentraciju, tj. sposobnost usmeravanja pažnje na zadatak koji je u toku (student nije uznemiren činjenicom da ne može odmah da razume čitav tekst);
- d) memoriju;
- e) poznavanje konteksta, odnosno osećaj prepoznavanja o čemu se u tekstu govori u celini;
- f) proces obrade informacija uključujući i primenu strategija.

3. Faktori koji se odnose na zadatak tiču se

- a) dovoljno vremena za obradu informacija;
- b) zahteva zadatka poput pravljenja beležaka ili integrisanje informacija koje dolaze vizuelnim putem (slika, kopiranog materijala, naslova, podnaslova i sl.) sa onima koje dolaze audio kanalom.

4. Faktori koji se odnose na sredinu odnose se najpre na:

- a) buku u pozadini;

¹ Rubinova (1994) je analizirala faktore koji utiču na razumevanje govora i svrstala ih u pet grupa prema karakteristikama teksta, sagovornika, zadatka, slušaoca i procesa. U karakteristike slušaoca ubraja se afektivni faktor u kontekstu učenja jezika. Mi smo izdvojili četiri grupe faktora, i to su faktori koje su naši studenti, na osnovu spostvene percepcije, istakli kao prepreke u razumevanju govora.

- b) slušanje razgovora preko telefona ili na ulici.

Na osnovu saznanja o faktorima koje su ispitanici naveli kao problematične, pa otud i kao izvor nelagodnosti u nastavi razumevanja govora, izabrali smo takve tekstove u nastavi veštine razumevanja govora u kojima su pomenuti faktori bili naročito izraženi, i na osnovu njih kreirali posebne vežbe razumevanja govora putem kojih su studenti dolazili u situaciju da uvežbavaju upravo one aspekte koje su prijavili kao najteže u razumevanju govora.

Po isteku dva jezička kursa, odnosno sprovedenoj nastavi strategija u okviru nastave razumevanja govora i obavljenog posttestiranja, proverili smo stavove studenata u vezi sa ovom veštinom uz pomoć upitnika odnosno Skale za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora (Kim, 2000²). Faktori koje su studenti naveli na početku istraživanja kao problematične zastupljeni su u upitniku kroz različite stavove, pa smo u analizi rezultata upitnika njima posebno posvetili pažnju.

² FLLAS - Foreign Language Reading Anxiety Scale – prim. aut.

7 METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

7.1 Kontekst istraživanja i opis uzorka

Istraživanje koje je pred nama sprovedeno je na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju¹ na grupi od 83 studenta ekonomije Fakulteta za međunarodnu ekonomiju koji engleski jezik uče kao jezik struke. Ovo istraživanje obuhvatilo je dva akademska kursa od po 60 časova nastave na srednjem nivou učenja (B1/B2) prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru jezika. Svi ispitanici učili su engleski jezik u toku prethodnog obrazovanja, a broj godina učenja engleskog jezika pre dolaska na fakultet naveden je za svakog studenta pojedinačno u kartonu studenta². Većina (76 ispitanika od ukupno 83) ispitanika učila je engleski jezik u trajanju od po četiri godine u osnovnoj i isto toliko u srednjoj školi. Na osnovu izjava studenata pronađeno je da je 91,5% ispitanika učilo engleski jezik u okviru formalnog osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja (gimnazija i stručne škole: ekonomska, pravno-birotehnička, turistička), dok je 8,5% ispitanika učilo engleski jezik van formalnog obrazovanja (kroz kurseve na različitim institucijama). Utvrđeno je da su svi ispitanici učili engleski jezik kao strani najmanje 4 godine pre dolaska na fakultet. Svim studentima koji su učestvovali u istraživanju objašnjena je njegova svrha i zagarantovana anonimnost. Studenti su u pisanoj formi dali saglasnost za učešće u istraživanju.

Nastava engleskog jezika na Fakultetu za međunarodnu ekonomiju počinje od A2 nivoa na prvoj godini studija i završava B2 nivoom učenja prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike. Akcenat u nastavi je na sve četiri jezičke veštine, kao i vokabularu karakterističnom za poslovni engleski jezik (*Business English*). Studenti se ocenjuju putem kolokvijuma u toku nastave, završnog testa i završnog usmenog ispita. Udžbenici koji se koriste u nastavi su izdanja izdavačkih kuća Longman i

¹ Fakultet za međunarodnu ekonomiju u sklopu je Univerziteta „Džon Nezbit“. U okviru osnovnih studija na ovom fakultetu engleski jezik se kao jezik struke (ekonomske) izučava kroz četiri jezička kursa od po 60 časova nastave.

² Karton studenta je formular koji sadrži podatke za svakog pojedinačnog ispitanika u istraživanju: prezime i ime, broj indeksa, broj godina učenja engleskog jezika pre početka istraživanja, i nalazi se u Prilogu A.

Makmilan³, uz prateći audio i video materijal. U nastavi razumevanja govora korišćen je posebno pripremljen materijal za svrhe istraživanja.

7.2 Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ove teze je da ispita da li model nastave veštine razumevanja govora na engleskom jeziku koji obuhvata primenu strategija razumevanja govora dovodi do poboljšanja ove veštine kod učenika stranog jezika. Cilj istraživanja je, takođe, da utvrdi kako nastava strategija razumevanja govora utiče na razumevanje sadržaja predstavljenog putem video, odnosno audio inputa, kao i na razumevanje različitih žanrova, u ovom slučaju vesti i kratkih predavanja. I treće, istraživanje ima za cilj da utvrdi u kojoj meri ispitanici ispoljavaju anksioznost u vezi sa ovom veštinom.

Imajući navedeno u vidu, eksperiment je koncipiran tako da sadrži nekoliko zadataka.

Prvi zadatak primenjen je na početku istraživanja u vidu ulaznog, dijagnostičkog testa, sa ciljem da se odredi trenutni nivo znanja učenika, odnosno nivo razvijenosti veštine govora pre početka istraživanja. U te svrhe primenjen je deo standardnog *IELTS* testa koji se odnosi na testiranje razumevanja govora⁴.

Drugi zadatak (predtestiranje) primenjen je na početku istraživanja i obuhvatio je test veštine razumevanja govora primenjen na dve grupe ispitanika. Test se sastojao od četiri zadatka:

- 1) razumevanja televizijskih vesti (video input)
- 2) razumevanje radio vesti (audio input)
- 3) razumevanje video predavanja (video input)
- 4) razumevanje audio predavanja (audio input).

Rezultati studenata na ovom testu upotrebljeni su kao početna vrednost u odnosu na koju smo kasnije, po isteku dva jezička kursa, mogli da merimo eventualni napredak studenata u ovoj veštini.

³ Trappe, T. i Tullis, G. 2006. *Intelligent Business Coursebook, Intermediate Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Allison, J i Townend, J. 2007. *The Business – Upper-Intermediate*. Oxford: MacMillan.

⁴ Upotrebjeni IELTS test u istraživanju je preuzet iz Jakeman, V., i McDowell, C. 2001. *IELTS Practice Tests Plus 1*. Pearson, Longman, str. 52-57. Test se može preuzeti na adresi www.ieltsionlinetest.com

Treći zadatak (posttestiranje) primenjen je na kraju istraživanja, po primeni modela nastave strategija u trajanju od dva jezička kursa. Na taj način je uspešnost ovog modela empirijski proverena i rezultati studenata analizirani po isteku dva jezička kursa. Test se sastojao od četiri zadatka u kojima su bile zastupljene iste kategorije testirane na početku istraživanja.

Četvrti zadatak primenjen je na kraju istraživanja, po sprovedenom posttestiranju i obuhvatilo je popunjavanje upitnika – skale za procenu anksioznosti studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora.

7.3 Varijable u istraživanju

Osnovna varijabla u istraživanju je *veština razumevanja govora* na engleskom kao stranom jeziku. Ona je posmatrana kroz postignuće na ukupnom testu razumevanja govora kao glavna zavisna varijabla.

Ukupni skor na testu razumevanja govora posmatran je dalje kroz četiri zavisne varijable: razumevanje video vesti, razumevanje audio vesti, razumevanje video predavanja i razumevanje audio predavanja, kao i četiri zavisne varijable koje su izvedene iz navedenih varijabli sabiranjem skorova sa po dve od ovih skala:

- razumevanje vesti (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju radio vesti);
- razumevanje predavanja (skor na razumevanju video predavanja + audio predavanja);
- razumevanje video sadržaja (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju video predavanja);
- i razumevanje audio sadržaja (skor na razumevanju radio vesti + skor na razumevanju audio predavanja).

Još jedna posmatrana kategorija u istraživanju koja predstavlja psihološki faktor, budući da se zasniva na psihičkim procesima, odnosi se na doživljavanje veštine razumevanja govora, odnosno anksioznost prisutnu kod studenata u vezi sa ovom veštinom.

7.4 Hipoteze istraživanja

Na osnovu polaznih pitanja, datih u uvodu rada, formulisana je osnovna hipoteza:
Sistematska primena strategija koje utiču na razvoj veštine razumevanja govora daje značajno bolje rezultate u nastavi engleskog jezika.

Osnovna hipoteza proverena je uz pomoć posebnih hipoteza:

1. Korišćenje video inputa daje bolje rezultate u nastavi od audio inputa.
2. Sistematska primena strategija razumevanja govora dovodi do poboljšanja razumevanja oba posmatrana žanra: i razumevanja vesti i razumevanja predavanja.
3. Sistematska nastava strategija u razumevanju govora dovodi do smanjenja anksioznosti i porasta samopouzdanja kod učenika u vezi sa ovom veštinom.

7.5 Tok istraživanja, metode i instrumenti

Prva faza istraživanja obuhvata analizu dosadašnjih teorijskih i empirijskih saznanja o veštini razumevanja govora, primeni strategija u učenju stranih jezika, kao i u veštini razumevanja govora, i primeni audio, odnosno video kanala u nastavi razumevanja govora. Ova faza, takođe, obuhvata kreiranje modela nastave razumevanja govora sa posebnim osvrtom na strategije razumevanja govora.

Metode istraživanja primenjene u drugoj fazi obuhvataju empirijsko istraživanje razvoja veštine razumevanja govora na stranom jeziku primenom modela nastave razumevanja govora, kao i eksperimentalnu proveru efikasnosti ovog modela primenom različitih instrumenata: ulaznog testa za određivanje opšteg jezičkog znanja ispitanika, predtesta i posttesta veštine razumevanja govora, kao i upitnika – skale za procenu nivoa anksioznosti ispitanika u vezi sa veštinom razumevanja govora.

Za potrebe istraživanja primenjeni su sledeći instrumenti:

- *karton studenta* (Prilog A, Instrument 1) – koji su studenti popunjavali na početku istraživanja. Informacije dobijene ovim putem sumirane su u opisu uzorka;
- „*ulazni test*“ – *test za određivanje trenutnog nivoa razvijenosti veštine razumevanja govora* ispitanika (deo standardnog *IELTS* testa koji se odnosi na testiranje razumevanja govora⁵). Rezultati testa navedeni su u Prilogu D;

⁵ Jakeman, V., i McDowell. C. 2001: 52–57.

- *predtest veštine razumevanja govora* – kvantitativni instrument nastao za potrebe istraživanja i sastavljen iz četiri celine kojim se proveravaju razumevanje TV vesti, radio vesti, video predavanja i audio predavanja (Prilog B – Instrument 2);

- *posttest veštine razumevanja govora* – kvantitativni instrument nastao za potrebe istraživanja i sastavljen iz četiri celine koje proveravaju razumevanje TV vesti, radio vesti, video predavanja i audio predavanja (Prilog B – Instrument 3);

- *skala za procenu anksioznosti ispitanika u vezi sa veštinom razumevanja govora na stranom jeziku* (Prilog B – Instrument 4) – kvantitativni instrument koji čini prevod na srpski jezik Skale za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora (eng. *Foreign Language Listening Anxiety Scale – FLLAS*, Kim, 2000).

Podaci prikupljeni korišćenjem navedenih instrumenata analizirani su uz pomoć programskog paketa MATLAB, verzija 2014a, a dobijeni rezultati predstavljeni putem kvantitativne i kvalitativne (deskriptivne) analize.

Pre početka istraživanja svi studenti polagali su „*ulazni test*“ (eng. *placement test*) za određivanje nivoa razvijenosti veštine razumevanja govora i njihovi rezultati dati su u tabeli u Prilogu D. U te svrhe primenjen je deo standardnog *IELTS* testa koji se odnosi na testiranje razumevanja govora. Ovaj test upotrebljen je sa ciljem da se odredi trenutni nivo jezičkog znanja, odnosno veštine razumevanja govora i napravi razlika između ispitanika-studenata ove generacije koji su u trenutku početka istraživanja ovladali veštinom razumevanja govora najmanje na A2 nivou i dostigli ili prešli donji prag B1 nivoa prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike i onih koji nisu.

Test se sastoji iz četiri celine, svaka sa po 10 ajtema, što čini ukupno 40 ajtema i traje 30 minuta. Prve dve celine odnose se na društvene situacije, prva je data u vidu dijaloga, dok je druga odlomak iz radio intervjuja. Treća i četvrta celina odnose se na kontekst obrazovanja, pri čemu treća predstavlja manje formalno predavanje koje uključuje pitanja slušalaca, a četvrta predavanje – monolog. Pitanja u testu su različitog tipa: višečlanog izbora, kratkih odgovora, dopunjavanje rečenica, pravljenja beležaka i popunjavanja formulara i tabela. Ispitanici slušaju materijal samo jednom i odgovaraju na pitanja u toku slušanja. Pre slušanja svake celine dato im je određeno vreme da pročitaju pitanja.

Ispitanici su podeljeni u dve grupe: eksperimentalnu, u čijoj nastavi je pažnja posvećena strategijama razumevanja govora i kontrolnu, u čijoj nastavi je to izostalo. Podela studenata na grupe izvršena je na osnovu slučajnog izbora. Ispitanici su praćeni kroz dva akademska kursa. Po isteku ukupno 120 časova nastave rezultati predtestiranja i posttestiranja su statistički obrađeni, upoređeni i analizirani uz pomoć kvantitativne i kvalitativne analize. Metodom deskriptivne analize poslužili smo se u opisu i obradi svih video i audio materijala, kao i testova (zadataka sastavljenih na osnovu tih materijala), upotrebljenih na predtestu i posttestu. Pregled istraživanja dat je u sledećoj tabeli.

Tabela 4. Pregled istraživanja

	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
Trajanje	2 x15 nedelja (2 kursa) 4 časa nedeljno (ili 2 x 90 minuta)	2 x15 nedelja (2 kursa) 4 časa nedeljno (ili 2 x 90 minuta)
Aktivnosti razumevanja govora	15 minuta po času ili 2x30 min. nedeljno	15 minuta po času ili 2x30 min. nedeljno
Ukupno trajanje aktivnosti RG	2 x 15 sati (za dva kursa)	2 x 15 sati (za dva kursa)
Input	video / audio	video / audio
Broj studenata	40	43
Nivo učenja jezika dostignut u prethodnoj godini studija	B1-B2	B1-B2

Planovi za časove eksperimentalne grupe usmereni su na razvoj veštine razumevanja govora uz sistematsku primenu strategija razumevanja, dok su planovi za časove kontrolne grupe usredsređeni na sadržaj video i audio materijala kao osnove za aktivnosti namenjene razvijanju veština govora i pisanja. U nastavi razumevanja govora, nastava strategija razumevanja govora, bilo implicitna ili eksplicitna, izostala je iz aktivnosti u radu sa kontrolnom grupom. Tekstovi su slušani radi određivanja opštih ideja, specifičnih ideja, detalja, ili radi uvođenja novog vokabulara, bez ikakvog osvrta na strategije razumevanja govora.

Osim ispitivanja osnovne hipoteze, u istraživanju su ispitani i stavovi studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora. U toku nastave ispitanici su, kroz neformalne diskusije, iznosili stavove o onim aspektima razumevanja govora na stranom jeziku koje su doživljavali kao problematične i kao izvor anksioznosti. Na kraju istraživanja, po sprovođenju posttestiranja, ispitanici su popunjavali upitnik: skalu za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora, čiji su rezultati obrađeni i predstavljeni dalje u radu.

7.6 Predmet i format testa veštine razumevanja govora

Konstruisanju testa veštine razumevanja govora kao predmeta istraživanja pristupili smo u nekoliko faza. Prva se odnosi na definisanje predmeta testiranja ili konstrukta na teorijskom nivou, a druga operacionalizaciju toga kroz izabrane tekstove i zadatke koje smo zadali ispitanicima. Pri definisanju konstrukta krenuli smo od teorijskih shvatanja razumevanja govora, odnosno razmatranja kompetencija koje čine razumevanje govora i koje su u osnovi ove veštine, a zatim razmotrili situacije upotrebe jezika cilja⁶, tj. konkretne situacije u kojima se ta veština koristi. Dakle, najpre smo definisali kompetencije: znanja, veštine i sposobnosti kojima smatramo da ispitanik treba da raspolaže, a zatim zadatke koje smatramo da bi ispitanik trebalo da bude sposoban da obavi na stranom jeziku u vezi sa veštinom razumevanja govora.

U cilju određivanja formalnog predmeta testiranja, tj. opisivanja sposobnosti ili veština koju ćemo meriti i operacionalizovati u vidu mernog instrumenta, oslonili smo se na okvir za opisivanje glavnih faktora razumevanja govora, na osnovu opšteg opisa jezičke sposobnosti koji su predstavili Uzo-Huan i Martinez-Flor (Uso-Huan i Martinez-Floor, 2006). Ovaj okvir obuhvata glavne elemente ili faktore u vezi sa procesom razumevanja govora⁷.

Dakle, posmatrali smo kod studenata razvijenost komunikativne kompetencije i podkategorija komunikativne kompetencije (jezičke, diskurzivne, pragmatičke, interkulturalne i strateške), čije postojanje je, prema ovom modelu, preduslov za

⁶ Termin koji se pojavljuje u literaturi na engleskom jeziku glasi *target language use domain* ili *TLU domain* – Buck, 2001).

⁷ Vidi poglavlje 2.

razumevanje govora. Važno je istaći da se termin *kompetencija*, prema ovom okviru, odnosi na proceduralno znanje, odnosno „sposobnost primene znanja u automatskoj i efikasnoj obradi jezika“ (Buck, 2001: 103).

Osim ovog pristupa, predmet razumevanja govora ili konstrukt definisali smo i u smislu zadataka koje slušalac može da obavi na jeziku cilju.

Poznato je da proces razumevanja govora varira u zavisnosti od toga *šta se sluša*: npr. neformalni govor u okviru razgovora kao deo društvene interakcije, tekst predavanja, tekst vesti radi dobijanja neke konkretne informacije, tekst instrukcija i sl., *ko sluša*, tj. koji je nivo jezičkog znanja slušaoca, kao *i u kom kontekstu*, tj. kojoj situaciji (Richards, 1983; Buck, 2001). Zato je, prilikom kreiranja testa kojim ćemo meriti sposobnost razumevanja govora studenata bilo neophodno da definišemo situacije upotrebe jezika cilja, odnosno situacije primene veštine razumevanja govora, a onda i karakteristike zadataka i jezičke sposobnosti neophodne za realizaciju te konkretne upotrebe. U kreiranju testa rukovodili smo se principom *autentičnosti* i to dva njegova vida (Bachman, 1991): *autentičnošću situacije*, koja predstavlja meru u kojoj zadaci testa dele karakteristike zadataka domena upotrebe jezika cilja u realnim situacijama, i *autentičnošću interakcije*, koja predstavlja meru u kojoj zadaci testa iziskuju iste sposobnosti kao i zadaci upotrebe jezika cilja.

Na osnovu analize potreba utvrdili smo koje su situacije upotrebe jezika cilja od značaja za naše studente. Prepoznavanje situacije upotrebe jezika cilja omogućilo nam je da odredimo aspekte jezičke kompetencije koji treba da budu zastupljeni na testu: koja vrsta govornika, koji akcent, nivo jezičkih modifikacija treba da budu zastupljeni u zadacima, zatim koji vokabular, gramatiku i tip strukture diskursa treba uključiti u test. Takođe smo uzeli u obzir glavne jezičke funkcije, komunikativne namere, tip zaključivanja i pragmatička značenja. Zatim smo izabrali tekstove koji zahtevaju slične kompetencije, i odredili koji su najčešći zadaci, kao i koje su kognitivne i metakognitivne strategije potrebne za njihovo obavljanje. U sledećem koraku konstruisali smo zadatke testa koji zahtevaju slične sposobnosti – zadatke koji imaju interaktivnu autentičnost.

Dakle, u kreiranju testa razumevanja govora najpre smo definisali domen upotrebe jezika cilja, a zatim odredili zadatke reprezentativne za taj domen upotrebe. Situacije upotrebe jezika cilja koje smo izabrali da posmatramo su razumevanje

televizijskih i radio vesti, i razumevanje predavanja. Zadatke za pomenute situacije upotrebe kreirali smo tako da oponašaju zadatke iz realnih situacija. Osim toga, trudili smo se da zadovoljimo i drugi aspekt autentičnosti – dakle, ne samo kreiramo zadatke slične zadacima realne upotrebe jezika cilja, već takve da interakcija između ispitanika i zadataka testa bude slična onoj u realnoj situaciji upotrebe jezika cilja (Buck, 2001: 108).

Kada je reč o jezičkim sposobnostima neophodnim za razumevanje govora u ova dva domena upotrebe, osim prethodno navedenih i opisanih kompetencija, oslonili smo se i na sposobnosti navedene i opisane u Zajedničkom evropskom referentnom okviru jezika za nivoe učenja jezika B1-B2.

Prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (CEFR⁸) opšta sposobnost razumevanja govora na B1 i B2 nivou podrazumeva sledeće:

Tabela 5. Opšta sposobnost razumevanja govora prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike

B2	<i>Sposobnost razumevanja standardnog govornog jezika, uživo ili putem medija, o poznatim i nepoznatim temama koje se obično sreću u privatnom, društvenom, akademskom ili profesionalnom životu. Na sposobnost razumevanja mogu uticati jedino ekstremna buka u pozadini, neadekvnta struktura diskursa i/ili upotreba idioma.</i>
	<i>Sposobnost razumevanja glvnih ideja propoziciono i lingvistički složenog govora o konkretnim i apstraktnim temama na standardnom dijalektu, uključujući tehničke diskusije u okviru sopstvenog polja stručnosti.</i>
	<i>Sposobnost praćenja dužeg govora i složene argumentacije pod uslovom da je tema relativno poznata, a razvoj teksta usmeren eksplicitnim markerima.</i>
B1	<i>Sposobnost razumevanja jednostavnih činjenica o zajedničkim svakodnevnim temama u vezi sa poslom ili školom, sposobnost određivanja opštih poruka i specifičnih detalja, pod uslovom da je tekst izgovoren opšte poznatim izgovorom.</i>
	<i>Sposobnost razumevanja glavnih ideja jasnog standardnog govora o poznatim temama koje se redovno sreću na poslu, u školi, u slobodno vreme, uključujući i kratka pripovedanja.</i>

Sposobnost razumevanja govora audio i video medija, kao i TV programa i filmova prema Zajedničkom evropskom okviru jezika prikazana je u sledeće dve tabele.

⁸ CEFR - https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Tabela 6. Razumevanje govora audio i video medija

B2	<i>Sposobnost razumevanja snimljenog materijala u standardnom dijalektu na koji se može naići u društvenom, profesionalnom ili akademskom životu i određivanje tačke gledišta i stavova govornika, kao i sadržaja informacija.</i>
	<i>Sposobnost razumevanja većine radio dokumentarnog programa i većine drugog snimljenog ili uživo prezentovanog audio materijala izgovorenog standardnim dijalektom i sposobnost određivanja raspoloženja i tona govornika i sl.</i>
B1	<i>Sposobnost razumevanja sadržaja informacija većine snimljenog ili uživo prezentovanog materijala o temama ličnog interesovanja pri jasnom i standardnom govoru.</i>
	<i>Sposobnost razumevanja glavnih ideja pregleda radio vesti i jednostavnijeg snimljenog materijala o poznatim temama pri relativno sporom i jasnom govoru.</i>

Tabela 7. Razumevanje TV programa i filmova

B2	<i>Sposobnost razumevanja programa većine televizijskih vesti i tekućih pitanja. Sposobnost razumevanja dokumentaraca, intervjua uživo, programa sa razgovorom uživo, drama i većine filmova standardnog dijalekta.</i>
	<i>Sposobnost razumevanja većeg dela mnogih TV programa o temama ličnog interesovanja poput intervjua, kratkih predavanja i vesti pri relativno sporom i jasnom govoru</i>
B1	<i>Sposobnost praćenja mnogih filmova u kojima slike i radnja čine većinu pripovedanja, pri jasnom i jednostavnom govoru.</i>
	<i>Sposobnost prepoznavanja glavnih ideja u TV programima o poznatim temama pri relativno sporom i jasnom govoru.</i>

Kada je reč o razumevanju predavanja, Zajednički evropski okvir navodi sledeće sposobnosti na B1 i B2 nivou:

Tabela 8. Razumevanje govora u ulozi člana publike

B2	<i>Sposobnost praćenja osnova predavanja, razgovora i izveštaja i drugih vidova akademskih/profesionalnih prezentacija koje su propoziciono i lingvistički složene.</i>
B1	<i>Sposobnost praćenja predavanja ili izlaganja u okviru sopstvenog polja stručnosti, pod uslovom da je tema poznata, a prezentovanje jednostavno i jasno strukturirano.</i>
	<i>Sposobnost okvirnog praćenja jednostavnih kratkih izlaganja o poznatim temama pod uslovom da su izgovorena jasno artikulisanim standardnim govorom.</i>

Tabela 9. Pravljenje beležaka

(na predavanjima, seminarima i sl.)	
B2	<i>Sposobnost praćenja jasno strukturiranog predavanja na poznatu temu i pravljenje beležaka o detaljima koji se slušaocu učine važnim. Prisutna tendencija koncentrisanja na same reči, usled čega se deo informacije može izgubiti.</i>
B1	<i>Sposobnost pravljenja beležaka tokom predavanja koje su dovoljno precizne za kasniju ličnu upotrebu, pod uslovom da je tema u domenu ličnog interesovanja, i da je predavanje jasno i dobro strukturano.</i>
	<i>Sposobnost pravljenja beležaka u vidu liste ključnih tačaka tokom jednostavnog predavanja, pod uslovom da je tema poznata, a predavanje formulisano jednostavnim govorom i izgovoreno jasno artikulisanim standardnim govorom.</i>

Polazeći od veština i sposobnosti navedenih u Zajedničkom evropskom referentnom okviru jezika za situacije upotrebe razumevanja govora koje smo posmatrali: razumevanje vesti i razumevanje predavanja, kreirali smo listu veština koje smo testirali u predtestu i posttestu razumevanja govora:

- a) **sposobnost određivanja svrhe ili glavne ideje teksta** (Richards, 1983⁹, Weir, 1993); ova veština povezuje se sa obradom informacija od opšteg ka pojedinačnom;
- b) **prepoznavanje specifičnih detalja i činjenica** u tekstu; veština koja je podjednako značajna za razumevanje vesti, kao i predavanja (Richards, 1983; Weir, 1993; Buck i Tatsuoka, 1998) i povezuje se sa obradom informacija od pojedinačnog ka opštem;
- c) **sposobnost razumevanja organizacije teksta**, tj. određivanja odnosa između osnovnih ideja u okviru diskursa i pratećih ideja (eng. *supporting ideas*); određivanje pratećih ideja vezuje se za obradu informacija od opšteg ka pojedinačnom i testirano je kod razumevanja predavanja;
- d) **izvođenje zaključaka na osnovu teksta**¹⁰; ova sposobnost može da podrazumeva različite vrste zaključivanja: zaključivanje na osnovu

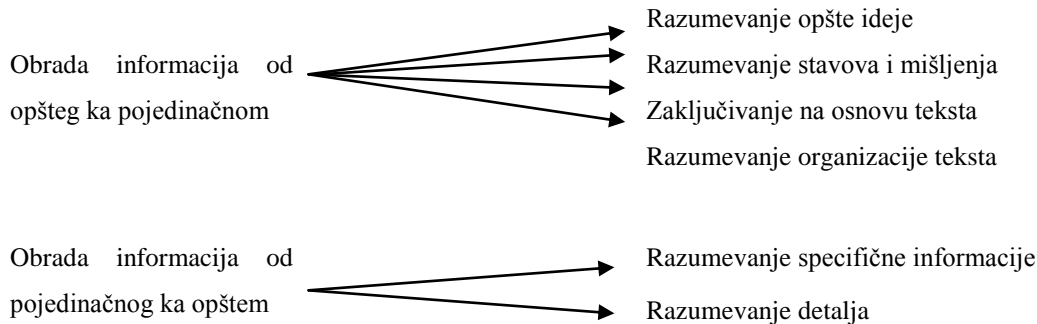
⁹ O veštinama neophodnim za razumevanje govora u opštem i situacijama razumevanja govora u akademskom kontekstu koje navodi Ričards govorili smo u petom poglavlju.

¹⁰ U literaturi na engleskom jeziku za sposobnost izvođenja zaključaka ili pogađanja na osnovu teksta nailazimo na izraz *inferencing meaning from the text*, dok se za sledeće tri navedene vrste zaključivanja

propozicija, tj. ono koje logično sledi na osnovu propozicija u tekstu; zaključivanje na osnovu uzročno posledičnih odnosa u tekstu; pragmatičko zaključivanje, tj. ono koje se oslanja na vanliteralnu interpretaciju teksta i prethodno stečeno znanje (Buck i Tatsuoka, 1998);

- e) **sposobnost razumevanja stavova i mišljenja govornika**, koja takođe predstavlja vrstu pragmatičkog zaključivanja; ova sposobnost se vezuje za obradu informacija od opšteg ka pojedinačnom i naročito je značajna za razumevanje govora u akademskom kontekstu.

Veštine testirane u razumevanju vesti i predavanja rezimirane su na sledećoj slici.



Sl. 8 Veštine testirane u razumevanju vesti i predavanja

Pri definisanju karakteristika zadataka razumevanja govora oslonili smo se na okvir preuzet od Bahmana i Palmera (Bachman i Palmer, 1996). On obuhvata

- karakteristike konteksta: *fizičke karakteristike*: konkretno mesto testiranja, buku u pozadini koja dolazi uživo ili je nasnimljena; *učesnike* uključujući i administratore testa; *vreme zadatka*: doba dana, odmorne i sveže ili umorne ispitanike;
- karakteristike testa: *instrukcije* (svrha slušanja, jezik koji je upotrebljen za instrukcije, usmeni ili pisani); *strukturu testa* (broj odlomaka koji se slušaju, da li se odlomci ponavljaju, njihov redosled, broj ajtema po odlomku i sl.); *predviđeno vreme* za svaki zadatak; *način bodovanja*: (kako se zadaci boduju i kako se poeni na pojedinačnim ajtemima uklapaju u ukupni skor na testu);

pojavljuju termini *propositional inferencing*, *enabling inferencing* i *pragmatic inferencing* – Buck i Tatsuoka, 1998.

- c) karakteristike inputa: *format* (da li se tekstovi izgovaraju ili su snimljeni unapred, njihovu dužinu); *jezik inputa* (uključujući fonologiju, gramatiku, leksiku, tekstualno, funkcionalno i sociolingvističko znanje); *poznavanje teme* (poznavanje kulture, tema ili znanje o svetu neophodno za razumevanje tekstova koji se slušaju);
- d) karakteristike očekivanog odgovora: *format* (izbor ili konstruisanje odgovora, dužina odgovora, raspoloživo vreme); *jezik odgovora*;
- e) odnos između inputa i odgovora: da li je reč o situaciji recipročnog ili nerecipročnog slušanja.

Polazeći od navedenog okvira, u sledećem koraku analizirali smo karakteristike zadataka primenjenih testova razumevanja govora.

a) Karakteristike konteksta

Kada je reč o *fizičkim karakteristikama* testiranja, one su iste za sve zadatke predtesta i posttesta. Ispitanici slušaju tekstove u učionici, u dobrim akustičkim uslovima, buke u pozadini nema osim kada je ona deo materijala koji se reprodukuje, na primer kod TV vesti kada se reporter javlja sa ulice; video materijal je reprodukovan na velikom platnu putem projektora koji je povezan na računar i podjednako se jasno vidi iz svih delova učionice. Audio zvuk je reprodukovan uz pomoć četiri zvučnika raspoređena po dva u prednjem i dva u zadnjem delu učionice, tako da se na svakom mestu podjednako dobro čuje. U predtestiranju studenti slušaju TV vesti i video predavanje na jednom času, a audio vesti i audio predavanje na prvom sledećem. Razlog za ovakvu primenu testova je koncentracija koja bi bila narušena da su studenti sva četiri zadatka slušali u jednom dahu. Isti raspored je ponovljen i na posttestiranju.

b) Karakteristike testa

Jasne, jednostavne i eksplicitne instrukcije u vezi sa zadacima date su studentima na jeziku cilju i u pisanom obliku (na primer: *You have 30 seconds to read the first four questions on this paper. Listen to the story about **the Millennials** and circle the right answer to the questions. You will hear each recording twice. After you hear the recording for the second time, you will have 30 seconds to answer the questions*). Svaki od 4 dela

predtesta (TV vesti, audio vesti, video predavanja, audio predavanja) ima 7 pitanja. Istu strukturu ima i posttest. TV i radio vesti sastoje se od tri do četiri priloga, dok se audio ili video predavanje odnose na po jednu temu. Ukupno trajanje video priloga na predtestu približno odgovara trajanju video priloga na posttestu¹¹. Taj isti princip važi i kod audio vesti, video i audio predavanja.

Tabela 10. Struktura predtesta

TV vesti	Trajanje u minutima	Broj reči u tekstu	Broj reči u minutu
The Millenials	3:19	494	149
Data Marketing	2:07	308	146
U.S. postal Service	0:42	118	169
TV vesti ukupno	6:08	920	150 u proseku
Audio vesti			
EU Zone	3:57	552	140
Student Loans	1:08	209	184
London Olympics	0:55	166	181
Greek Bailout	0:46	149	194.3
Audio vesti ukupno	6:46	1076	159 u proseku
Video predavanje			
Introduction to economics part 1	8:17	1386	167
Audio predavanje			
Marketing	7:42	1094	136

Tabela 11. Struktura posttesta

TV vesti	Trajanje u minutima	Broj reči u tekstu	Broj reči u minutu
SAT Test	2:54	434	150
American Dream	1:17	214	167
Greek Debt crisis	2:01	324	161
TV vesti ukupno	6:12	972	157 u proseku

¹¹ Dužina trajanja svakog priloga / broj reči u minutu.

Audio vesti			
Latin America	2:20	376	161
Employment Report	1:52	304	163
Korea Dust	1:36	314	196
Audio vesti ukupno	5:48	994	171
Video predavanje			
Introduction to economics part 2	9:15	1427	154
Audio predavanje			
Marketing	6:15	1049	168

Kada je reč o redosledu pitanja u testu, poštovali smo opšte pravilo po kome se informacije za koje se traži odgovor u pitanjima pojavljuju u testu istim redosledom kao i u tekstu koji se sluša. U suprotnom, mogli bismo da zbunimo ispitanike i dobijemo odgovore koji ne oslikavaju realno njihovu sposobnost razumevanja govora (Thomson, 1995). Takođe smo vodili računa da pauze između pitanja budu dovoljne duge u tekstu, da se ne bi dogodilo da ispitanici odgovaraju na pitanje u trenutku kada treba da slušaju deo teksta koji se odnosi na sledeće pitanje (Brindley, 1998).

Svaki odlomak koji se sluša ponavlja se dva puta. U mnogim standardizovanim testovima ispitanicima je dozvoljeno da tekst čuju dva puta. Očigledno je da se na taj način razumevanje teksta olakšava ispitanicima sa manje razvijenim jezičkim veštinama (Berne, 1995). S druge strane, sa tačke gledišta situacione i interaktivne autentičnosti, tekst bi trebalo slušati samo jednom jer u svim realnim situacijama tekst zaista i čujemo samo jednom. To je onda pravi test automatske obrade jezika. Međutim, Bak (Buck, 2001: 171) ističe da u većini realnih situacija „nije uvek neophodno da razumemo sve šta je rečeno, kao i da je razumevanje u mnogim situacijama samo približno, a ne detaljno, kao što smo možda skloni da pomislamo“. S druge strane, kada je precizno razumevanje neophodno, obično imamo prilike da značenje pojasnimo putem pitanja ili pregovaramo oko značenja. Kako u testu razumevanja govora to nije moguće, odlučili smo da svaki materijal reprodukujemo dva puta.

Pre slušanja svakog audio ili video snimka studentima je dato određeno vreme da pročitaju pitanja i ono varira u zavisnosti od toga da li je u pitanju jedna vest (kraće

vreme predviđeno za čitanje pitanja jer ih ima manje) ili predavanje (duže vreme predviđeno za čitanje pitanja). Objašnjenje za ovaj postupak leži u činjenici da u realnim situacijama uvek znamo zašto nešto slušamo i koje informacije su nam potrebne, tako da ispitanike stavljamo u istu situaciju na testiranju ako im omogućimo da pitanja pogledaju unapred (Brindly, 1998).

Isto tako, određeno vreme je predviđeno za odgovaranje na pitanja po završetku slušanja. Svako pitanje ocenjuje se jednim poenom (bodom). Maksimalni broj bodova na predtestu, odnosno posttestu je 28.

c) Karakteristike inputa

Što se tiče karakteristika inputa, svi tekstovi su snimljeni unapred, reprodukuju se u audio i video formatu, za njihovo tumačenje neophodni su poznavanje fonologije, gramatike, leksike, kao i tekstualno, funkcionalno i sociolinguističko znanje.

Osim toga, kako je reč o ispitanicima-studentima ekonomije, sadržaj koji smo birali za TV i audio vesti pokriva uglavnom ekonomske teme i trenutna događanja u svetu u vezi sa tim temama (period od 2012. do 2014. godine), pri čemu se ne radi o usko stručnim pitanjima. Kada je reč o predavanjima, ona se bave osnovnim pojmovima iz ekonomije i marketinga sa kojima su se naši ispitanici na drugoj godini studija već sreli.

Input predstavlja uzorak govornog jezika govornika sa britanskog i američkog podneblja¹².

Iako se smatra da vizuelne informacije dopunjuju one koje potiču od audio kanala, o čemu je već bilo reči, i da video komponenta u učionici doprinosi što vernijoj imitaciji situacija slušanja u realnim uslovima, postarali smo se da uspešno obavljanje zadataka prvenstveno zavisi od obrade audio inputa, odnosno primene jezičkog znanja. Osim toga, bilo koji pisani tekst koji se pojavljuje u video materijalu (natpisi, imena govornika, institucija, slajdovi u predavanjima i sl.), a koji prati audio tekst nije u koliziji sa informacijama koje dolaze audio putem, te tako ne predstavlja otežavajući element u razumevanju teksta.

¹² Reporter i u vestima i spikeri u studiju govore standardnim američkim engleskim ili britanskim engleskim izgovorom. Što se tiče izgovora predavača iz audio i video predavanja, jedan potiče sa istočne, a drugi zapadne američke obale.

d) Karakteristike očekivanog odgovora

Kada je reč o formatu pitanja, ona su data u vidu višečlanog izbora sa jednim tačnim odgovorom i dva distraktora. Jezik odgovora je jezik cilj. Format testa sa višečlanim izborom odgovora često je kritikovan, najviše zbog „mogućnosti da ispitanici zaokruže tačan odgovor bez prethodnog razumevanja teksta“ (Freedle i Kostin, 1999: 3). S druge strane, ocenjivanje kod ove vrste testa je objektivno, brzo i lako, naročito ako se radi o većem broju ispitanika. Uprkos činjenici da je sastavljanje pitanja višečlanog izbora složen posao, Bak (Buck, 2001: 146) ističe da se ovaj format može koristiti za „testiranje različitih podveština, počev od razumevanja na doslovnom nivou, izvođenja zaključaka na osnovu teksta, razumevanja implicitnih značenja, do razumevanja opštih ideja teksta i rezimiranja“.

Treba istaći da testiranje razumevanja govora uvek uključuje u izvesnoj meri i testiranje drugih veština, onih koje nisu relevantne za predmet testiranja¹³. Na primer, ukoliko su pitanja na testu razumevanja govora predstavljena u pisanoj formi, onda će sposobnost odgovora na pitanja delimično zavisiti od sposobnosti čitanja. Tako test višečlanog izbora, na primer, često može da podrazumeva dosta čitanja. To se može izbeći postavljanjem pitanja usmenim putem, što znači da ispitanici u tom slučaju slušaju tekst, a zatim pitanja koja se na taj tekst odnose. Dok pristup postavljanja pitanja usmenim putem rešava problem uticaja sposobnosti čitanja na rezultate testiranja razumevanja govora, on istovremeno zahteva visok nivo koncentracije, što može da predstavlja opterećenje memorije, i tako na drugi način utiče na rezultate testa. U tom slučaju studenti sa lošijom memorijom mogu da imaju slabije rezultate, iako su razumeli tekst. Pitanja otvorenog tipa zahtevaju manje čitanja ili pamćenja, ali zato zavise od sposobnosti pisanja. Odluka u vezi sa formatom pitanja zavisi uglavnom od svrhe testa i prioriteta testiranja. Imajući u vidu da je testiranje razumevanja pisanog teksta (*reading comprehension*) sastavni deo provere znanja na kolokvijumima i ispitima naših studenata

¹³ U literaturi na engleskom jeziku nailazimo na termin *construct-irrelevant skills*, Bachman i Palmer, 1996.

od prve godine studije, i da su studenti navikli na postavljanje pitanja u pisanoj formi, odlučili smo da i u testovima razumevanje govora pitanja postavimo u pisanom obliku¹⁴.

Od ključnog značaja za ovu vrstu testiranja je sastavljanje kvalitetnih ponuđenih odgovora u okviru svakog pitanja. Ono zahteva dovoljno veštine i vremena da bi se sastavili „verodostojni, ali netačni odgovori koji će privući slabije studente“ (Alderson, 2000: 212). U tom smislu, da bismo se uverili da su pitanja višečlanog izbora validna i kvalitetna, proceduru provere validnosti započeli smo još u fazi pisanja zadataka, pre primene na ispitanicima istraživanja. Do konačne verzije testa koji smo primenili u istraživanju došli smo testiranjem prethodne verzije na grupi studenata drugog usmerenja koji nisu bili uključeni u istraživanje. Njihovi rezultati ukazali su na neophodne izmene koje je trebalo napraviti kod određenih ajtema. Osim toga, tri nezavisna evaluatora pregledala su i ocenila oba testa primenjena u istraživanju¹⁵.

e) Odnos između inputa i odgovora

Konačno, kada je reč o odnosu između inputa i odgovora, treba reći da je u svim primenjenim situacijama razumevanja govora reč o nrecipročnom slušanju (vidi poglavlje 3.2 *Priroda govornog jezika*).

¹⁴ U tom smislu, Bak ističe da su „i razumevanje pisanog teksta i razumevanje govora važne jezičke veštine, tako da test koji meri obe može da bude dobar test opšte sposobnosti razumevanja“ (Buck, 2001: 142-146).

¹⁵ Tri kolegice sa višegodišnjim iskustvom predavača jezika struke na univerzitetskom nivou pregledale su i ocenile testove. Njihovi komentari i sugestije bili su dragoceni u kreiranju finalnih verzija testova razumevanja govora primenjenih u istraživanju. Koginice angažovane na prgledanju i oceni testova su: Todorović Marijana, Fakultet za kompjuterske nauke, Univerzitet „Džon Nezbit“, Vukašinović Danka, Fakultet za poslovne studije, Univerzitet „Džon Nezbit“, i Stojičić Maša, Fakultet za umetnost i dizajn, Univerzitet „Džon Nezbit“.

7.7 Izbor i opis tekstova primenjenih u dve faze testiranja

Svi tekstovi primenjeni u dve faze testiranja, kao i u okviru nastave razumevanja govora u istraživanju izabrani su uzimajući u obzir kriterijume *relevantnosti* i *prenosivosti* opisane u petom poglavlju (Pitanje inputa), kao i same karakteristike teksta koje utiču na njegovu težinu, a time i razumevanje.

Autentičnosti materijala je takođe posvećena pažnja. Definicija autentičnosti od koje smo krenuli pri izboru tekstova podrazumeva da je tekst autentičan ako predstavlja uzorak realnog jezika koji je neki govornik stvorio za realnu publiku u cilju prenošenja neke stvarne poruke (Nunan, 1989; Rost, 2006; Wilson, 2008). Ovo shvatanje autentičnosti isključilo je mogućnost upotrebe onih tekstova u našem istraživanju nastalih prvenstveno sa ciljem ilustrovanja i uvežbavanja nekog aspekta jezika (na primer upotrebu budućeg vremena, ili upotrebu intonacije u funkciji određenog značenja i slično), a ne prenošenja poruke. Dakle, uzeli smo u obzir one tekstove u kojima se izvorni govornici obraćaju korisnicima datog jezika, koji mogu, ali i ne moraju biti izvorni govornici jezika cilja. Na primer, tekstovi predavanja koje smo izabrali namenjeni su internacionalnoj populaciji studenata koji su studirali na nekom američkom univerzitetu u trenutku održavanja i snimanja predavanja. Isto tako, tekstovi televizijskih i radio vesti, koji jesu unapred napisani poštujući opšta pravila dikursa ovog žanra, namenjeni su svim korisnicima jezika cilja, bez obzira na to da li su oni izvorni govornici tog jezika ili ne.

Dakle, upotrebljeni materijal nije nastao prvenstveno sa ciljem upotrebe u nastavi jezika, nije unapred sastavljen i posebno prilagođen jezičkom nivou naših studenata, niti je na bilo koji način jezički pojednostavljen, već je upotrebljen u originalnom obliku u kome je emitovan u medijima.

Testirana je sposobnost studenata da razumeju *dva žanra: televizijske i radio vesti i kratka predavanja*. Izbor ova dva žanra je već objašnjen ranije u tekstu.

Na osnovu prethodnog iskustva poznato nam je da slušanje televizijskih i radio vesti u nastavi višestruko motiviše studente: pruža im informacije ne samo u vezi sa predmetom njihovih studija, već i drugim događajima u vezi sa kulturom jezika cilja ili njihovim interesovanjima, što im omogućuje da izađu izvan okvira učenja jezika u

učionici. S druge strane, ovladavanje veštinom razumevanja predavanja na stranom jeziku je za naše studente od neposredne koristi.

Tekstovi televizijskih i radio vesti primenjeni u istraživanju preuzeti su sa televizijskih stanica CNN i BBC, tačnije stranica njihovih sajtova na internetu namenjenih međunarodnoj studentskoj populaciji i učenju jezika: CNN Student News i Learn English BBC¹. Materijali upotrebljeni za testiranje sposobnosti razumevanja predavanja predstavljaju delove predavanja profesora Keneta Trejna² i Kimberli Donahju³, preuzetih sa interneta i namenjenih učenju i pripremanju ispita iz ekonomije, odnosno marketinga.

7.7.1 Napomene u vezi sa video materijalom

Pre analize izabranog materijala, tj. svakog pojedinačnog zadatka, osvrnućemo se na neke ključne elemente koji se posebno tiču video materijala.

Jedan od njih je kadar. On podrazumeva „jedno neprekinuto snimanje kamerom, tj. jednu neprekinutu sekvencu filma koju je zabeležila jedna kamera između njenog uključenja i isključenja“⁴. Ne postoje ograničenja dužine ili složenosti jednog kadra. Različite vrste kadrova pomažu da se stvori struktura vizuelnog pripovedanja. Te vrste razlikuju se na osnovu udaljenosti predmeta snimanja od kamere. Nekoliko osnovnih tipova kadrova su: kadar uspostavljanja situacije (eng. *establishing* – *EST*, ili *extreme long shot* - *ELS*), udaljeni kadar (eng. *long-shot* - *LS*), umereno udaljeni kadar (eng. *medium long-shot* - *MLS*), srednje udaljeni kadar (eng. *mid-shot* - *MS*), srednje širok kadar (eng. *medium wide* - *MW*), srednje krupni plan (eng. *medium close-up* - *MCU*), groplan ili krupni plan (eng. *close-up* - *CU*) i ekstremno krupni plan (eng. *extreme close-*

¹ www.cnn.com/studentnews i www.bbc.co.uk/learningenglish.

² Kenneth Train – University of California, Department of Economics, Berkeley,
<https://eml.berkeley.edu/~train/ec1.html>;

http://webcast.berkeley.edu/#,s,Fall_2011,C44C3FE3E1FCDDAE;

https://www.youtube.com/watch?v=T7yC-5IDhKM&list=PL_mTbslFB9LRMGKi_EyROLkqzMBJT8bwo

³ Kimberly Donahue - Indiana University, Kelly School of Business,

<https://www.youtube.com/watch?v=6o70FdxxTtg&list=PLqwpkvK4TN7J0eAT96HB-2Q6nJ45HdY-Z>.

⁴ Definicija je preuzeta sa sajta *Art: Film Terminology and Other resources*

http://www.psu.edu/dept/inart10_110/inart10/film.html

up - ECU)⁵. U zavisnosti od svog stila i „zanatske veštine“, reditelj kombinuje kadrove i uređuje ih u okviru određene scene.

Iako se razlike među kadrovima određuju na osnovu udaljenosti predmeta koji se u njima nalaze, obično se definicija kadra određuje u odnosu na ljudsko telo, pa je tako u kadru uspostavljanja situacije (ELS) osoba vidljiva, ali ipak dominira njeno okruženje; u udaljenom kadru (LS) osoba ispunjava vertikalnu liniju okvira slike; umereno udaljeni kadar (MLS) predstavlja osobu od kolena do vrha glave; srednje udaljeni kadar (MS) prikazuje osobu od struka na gore; srednje krupni plan (MCU) prikazuje ramena i glavu; krupni plan (CU) samo glavu, a ekstremno krupni plan (ECU) – detalj na licu, na primer oko⁶. Ovo tumačenje različitih kadrova je značajno za naše istraživanje, budući da će se analiza video materijala upotrebljenog u istraživanju odnositi na analizu sadržaja pojedinačnih kadrova u kojima je izgovoren tekst čije razumevanje želimo da proverimo kod studenata.

Kada je reč o audio signalu, odnosno govoru, u televizijskim vestima on može da potiče od spikera u studiju, reportera koji izveštava sa lica mesta i vidljiv je, reportera čiji glas samo prati neku sliku, ili nekog komentatora situacije poput svedoka događaja, eksperta za temu o kojoj se govori i sl. koji je obično takođe vidljiv u kadru.

Osim samih pokretnih slika i tona, još jedan element odabranog video materijala koji može da utiče na razumevanje je tekst u vezi sa vestima koji se pojavljuje na ekranu. On može biti u vidu 1) naslova (eng. *headline* - *HD*), obično ispisanog krupnim slovima uočljive boje u centralnom donjem delu kadra preko slika koje se odnose na glavnu temu vesti; 2) natpisa (eng. *caption* - *CPT*), tj. teksta ispisanog manjim slovima na ekranu preko slike koji obično skreće pažnju gledalaca na detalje priče uključujući imena lokacija, identifikaciju ljudi i druge elemente bitne za glavnu temu; 3) teksta „u slici“ (eng. *embedded written text* - *EMB*), tj. reči i simbola koji se mogu pročitati, npr. saobraćajnih znaka koji se pojavljuju u kadru, naziva knjiga, naziva prodavnica na ulici, teksta na reklamnim panoima, prepoznatljivih proizvoda i njihovog loga i sl. (Gruba, 1999).

⁵ Objašnjenje je preuzeto sa sajta *Integrative Art: Film Terminology and Other resources* http://www.psu.edu/dept/inart10_110/inart10/film.html.

⁶ Objašnjenje je preuzeto sa sajta *Integrative Art: Film Terminology and Other resources* http://www.psu.edu/dept/inart10_110/inart10/film.html

Ove tri vrste teksta imaju različitu funkciju u vestima. Naslovi, na primer, slično naslovima u novinama, rezimiraju glavne detalje priče i unapred organizuju informacije (van Dijk, 1988). Zato se oni obično pojavljuju u prvih nekoliko sekundi vesti. Natpisi se pojavljuju kasnije i cilj im je da ukažu na određene elemente ili detalje priče, kao na primer, imena reportera i njihovih sagovornika u većini naših primera vesti. Treća vrsta teksta je manje prisutna od prethodne dve. Najčešće se može videti u kadrovima koji su fokusirani na neki reklamni pano, saobraćajni znak, neki štampani materijal koji je deo modernog urbanog pejzaža i sl. (Gruba, 1999).

Prisustvo pisanog teksta u bilo kom obliku potpomaže razumevanje govora tako što unapred rezimira sadržaj koji sledi (Rubin, 1995). S druge strane, može se pretpostaviti da pisani tekst može da predstavlja i barijeru u razumevanju ukoliko učenik ne može da dekodira njegovo značenje.

7.7.2 Analiza tekstova televizijskih vesti primenjenih u pretestiranju

Da bismo znali koje kompetencije svaki od zadataka pojedinačno zahteva, kao i da li one odgovaraju onim, navedenim u definiciji konstrukta, analizirali smo sadržaj zadataka, odnosno ajtema. Neki aspekti jezika poput vokabulara ili gramatike testirani su u svakom zadatku, ali su nas ovde interesovali slučajevi upotrebe nekog posebnog izraza, složene sintakse, diskurs markera ili kulturoloških referenci u kojima su oni ključni za razumevanje teksta i uspešno obavljanje zadatka.

Video materijal upotrebljen u pretestiranju sastoji se od tri teksta kratkih vesti različite dužine⁷: tekst 1 – *The Millenials*, tekst 2 – *Data Marketing*, tekst 3 – *U.S. Postal Service*.

Tabela 12. Pregled zadataka po tekstovima televizijskih vesti (pretestiranje):

	The Millenials	Data Marketing	U.S. Postal Service
Pitanje broj 1	Razumevanje specif. informacije		
Pitanje broj 2	Razumevanje mišljenja i stavova		
Pitanje broj 3	Razumevanje mišljenja i stavova		

⁷ Izvor: CNN Student News: www.cnn.com/studentnews

Pitanje broj 4	Razumevanje opšte ideje ili informacije		
Pitanje broj 5		Razumevanje opšte ideje ili informacije	
Pitanje broj 6		Razumevanje specif. informacije	
Pitanje broj 7			Razumevanje specif. informacije

Razumevanje govora provereno je putem sedam pitanja višestranog izbora postavljenih na osnovu navedenog materijala. Razumevanje najdužeg televizijskog priloga, *The Millenials*, provereno je kroz četiri pitanja, teksta *Data marketing* kroz dva, a teksta *U.S. Postal service* jednim pitanjem višestranog izbora. Radi preglednosti navešćemo najpre tekst svakog pojedinačnog pitanja, a zatim deo teksta na koji se pitanje odnosi (osim kod pitanja koja se odnose na razumevanje osnovne ideje čitavog teksta).

Tekst 1 – *The Millenials*

Pitanje broj 1 testira sposobnost prepoznavanja specifične informacije.

1. *According to the commentator, what is it that particularly distinguishes the Millenials from other employees?*
- a) *Their optimism about their current material situation.*
 - b) *Their knowledge of information technology.*
 - c) *Their patriotic feelings for their country.*

Deo teksta na koji se odnosi pitanje broj 1 glasi:

OK, so it's the generation born after 1980 to either later baby boomers or early Gen X-ers. Last year, Pew Research reported that Millennials have less money than the generations before them, but they're more optimistic about having it in the future. Politically, they say they're more independent than their predecessors and they're less likely to describe themselves as patriotic than Gen X-ers or baby boomers. Millenials are the most racially diverse generation in U.S. history. Their shared expertise with technology is something that separates them in the U.S. workforce.

Ovaj tekst uvodi temu i predstavlja fenomen koji se u tekstu obrađuje. Studenti čitaju pitanja i opcije ponuđene kao odgovore pre reprodukcije teksta, i na taj način stižu predstavu o osnovnoj temi. Sa kognitivne tačke gledišta ovo je važno, zato što pitanje i ponuđene opcije oblikuju i usmeravaju proces razumevanja govora. Reči i izrazi u

ponuđenim odgovorima koje studenti znaju ostaju u njihovoj kratkoročnoj memoriji, dok se oni pripremaju za obradu teksta koji će slušati. Takve reči (imenice i imeničke fraze) bi u ponuđenim odgovorima mogle biti: *knowledge, optimism, material situation, patriotic feelings*.

S druge strane, fraze koje se pojavljuju u tekstu i na osnovu kojih bi studenti mogli, poređenjem sadržaja, da eliminišu dva od tri ponuđena odgovora su: *more optimistic about having it [money] in the future* i *less likely to describe themselves as patriotic*. Međutim, ove dve fraze razdvojene su u tekstu rečenicom: *Politically, they say they're more independent than their predecessors.*, koja dodaje jednu informaciju o subjektu, ali nije direktno vezana za odgovor na pitanje. Osim što na taj način opterećuje radnu memoriju, ova rečenica sadrži i imenicu *predecessors* koja bi mogla da bude problematična za jedan broj ispitanika, te tako potencijalno odvuče njihovu pažnju. Ukoliko su studenti do sada eliminisali prvi i treći odgovor, i pretpostavili da je drugi odgovor tačan, potvrđuju svoju hipotezu kada čuju rečenicu: *Their shared expertise with technology is something that separates them in the U.S. workforce* u kojoj su prepoznali frazu iz osnove pitanja *that particularly distinguishes the Millennials*. Dakle, prepoznavanje sinonima u glagolima *separates* i *distinguishes* u datom kontekstu, i imenicama *employees* i *workforce*, kao i *expertise* i *knowledge* može im pomoći da dođu do tačnog odgovora. U ovom pitanju studenti se oslanjaju na poznavanje vokabulara i sintakse. Inače, ova pretpostavka i ideja izložena u ovom pitanju se kasnije potvrđuje u tekstu, što znači da jezička redundansa ima funkciju olakšavajućeg faktora u razumevanju.

Opisani deo teksta traje 33 sekunde. U prvih 9-10 sekundi teksta televizijski spiker prikazan je u srednje-krupnom kadru (ramena i glava). Za to vreme slušalac se ne samo upoznaje sa temom, već i navikava na njegov izgovor, brzinu govora i visinu glasa. Sadržaj video materijala do kraja teksta koji pokriva prvo pitanje obuhvata nekoliko kadrova koji u slici prate tekst. Tako na primer uz rečenicu: *Millennials are the most racially diverse generation* vidimo grupu mladih različite boje kože, ili uz rečenicu: *Their shared expertise with technology is something that separates them in the U.S. workforce*, koja predstavlja ključ odgovora na pitanje, vidimo dve mlade osobe koje same sebe fotografišu mobilnim telefonom – današnjim simbolom tehnologije. Slika dakle podržava

tekst, i tako potpomaže razumevanje, ali ono ne bi bilo moguće samo na osnovu slike, bez razumevanja teksta. Dakle, neophodna je obrada jezičkog inputa.

Sledećih četrdeset sekundi teksta služi da doda informacije o temi, ali i kao kratki predah u koncentraciji. Studenti znaju, na osnovu pitanja koja su pročitali, da je sledeće na šta treba da obrate pažnju mišljenje izvesne Kristin Hesler o temi. Oni očekuju smenu govornika i za taj trenutak su unapred pripremljeni kroz najavu komentatora.

Pitanje broj 2 testira sposobnost razumevanja *mišljenja jednog od govornika o glavnoj temi*.

2. *What does life coach Christine Hassler think about the Millennials?*
- a) *They have to be advised on how to spend their money.*
 - b) *They see change as an opportunity, not a threat.*
 - c) *They walk at a much faster speed than any generation before.*

Narednih dvadesetak sekundi video materijala sadrži tekst na osnovu koga je postavljeno pitanje broj 2.

The way they think and the way they communicate is completely different. They move at a much faster speed mentally than any other generation before. They are amazing learners. Millennials can go in and learn anything very, very quickly. Their brain is very adaptable. Change doesn't scare them as much as other generations because they had to learn something new every day.

Dve rečenice koje prethode tekstu koji izgovara Kristin Hesler pomažu studentima da odrede u kom su odnosu ona i ljudi o kojima govori, što je važno za određivanje njenog stava o njima, koji se u zadatku i traži. Studenti se u tome oslanjaju na rečenicu: *Life coach Christine Hassler is advising them on how to manage their money* koju izgovara reporter i koja se zadržava u njihovom kratkoročnom pamćenju dok ne čuju nastavak teksta. Vizuelna komponenta pomaže razumevanje u vidu natpisa (*Christine Hassler – millennial coach*), tj. imena i zanimanja žene koja govori, dok je ona sama prikazana u srednje krupnom planu (ramena i glava).

Stav govornika sadržan je u rečenici: *Change doesn't scare them as much as other generations because they had to learn something new every day*. Na osnovu njenog razumevanja studenti mogu da izvedu zaključak o tačnom odgovoru – *They see change as an opportunity, not a threat*. Naime, ukoliko povežu prisustvo imenice *change* i u

tekstu i u jednom od odgovora, kao i značenje klauze *change doesn't scare them* sa značenjem koje proizilazi iz jednog od odgovora *they do not see change as a threat*, mogu da dođu do tačnog odgovora (dakle, izvođenjem zaključaka). Osim toga, informaciju o njenom zanimanju, koju su možda zadržali u kratkoročnom pamćenju, studenti sada mogu da upotrebe da bi eliminisali prvi od pogrešnih odgovora. Naime, *Hassler is advising them on how to manage their money* ne znači isto što i *She thinks they need to be advised how to spend their money*. Usredsređenost studenata na još jedan detalj u njenom govoru pomaže im da eliminišu i drugi netačan odgovor. Reč je o sledećoj rečenici: *They move at a much faster speed **mentally** than any other generation before*. Suština je u značenju priloga *mentally* koji je izostavljen u ponuđenom odgovoru, a koji govornik naglašava i posle kog sledi kratka pauza u govoru; isto tako, glagol *move* iz teksta zamenjen je glagolom *walk* u odgovoru, pri čemu se studentima sa nižim nivoom znanja može učiniti da je reč o istom značenju, naročito imajući u vidu činjenicu da rečenica iz odgovora c: *They walk at a much faster speed than any generation before* sadrži veliki broj istih reči kao i rečenica u tekstu: *They move at a much faster speed mentally than any other generation before*. U rešavanju ovog zadatka studenti se najpre oslanjaju na poznavanje vokabulara, a zatim i zaključivanje na osnovu teksta i tumačenje podrazumevanih značenja.

Pitanje broj 3 proverava sposobnost određivanja *mišljenja još jednog govornika o glavnoj temi*.

3. *How does Marian Saltzman feel about having the Millennials in her office?*
- a) *They are rude and do not know how to communicate with older colleagues.*
 - b) *They are wanted because they 'speak' the language of technology as their own.*
 - c) *They rely on technology and social media too much.*

Deo teksta na osnovu koga je postavljeno pitanje broj 3 glasi:

At work, the Millennials are increasingly coveted as employees. More and more businesses want to tap into their expertise and drive.

M. Saltzman: "They're the new marketplace, they're the new brains. They come with all the social media tools and tricks embedded in them as natives".

Studenti znaju na koji deo teksta tačno treba da se usredsrede zato što su najpre u pitanju mogli da pročitaju ime žene koja će govoriti, da bi ga zatim prepoznali i u kadru u kome se ona pojavljuje. Ovo je važno, imajući u vidu činjenicu da ovom delu prethodi tekst koji dodaje još informacija o temi koje mogu da opterete radnu memoriju slušaoca. S druge strane, taj deo teksta sadrži informacije koje treba da pomognu studentu da eliminiše dva od tri odgovora iz pitanja broj 3. Naime, kada govori o negativnoj strani života uz stalni internet – *this constant plugged in life*, prethodna sagovornica reportera iznosi dva detalja koje studenti treba da spoje sa dva ponuđena odgovora u pitanju broj 3 da bi ih eliminisali: *They come in and they get this reputation of being entitled or being – multi-tasking too much or **not knowing how to communicate with older members of the generation** – of – with older generations, **because they just rely on technology much more than a Gen X-er or a Baby Boomer would.*** Dakle, ovo govori prethodna sagovornica, gospođa Hesler, i studenti bi, ukoliko nisu pažljivi, ove stavove mogli da pripišu gospođi Salcman, čiji tekst direktno sledi. Međutim, tek pošto odslušaju njen tekst, oni mogu da dođu do tačnog odgovora. Prepreka studentima u razumevanju ovog teksta može biti pridev *coveted*, frazni glagol *tap into*⁸, kao i fraza *social media tools and tricks embedded in them as natives*. Međutim, ova poslednja fraza im može biti od pomoći ukoliko povežu njeno značenje sa značenjem iz jednog od odgovora (*they speak the language of technology as their own*). Dakle, i u ovom pitanju reč je o poznavanju vokabulara, koje slušalac angažuje u pronalaženju tačnog odgovora.

I ova sagovornica, kao i prethodna, prikazana je u srednje krupnom planu, ali govori sporije od prethodne. Kadar je kraći nego kod teksta koji se odnosi na prethodno pitanje, svega 10 sekundi, ali dovoljno dug da se, na osnovu njenog nabiranja pozitivnih strana ove grupe ljudi, kao i tona kojim govori (paralingvističko značenje) i izraza lica (blagog osmeha), nasluti tačan odgovor (dakle, reč je o tumačenju kinezičkih signala). Naime, ovakav ton i izraz lica bili bi u koliziji sa značenjima iznetim u odgovorima a) *They are rude.....* i c) *They rely on technology....too much*, koja ukazuju na nešto negativno. Dakle, ovde slika potpomaže razumevanje teksta.

⁸ Pridev *coveted* pojavljuje se u tekstu “How Harvard gets its best and brightest“ iz udžbenika *The Business – upper-intermediate*, koji ovi studenti obrađuju na B2 nivou učenja. Iskustvo nam potvrđuje da jedan veći broj njih u svakoj generaciji prijavljuje ovu reč, kada se pojavi, kao nepoznatu. To nas navodi na zaključak da će ona biti nepoznata i za većinu studenata na B1 nivou, od koga ovo istraživanje i polazi.

Pitanje broj 4 je poslednje pitanje u nizu vezano za ovu vest i proverava razumevanje opšte teme ili ideje.

4. *What is this story about?*

- a) *The generation that wishes to change the system with new technology.*
- b) *The generation that wants to manage the system as it is.*
- c) *The generation that aims to bring revolution into the workplace.*

Odgovor na ovo pitanje dat je u sledećem tekstu: *True Millenials are not revolutionaries. They don't want to tear down the system. Oh, no, this generation just wants to run it. Richard Quest, CNN, London*, ali se do njega može doći i izvođenjem zaključaka na osnovu čitavog teksta. U ovom tekstu glas reportera prati sliku, ali se on sâm ne vidi. Olakšavajuća okolnost je to što on govori nešto sporije od komentatora koji se pojavljuje na početku vesti u studiju. To daje studentima malo više vremena za obradu informacija u realnom vremenu i eliminisanje netačnih odgovora. Pretpostavka je da će studenti prepoznati značenje fraznog glagola *to tear down*, i na osnovu rečenice reportera *They don't want to tear down the system* eliminisati prvi odgovor – a) *The generation that wishes to change the system...*

Takođe povezivanjem imenice *revolutionaries* i glagolske fraze *to bring revolution into* moći će da eliminišu treći ponuđeni odgovor. Naime, propozicija: *True Millenials are not revolutionaries* iz teksta i propozicija sadržana u trećem odgovoru: *The generation that aims to bring revolution into the workplace* su suprotstavljene po značenju.

Konačno, prepoznavanjem glagola *to run* i *to manage* kao sinonima u ovom kontekstu, studenti mogu da dođu do tačnog odgovora. U ovom pitanju studenti se oslanjaju na razumevanje vokabulara, sintaksu, ali i izvođenje zaključaka na osnovu teksta.

Ukupno trajanje ove vesti je 3:19'. Pitanja su manje-više ravnomerno raspoređena u tekstu. Između delova teksta na koji se četiri pitanja odnose nalazi se od 35 do 50 sekundi dodatnog teksta. To daje studentima dovoljno vremena da letimično pogledaju pitanja koja slede, a koja su već pročitali pre slušanja teksta, i prepoznavanjem imena u pitanjima pojačaju koncentraciju u trenutku kada se ti govornici pojave ili budu najavljeni. Drugo slušanje omogućuje im da potvrde ili opovrgnu svoje pretpostavke nastale u toku prvog slušanja teksta.

Tekst 2 – *Data Marketing*

Drugi video klip kraći je od prvog, (2:08') i predstavlja tri govornika: spikera u studiju, reportera i njegovog sagovornika na terenu. Spiker je isti kao i u prethodnoj vesti, prikazan je u srednje-krupnom planu i studenti su već upoznati sa načinom na koji on govori. On imenom i prezimenom najavljuje reportera, koga u kadru ne vidimo, ali je zato njegov glas znatno drugačije boje od glasa spikera u studiju i lako ga je razlikovati.

Tekst spikera i reportera u uvodnom delu vesti uvodi slušaoce u temu i upoznaje ih sa fenomenom *cyberrazzi*. Ova slivenica, koju studenti mogu da prepoznaju kao kombinaciju reči *cyber* i *paparazzi*, aktivira prethodno znanje studenata i stvara određene asocijacije kod njih, što im pomaže da steknu predstavu o tome čime se kompanija koja je u pitanju bavi (aktiviranje šema i prethodnog stečenog znanja o temi). Polazeći od pretpostavke koju su stvorili, studenti slušaju drugi deo teksta i proveravaju je.

Pitanje broj 5 proverava razumevanje opšte ideje ili informacije,

5. *What is this story about?*

- a) *A company that gathers information about different products.*
- b) *A company that advises other companies how to advertise to their consumers.*
- c) *A company that designs advertisements for various products.*

i odnosi se na tekst koji izgovara sagovornik reportera, Skot Hau, čije ime i funkcija (eng. *CEO*) su ispisani u vidu natpisa na ekranu kada on počne da govori. Inače, ovaj govornik prikazan je u srednje krupnom planu (ramena i glava), govori sporije od reportera, i tekst koji izgovara omogućuje studentima da dođu do tačnog odgovora:

'I think there's a misunderstanding about what we do, um, so we collect data, um, and we use that data about people to give them more relevant advertising and help businesses make better decisions about marketing to those people.'

Spajanjem značenja iznetog u rečenici: *(we) help businesses make better decisions about marketing* sa značenjem jednog od ponuđenih odgovora *(They advise companies how to advertise to their consumers)* studenti mogu da dođu to rešenja. Reč je o poznavanju vokabulara i sintakse (studenti prave paralelu između glagolskih fraza *help businesses* i *advise companies*, kao i fraza *make better decisions about marketing* i *advertise to their customers*, pri čemu se ne očekuju problemi u razumevanju vokabulara

iz ovih rečenica). Prvi odgovor bi ih mogao navesti na pogrešan zaključak ako bi povezali značenje klauze *so we collect data* iz teksta videa sa značenjem iznetim u prvom ponuđenom odgovoru: *They gather information about different products*, bez uzimanja u obzir poslednje imenice u ponuđenom odgovoru: *products*. Međutim, iz rečenice u uvodnom delu: *There are companies out there that gather your information in order to create specific advertising*, kao i teksta koji izgovara Skot Hau, jasno je da njegova kompanija ne proizvodi nikakve opipljive proizvode, niti ih oglašava. Studenti možda neće biti svesni značaja te rečenice pri prvom slušanju, ali će zato ono pri drugom slušanju teksta služiti da potvrdi njihovo razumevanje delatnosti kompanije o kojoj je reč, odnosno razumevanje teksta koji izgovara Skot Hau, što će ih odvesti do tačnog odgovora na ovo pitanje. Upotreba jezičke redundanse u tekstu, ponavljanja iste informacije na dva mesta, kao što je ovde slučaj, mogla bi da ima pozitivan uticaj na razumevanje. U dolaženju do tačnog odgovora studenti se, između ostalog, oslanjaju i na poznavanje diskursa, odnosno sposobnost razlikovanja glavne ideje od detalja.

Pitanje broj 6 proverava **razumevanje specifične informacije**.

6. *How does Axiom get information on people?*
- a) *They use some illegal techniques to do it.*
 - b) *They follow people secretly, like real paparazzi.*
 - c) *They follow people's buying habits.*

Do odgovora studenti dolaze kombinovanjem informacija iz teksta reportera i onih iz teksta koji izgovara njegov sagovornik.

The reporter:The raw data about individual people is run through complex algorithms tracking purchasing and lifestyle patterns..... It's all perfectly legal, but pinpointing exactly how it is all done, what they have isn't easy.

Scot Howe: Truly the melting pot of all of this different information that we aresecurely, appropriately and legally collecting on consumers.

Za pronalaženje tačnog odgovora ključno je poznavanje vokabulara, tj. značenja fraze *tracking purchasing and lifestyle patterns* iz teksta, kao i klauze *It's all perfectly legal*. Prvu studenti povezuju sa frazom *They follow people's buying habits* iz trećeg ponuđenog odgovora. S druge strane, klauza: *It's all perfectly legal* im pomaže u eliminisanju prvog od ponuđenih odgovora (*They use some illegal techniques to do it*).

Takvo razumevanje potvrđuje i značenje rečenice: *we are ... securely, appropriately and legally collecting on consumers*, koju već u narednim sekundama izgovara sagovornik reportera, tako da radna memorija nije pod velikim pritiskom.

Drugi ponuđeni odgovor studenti eliminišu poređenjem poslednje rečenice u tekstu reportera: *... and like the real paparazzi, the cyberrazzi, is always watching* i ponuđenog odgovora: *They follow people secretly, like real paparazzi*, tj. uočavanjem razlike u datom kontekstu između glagolskih fraza *always watching* iz teksta i *follow people secretly* iz odgovora b. U tome igra ulogu i prethodno stečeno znanje i iskustvo studenata na osnovu koga oni prave razliku između prve aktivnosti, koja se odvija u sajber prostoru, i druge koja se odvija u fizičkom prostoru.

Tekst 3 – *U.S. Postal Service*

Pitanjem broj 7 proverava se *razumevanje specifične informacije*.

7. *What is the consequence of the event described in the news?*
- a) *Different types of data on many people were put at risk.*
 - b) *Information on 3 million customers was misused.*
 - c) *Mail service provided by 750,000 postal workers suffered.*

Video materijal na kome se zasniva relativno je kratak (0:50'). Osnovnu informaciju uvodi spiker u studiju koji je prikazan u srednje-krupnom kadru (ramena i glava), na čiji su način i brzinu govora studenti već navikli kroz prethodne dve vesti. Iza spikera ne postoji ispisan bilo kakav naslov ove vesti koji bi olakšao razumevanje, ali se zato tekst integrisan sa slikom (*U.S. Postal Service*) pojavljuje u kadrovima koji slede. Dakle, spiker je vidljiv samo na početku vesti (desetak sekundi), dok za vreme ostalog dela teksta koji on izgovara (40-ak sekundi) studenti gledaju kadrove koje prati njegov glas. Ti kadrovi samo delimično mogu da pospeše razumevanje (na primer, vidljivi su natpisi *U.S. Postal Service*), jer se uvid u dati događaj stiže tek razumevanjem teksta spikera, odnosno obradom jezičkog inputa.

Osnovnu prepreku razumevanju ovog uvodnog teksta može da predstavlja imenička fraza *data breach*⁹.

⁹ Kolokaciju *to breach the law* studenti koji su učestvovali u istraživanju sreću u jednom od tekstova koje obrađuju na B1 nivou učenja jezika (Unit 11 – Counterfeiting iz udžbenika: Trappe, T. i Tullis, G. 2005).

First up, a major data breach, but not like the ones we've told you about before in retail stores or in the cloud, in databases.

Ukoliko je ona studentima nepoznata, pretpostavku o njenom značenju mogu da zadrže u radnoj memoriji dok za nju ne dobiju neku potvrdu u daljem tekstu.

S druge strane, studenti raspolažu određenim predznanjem o temi (krađa podataka preko interneta), što bi trebalo da bude olakšavajući faktor u razumevanju. To predznanje, i s tim povezane šeme mogu da aktiviraju imenica *hackers* i pasivna glagolska konstrukcija *was hacked*, koji se pojavljuju u drugoj, odnosno četvrtoj rečenici, kao i imeničke fraze *cyber attacks* i *cyber security*, koje se pojavljuju u poslednjoj rečenici teksta.

Inače, ovaj tekst je visoko informativan, tj. odlikuje ga velika gustina činjenica. Svaka rečenica u tekstu sadrži po nekoliko važnih propozicija. Posle uvodnog kadra sledi nekoliko kadrova u kojima tekst spikera prati vizuelni sadržaj. Ključna informacija za određivanje tačnog odgovora nalazi se u rečenici: *Information on almost 3 million customers, people who use the Postal Service, was compromised*, u kojoj studenti treba da prepoznaju značenje pasivne glagolske konstrukcije *was compromised* i spoje je sa značenjem izraza u jednom od ponuđenih odgovora (*was put at risk*). Dakle, poznavanje vokabulara i sintakse u ovom pitanju igra ključnu ulogu.

Osim toga, uočavanjem razlike u značenju između pasivnih infinitivnih konstrukcija *to be misused* i *to be put at risk* koji se pojavljuju u ponuđenim odgovorima, studenti mogu da eliminišu jedan od njih. Naime, u tekstu se kaže da su informacije o 3 miliona korisnika ugrožene – *compromised*, ali ne i zloupotrebjene – *misused*, pa se zato onaj odgovor koji sadrži ovaj drugi particip može eliminisati.

Za eliminisanje drugog pogrešnog odgovora potrebno je da studenti u tekstu prepoznaju značenje rečenice: *mail service wasn't affected* i uporede ga sa značenjem: *Mail service.... suffered* iz jednog od odgovora. Ovde je, dakle, reč o prepoznavanju direktno suprotstavljenih značenja, u čemu se studenti oslanjaju na sintaksičko znanje.

Na osnovu iskustva možemo reći da veći broj studenata u nekoliko generacija redom prijavljuje ovu kolokaciju kao nepoznatu kada na nju naiđu u tekstu.

7.7.3 Analiza tekstova televizijskih vesti primenjenih u posttestiranju

Video materijal upotrebljen u posttestiranju sastoji se od tri teksta kratkih vesti različite dužine¹⁰: tekst 1 – *Korea SAT Test*, tekst 2 – *American Dream* i tekst 3 – *Greek Debt Crisis*. Pregled zadataka po tekstovima dat je u sledećoj tabeli:

Tabela 13. Pregled zadataka po tekstovima - tv vesti (posttestiranje)

	Korea SAT test	American dream	Greek Debt Crisis
Pitanje broj 1	Razumevanje specifične informacije		
Pitanje broj 2	Razumevanje specifične informacije		
Pitanje broj 3	Razumevanje mišljenja i stavova		
Pitanje broj 4		Razumevanje opšte ideje ili informacije	
Pitanje broj 5		Razumevanje specifične inform.	
Pitanje broj 6			Razumevanje opšte ideje ili informacije
Pitanje broj 7			Razumevanje mišljenja i stavova

Razumevanje govora provereno je putem sedam pitanja tipa višečlanog izbora postavljenih na osnovu navedenog materijala. Razumevanje najdužeg televizijskog priloga, *Korea SAT test*, provereno je kroz tri pitanja, teksta *American dream* kroz dva, i teksta *Greek Debt Crisis* kroz takođe dva pitanja višečlanog izbora.

Tekst 1 – *Korea SAT Test*

Pitanje broj 1 testira sposobnost *razumevanja specifične informacije*.

1. *What does the field reporter say about the scandal with the test?*
 - a) *The prosecutors have found proof of cheating.*
 - b) *People from other countries seem to be involved in the scam too.*
 - c) *The prosecutors have closed down 12 schools in Seoul.*

Spiker, na čiju su se brzinu govora i izgovor (američki engleski) studenti već imali prilike da naviknu u zadacima predtestiranja, uvodi temu u prvom kadru vesti.

¹⁰ Izvor: CNN Student News - www.cnn.com/studentnews.

Inače, on je prikazan u srednje-krupnom kadru (ramena i glava). Ovaj kadar obuhvata pet rečenica, u njemu postoji velika gustina činjenica.

Temu dalje razvija reporter na terenu, koji govori britanskim engleskim izgovorom, i čiji glas prati sliku u sledećih par kadrova. Poslednji od njih prikazuje oglasnu tablu sa nazivom testa o kome je reč u reportaži i elementima koje obuhvata (*SAT I, SAT II, MAT IIC, Chemistry, Biology, Physics, U.S. History*). To pojavljivanje teksta u slici može da pospeši razumevanje. Pretpostavka je da studenti znaju o kakvom se testu radi, dakle u tumačenju konteksta ove vesti oslanjaju se na prethodno stečeno znanje. Sledeći kadar prikazuje reportera u srednje udaljenom kadru (od struka na gore), njegovo ime i zanimanje (*Senior international correspondent*) su ispisani na ekranu, što gledaocima omogućuje da kasnije naprave razliku između njega i drugih govornika u prilogu. Ovaj kadar donosi nekoliko propozicija na osnovu kojih studenti mogu da odgovore na prvo pitanje.

So far, prosecutors have raided 12 cramming schools in this area of Seoul alone. They're looking for evidence of cheating. They're investigating a number of scams, including one where middlemen sit SAT tests in Thailand a few hours before the same test was given here. It gave students a heads-up as to which questions would be in the paper.

Povezivanjem značenja rečenice: ... *one where middlemen sit SAT tests in Thailand a few hours before the same test was given here* i rečenice date u jednom od ponuđenih odgovora (*People from other countries seem to be involved in the scam, too.*) studenti dolaze do rešenja za prvo pitanje. Čak iako studenti ne znaju značenje imenice *middlemen*, svakako mogu da povežu imenicu *men* iz ove složenice sa imenicom *people*. Dalje, kako studenti znaju da se događaj odigrava u Koreji, onda prilošku odredbu *in Thailand* mogu da povežu sa priloškom odredbom *from other countries* (izvođenje zaključaka na osnovu teksta).

Za eliminisanje netačnih odgovora od ključnog značaja je razumevanje i uočavanje razlike između značenja glagola u prvoj rečenici *have raided* i glagola u ponuđenom odgovoru *have closed*, kao i sadašnjeg trajnog vremena upotrebljenog u drugoj rečenici teksta reportera *are looking for*, naspram prošlog vremena upotrebljenog u ponuđenom odgovoru *have found*. Dakle, od značaja za razumevanje u ovom pitanju

su svakako poznavanje vokabulara i sintakse, ali i oslanjanje na tumačenje na osnovu teksta i podrazumevano značenje.

Pitanje broj 2 takođe testira *razumevanje specifične informacije*.

2. *What does one of the professors say about the scam?*

- a) *The owners of cramming schools are also involved in this scam.*
- b) *Children cheat in the test without the knowledge of their parents.*
- c) *Not a large number of students could see the tests in advance.*

Komentator najavljuje kao svog sledećeg sagovornika nastavnika jedne od škola koji kometariše prevaru. Izraz *cramming school* se pojavljuje nekoliko puta u tekstu, i njegovo tumačenje pretpostavlja postojanje kulturološkog znanja o ovoj vrsti škole. Međutim, studenti ipak, na osnovu konteksta, mogu da pogode da se radi o nekoj vrsti škole za pripremu pomenutog ispita (zaključivanje na osnovu teksta). Nastavnik pomenute škole koristi čak i korejsku reč za ovu školu, ali to ne menja pretpostavku studenata, niti utiče na njihovo razumevanje.

Just from the grapevine, I've heard maybe tens of thousands of louters for access to these tests. A lot of parents know where to go. The owner of the hugyuan, of the cramming school, would basically say I have access to these certain tests. And so a lot of the part – parents are actually making the ultimate decision.

Malo je verovatno da će većina studenata prepoznati idiom *Just from the grapevine* koji nastavnik koristi, međutim na njegovom značenju se i ne insistira u zadatku. Poređenjem značenja nastavka rečenice i broja *tens of thousands* sa izrazom *not a large number* iz jednog od odgovora (odnosno, uviđanjem razlike u značenju), kao i imeničke fraze *access to these tests* sa izrazom *could see the tests in advance* studenti eliminišu jedan od ponuđenih odgovora.

Drugi netačan odgovor moguće je eliminisati na osnovu razumevanja dve propozicije u tekstu: *A lot of parents know where to go* i nešto kasnije: *And so a lot of the part – parents are actually making the ultimate decision*, i poređenja njihovog značenja sa značenjem jednog od odgovora (*Children cheat in the test without the knowledge of their parents*). Dakle, fraza *without the knowledge of their parents* daje direktno suprotno značenje od onog koje je izneto u tekstu. Na osnovu te činjenice studenti mogu da eliminišu pomenuti odgovor.

Pretpostavku studenata o tačnom odgovoru potvrđuje tumačenje rečenice: *The owner of the huggyuan, of the cramming school, would basically say I have access to these certain tests.* Dakle, značenje glagolske fraze *to have acces to these tests* treba povezati sa značenjem izraza *are involved in the scam*, što pomaže studentima da dođu do tačnog odgovora. Ovde je reč o tumačenju podrazumevanog značenja.

Ovaj sagovornik komentatora prikazan je u srednje-krupnom kadru (ramena i glava), govori nešto sporije od komentatora, u njegovom govoru prisutno je oklevanje i zastajkivanje (*um...um*), što daje dovoljno vremena studentima da obrade informacije u realnom vremenu.

Pitanje broj 3 proverava razumevanje mišljenja i stavova govornika.

3. How does Toby Waterson feel about the scam with the tests?
- a) Korean SAT testing centres have now got the bad reputation.
 - b) There are no other ways now for students to take their SAT test.
 - c) Korean students will be offered university places anyway.

Govornik čije ime se pojavljuje u pitanju najavljen je u vestima imenom i prezimenom. Njegovo ime pojavljuje se u vidu natpisa u kadru zajedno sa njim. Do odgovora na pitanje studenti mogu da dođu povezivanjem značenja imanice *tarnish* iz teksta koji on izgovara sa izrazom *bad reputation* koji se pojavljuje u jednom od odgovora. Reč je, dakle, o poznavanju vokabulara.

I just worry about the tarnish that Korean SAT centres have received in this whole process and I worry, therefore, about the – about the university places that are going to be offered to our students.

Ukoliko to studentima ne pođe za rukom, do tačnog odgovora mogu da dođu i eliminacijom dva odgovora. Naime, razumevanje poslednje rečenice ovog sagovornika: *I worry, therefore, about the – about the university places that are going to be offered to our students* može im pomoći da eliminišu jedan od odgovora (*Students will be offered university places anyway*). Dakle, dok govornik izražava zabrinutost: *I worry about the places...*, u ponuđenom odgovoru imamo prilog *anyway* kojim se nagoveštava izvesnost i sigurnost u ponuđena mesta na studijama, što nikako nije stav ovog govornika. Prema tome, reč je o suprotnim značenjima.

S druge strane, do eliminacije drugog pogrešnog odgovora: *There are no other ways now for students to take their SAT test* studenti možda mogu doći tek posle ponovnog slušanja teksta, kada pre reči profesora Votersona čuju rečenicu komentatora u kojoj on i najavljuje ovog sagovornika: *...Toby Waterson, has helped them make alternative plans to sit the SATs abroad.* Na nju prilikom prvog slušanja možda neće obratiti pažnju zato što u tekstu dolazi pre reči samog Votersona. Međutim, pošto čuju tekst po drugi put, oni mogu da eliminišu pomenuti odgovor tumačenjem ove rečenice, odnosno na osnovu činjenice da se u tekstu i jednom od odgovora radi o oprečnim informacijama.

Tekst 2 – *American Dream*

Pitanje broj 4 proverava *razumevanje opšte ideje ili informacije*. Tekst video priloga, koji je znatno kraći u odnosu na prethodni (1:17'), podeljen je između dva govornika: spikera u studiju i reporterke koja je istraživala fenomen iz naslova.

4. *The main idea of the text can be summarized as:*
- a) *Most people think American dream has become just a dream.*
 - b) *The consequences of the recession are still felt.*
 - c) *People are having a hard time finding good jobs.*

Spiker koji je prikazan u srednje-krupnom kadru (ramena i glava) uvodi temu – ekonomsku situaciju, sa kojom su slušaoci, kao studenti ekonomije, manje više upoznati. Prethodno stečeno znanje kojim raspolažu u vezi sa temom može im biti od velike koristi u razumevanju teksta. Vokabular koji se pojavljuje u tekstu, i koje se vezuje za temu ekonomske situacije, upravo i služi da to prethodno stečeno znanje aktivira, dok istovremeno ne bi trebalo da studentima predstavlja prepreku u razumevanju: *recession, economic downturn, recovery, wages, rising, prosperity, success, hard time, jobs, financial security, to climb economic ladder*. Poslednjom rečenicom u tekstu, tj. pitanjem, spiker kao da sumira rezultat svog nabiranja: *Is this taking a toll on the American dream?* Istovremeno, ovo pitanje ima funkciju da usmeri pažnju slušaoca na tekst koji sledi.

Reporterka na terenu, čiji tekst zauzima drugi deo vesti, prikazana je u srednje udaljenom kadru (od struka na gore). Ona najpre iznosi glavnu ideju: *The American dream is this national ideal, the goal of prosperity and success. ...but 59% of people say*

regardless of how you define it, it's not achievable, a zatim više tvrdnji kroz koje se glavna ideja razvija. Da bi se ovo uočilo, potrebno je poznavanje diskursa, odnosno sposobnost razlikovanja glavnih ideja od detalja. Kroz njih ona iznosi stav o pesimizmu koji dominira kod većine građana, stav o zabrinutosti za sledeću generaciju i neostvarivosti sna. Taj stav može se naslutiti na osnovu sledećih fraza i klauza: *it's not achievable, most pessimistic, hard time finding jobs, recession, concerns about the next generation, no solid financial security*. Značenja koje ove fraze i klauze nose mogu se povezati sa značenjem sadržanom u odgovoru: *Most people think American dream has become just a dream*, u kome glagolska fraza *has become just a dream* takođe u prenosnom smislu označava neostvarenje i nedostižnost. U ovom slučaju reč je o oslanjanju na podrazumevano značenje, odnosno primeni pragmatičkog znanja.

Tvrdnje iznesene u dva od tri ponuđena odgovora: b) i c) poklapaju se sa njenim tvrdnjama, pa kao takve, mogu da navedu slušaoca na pogrešan trag. One, međutim, predstavljaju samo potporne stavove u argumentaciji. Budući da zadatak zahteva pronalaženje glavne ideje, tj. suštinu vesti, ove odgovore treba eliminisati.

Pitanje broj 5 proverava *razumevanje specifične informacije* i odnosi se na isti deo teksta koji je komentarisano u prethodnom pitanju. Međutim, sada nije cilj pronaći glavnu ideju, već detalj u vezi sa jednom od sporednih ideja predstavljenih u tekstu.

Reporterka je najpre prikazana u srednje udaljenom kadru (od struka na gore). U sledećim kadrovima studenti samo čuju njen glas, ali je zato slika obogaćena tekstom koji u velikoj meri može da pospeši razumevanje. Prvi od tih kadrova sadrži tekst: *The American Dream poll – American dream unachievable – 59% koji pomaže studentima da direktno, na osnovu čitanja, eliminišu jedan od odgovora (They believe they can still reach it)*.

5. *According to the female commentator, how do most Americans feel about the American dream?*

- a) *They think majority of children will not be better than their parents.*
- b) *Most Americans feel they are not financially safe.*
- c) *Many people believe they can still reach it.*

Sledeći grafikon koji reporterka komentariše ponovo sadrži tekst na osnovu koga se može eliminisati još jedan netačan odgovor: *The American Dream Poll – Kids won't*

be better off than their parents – 63%, pod uslovom da studenti znaju razliku između značenja idioma *to be better off*, koji je ispisan na grafikonu, i običnog komparativa u frazi *to be better than...*, koji se pojavljuje u jednom od pitanja (oslanjanje na poznavanje vokabulara). Tumačenjem sledeće rečenice reporterke studenti potvrđuju svoju pretpostavku o tačnom odovoru: *The problem is that while most people are managing to tread water, that's not translating into solid financial security*. Pretpostavka je da će studenti prepoznati preneseno značenje dopusne rečenice: *while most people are managing to tread water*, kao i klauze *that's not translating into solid financial security*, što odgovara značenju jednog od ponuđenih odgovora (*The feel they are not financially safe*). Ovde je reč o oslanjanju na indirektno, podrazumevano značenje.

Tekst 3 – *Greek Debt Crisis*

Pitanje broj 6 proverava *razumevanje opšte informacije*.

6. *What is the text about?*

- a) *The cuts that Greece's government has to make in the country.*
- b) *The current economic situation in Greece and its consequences.*
- c) *The financial help that other EU countries have offered to Greece.*

Spiker predstavljen u srednje-krupnom kadru (ramena i glava) uvodi temu. Šesto pitanje odnosi se na tekst koji on izgovara. Naslov vesti o kojoj govori (*Debt Crisis*) ispisan je krupno na ekranu, što olakšava razumevanje. Naime, studenti povezuju taj naslov sa onim što od ranije znaju o datoj temi. To prethodno stečeno znanje im omogućuje da u izvesnoj meri predvide sadržaj.

Izraz koji se pojavljuje u tekstu: *to offer bailouts* studenti mogu, ali i ne moraju da znaju da bi razumeli ovaj deo teksta. Oni koji ga znaju, povezuju ga sa izrazom *to offer help* (*The financial help that other EU countries have offered to Greece*) iz jednog od ponuđenih odgovora. Oni koji ne prepoznaju ovaj izraz, mogu da se oslone na svoje poznavanje situacije, dakle prethodno znanje. Vokabular koji se pojavljuje u tekstu u vezi sa ovom temom je studentima dobro poznat: *spending cuts, workers' salaries, pensions, retirement*.

Međutim, ono što je zadatak studenata u ovom pitanju je prepoznavanje i razlikovanje osnovne ideje od sporednih. Tim redosledom se ideje i predstavljaju u

vestima. Glavna ideja data je na početku: *The next up to Greece, which is in the middle of economic crisis that's been going on since 2010*, da bi sporedne ideje kojima se glavna ideja razrađuje bile date u produžetku. Jedna od njih je: *Other European countries have offered bailouts to Greece*, a druga: *but in order to get them, Greece's Government has to make some spending cuts, ... cuts to workers' salaries and their retirement, their pensions*. Na osnovu razumevanja njihovog značenja i prethodno stečenog znanja očekuje se da studenti uvide hijerarhiju ideja i dođu do odgovora da je zajednička ideja: *The current economic situation of Greece*, koja obuhvata pitanja izneta u druga dva odgovora: *the Government cuts i financial help*. Ovde je od značaja za razumevanje poznavanje diskursa, odnosno sposobnost razlikovanja glavne od sporednih ideja i detalja.

Pitanje broj 7 proverava *razumevanje mišljenja i stavova*. Spiker najavljuje reportera, što je upozorenje studentima da treba da se usredsrede na njegov tekst. Reporter je prikazan u srednje udaljenom kadru, od struka nagore. On šeta dok pokazuje posledice događaja koji opisuje. Ono što se vidi u kadru iza njega poklapa se sa njegovim rečima, dakle, slika može u izvesnoj meri da doprinese razumevanju teksta.

7. *How did many people feel about the fire set to the old building in the centre?*
- a) *They were annoyed and revolted about it.*
 - b) *They tolerate the violence in this situation.*
 - c) *They expressed their understanding of the protest.*

U tekstu koji sledi studenti treba da povežu značenje izraza *a lot of people in the city who are reviled, disgusted at the fact that.....* sa značenjem jednog od ponuđenih odgovora (*They were annoyed and revolted about it*). Dakle, značenje glagola *disgusted* dovodi se u vezu sa značenjima glagola *annoyed* i *revolted*.

Osim toga, na osnovu tumačenja sledeće rečenice: *even though most people here don't, don't, you know, approve of the violence* oni eliminišu jedan od ponuđenih odgovora koji sadrži suprotno značenje: *They tolerate the violence in this situation*. Dakle, studenti upoređuju značenja *don't approve* i *tolerate*, tj. jedan odričan i jedan potvrđan glagolski oblik i tako, zahvaljujući poznavanju vokabulara i gramatike, eliminišu netačan odgovor.

Složena rečenica u tekstu: *I think it's pretty clear that it was an expression of a much wider anger and frustration amongst Greeks* mogla bi da navede studente na pogrešan trag ako bi povezali imenicu *expression* i glagol *expressed* iz jednog od ponuđenih odgovora (*They expressed their understanding of the protest*). U oba slučaja pojavljuje se ista osnova reči, ali se subjekti u ove dve rečenice ne poklapaju. U prvoj je reč o mladima koji su počinili tog dela, a drugom, o ljudima koji reaguju na to delo. Tu razliku studenti treba da uoče da bi ovaj odgovor eliminisali kao netačan. Osim toga, u tekstu se nedvosmisleno kaže: *most people here don't, don't, you know, approve of the violence that led to this*, što automatski isključuje pomenuti ponuđeni odgovor kao tačan: *They expressed their understanding of the protest*.

7.7.4 Analiza tekstova radio vesti upotrebljenih u predtestiranju

Audio materijal upotrebljen u predtestiranju sastoji se od četiri teksta kratkih radio vesti različite dužine. Razumevanje govora provereno je putem sedam pitanja višečlanog izbora. Razumevanje najdužeg radio priloga, *Eurozone recovery nothing more than a dream*, provereno je kroz tri pitanja, teksta *Student loans* kroz dva, teksta *London Olympic Games* putem jednog pitanja, i teksta *Greek bailout* takođe putem jednog pitanja višečlanog izbora.

Tabela 14. Pregled zadataka po tekstovima - radio vesti (predtestiranje)

	Eurozone recovery	Student loans	London Olympics Games	Greek bailout
Pitanje broj 1	razumevanje specifične inform.			
Pitanje broj 2	razumev.mišljenja i stavova			
Pitanje broj 3	razumev. opšte informacije ili suštine teksta			
Pitanje broj 4		razumevanje specif. inform.		
Pitanje broj 5		zaključivanje na osnovu teksta		
Pitanje broj 6			razumevanje opšte inform.	

Pitanje broj 7				razumevanje specif. inform.
----------------	--	--	--	--------------------------------

Osnovna razlika u odnosu na prethodni set zadataka je izostanak video signala i svih slojeva značenja koje vizuelni elementi nose. Tekstovi se, kao i u slučaju video materijala, slušaju dva puta, ali studenti sada mogu da se oslone samo na audio kanal. Prvi i najduži tekst u nizu (3:50') proverava razumevanje specifične informacije, razumevanje stavova i mišljenja, i razumevanje opšte informacije ili suštine.

Tekst 1 – *Eurozone recovery*

Pitanje broj 1 proverava *sposobnost razumevanja specifične informacije*.

1. *What does Mr. Razvi say about the measures that have been applied?*
- a) *The measures cannot bring significant growth in this quarter.*
 - b) *The problem cannot be solved with these measures.*
 - c) *These measures only create higher inflation.*

Spiker u studiju najavljuje temu i sagovornika. Kroz taj tekst slušaoci aktiviraju svoje prethodno znanje o temi. Spiker (žena) i sagovornik (ekonomski analitičar) su suprotnog pola, pa je izostanak slike, kao vida pomoći u razlikovanju govornika, ovde nadoknađen uočljivom razlikom u boji glasa kod njih dvoje.

Ekonomski analitičar govori sporije od spikera u studiju. Studenti imaju dovoljno vremena da se naviknu na njegov izgovor do trenutka kada on počne da izgovara tekst koji daje odgovor na prvo pitanje.

And, and, and the reality of the situation is that all the European nations, whether they are the core nations, or are periphery, which have been uh, feeling the pain of the austerity measures, there is no significant growth likely to be by the end of this year in, in the uh..... current quarter or the 4th quarter this year. So in reality the situation is getting bad to worse and in a all the measures have been tried by the leaders of European nations and also the European bank: printing money, reducing interest rate, it seems none of these measures are working and the, the reason, the particular reason why it's not working is because people have lost their jobs, uh.....inflation is higher..., people do not have income sufficiently to keep pace with the inflationary pressures...

Do odgovora na ovo pitanje studenti dolaze tumačenjem značenja složene rečenice: *all the measures have been tried: printing money, reducing interest rate, it seems none of these measures are working*, koje odgovara značenju drugog od tri

ponuđena odgovora: *The problem cannot be solved with these measures*. Studenti se u ovom slučaju oslanjaju na poznavanje vokabulara i tumačenje podrazumevanog značenja.

Prvi od ponuđenih odgovora u nizu studenti eliminišu uviđanjem razlike između fraze *current quarter or the 4th quarter this year* u tekstu i slične fraze u odgovoru: *in this quarter*. Dakle, dok se u tekstu pominje period do kraja godine, u pomenutom odgovoru pominje se samo tekući kvartal. Ovaj odgovor mogao bi da navede studente na pogrešan zaključak ako ne slušaju dovoljno pažljivo i ne primete ovu razliku.

Treći odgovor u nizu: *These measures only create higher inflation* trebalo bi eliminisati na osnovu objašnjenja koje daje ekonomski analitičar u nastavku: *the reason, the particular reason why it's not working is because people have lost their jobs, uh.....inflation is higher...*, kao i prethodno stečenog znanja iz ekonomije. Ovde je reč o sposobnosti zaključivanja o odnosima u tekstu oslanjanjem na prethodno znanje: komentator kaže da mere nisu efikasne zbog situacije, čiji je sastavni deo viša inflacija, a ne da pomenute mere stvaraju višu inflaciju.

Ovaj deo teksta je relativno dug, sadrži više propozicija, veoma je informativan, ali olakšavajuću okolnost predstavlja činjenica da su studenti na ovom nivou učenja već sigurno sreli ključni vokabular koji se u tekstu pojavljuje: *measures, growth, GDP, interest rate, jobs, inflation, quarter*, a upoznati su i sa pojmovima i situacijom koju govornik pominje, dakle raspolažu predznanjem o temi o kojoj se govori.

Pitanje broj 2 proverava *sposobnost razumevanja mišljenja i stavova*, odnosno izvođenja zaključaka o njima.

2. *What is Mr. Razvi's opinion about the possible situation in Germany?*
- a) *He believes that German banks could be exposed to European death.*
 - b) *He predicts the problems in German economy could be felt outside its borders.*
 - c) *He fears that the GDP in Germany may stop growing.*

Do tačnog odgovora na ovo pitanje studenti dolaze tumačenjem objašnjenja komentatora:

Germany is the key player in the whole of the Euro zone, and if there is any malaise in the economy in Germany, the impact of that is going to be far more significant at the end of the day.

i poređenjem sa jednim od ponuđenih odgovora: *He predicts the problems in German economy could be felt outside its borders*. U tom smislu moguće je uporediti frazu *any malaise in the economy in Germany* iz teksta komentatora i *the problems in German economy* iz pomenutog odgovora, pri čemu ulogu igra poznavanje vokabulara. Pri tom se ne očekuje da će svi studenti znati značenje imenice *malaise*, ali se značenje fraze ipak može naslutiti na osnovu čitavog konteksta. Još jedno poređenje u značenju moglo bi se napraviti između fraze *is going to be far more significant* i one iz odgovora *could be felt outside its borders*. Konačnu potvrdu tačnog odgovora studenti dobijaju tumačenjem značenja u poslednje dve rečenice ovog dela teksta: *... the possibility that Germany may also go into recession may happen. And that will have a colossal impact all over Europe*, što se opet može dovesti u vezu sa značenjem pomenute fraze iz odgovora: *could be felt outside its borders*.

Prvi od dva netačna odgovora mogao bi da predstavlja zamku za studente koji u datom trenutku ne uoče razliku između imenice *debt* u tekstu i *death* upotrebljene u odgovoru. U ovoj situaciji veoma je važno prethodno znanje učenika o temi, razumevanje čitavog konteksta (u tekstu se govori o dugu (eng. *debt*) određenih zemalja i ekonomskim posledicama, a ne o smrti (eng. *death*) tih zemalja), kao i razlikovanje pisanog oblika ove dve reči i njihovog izgovora.

Značenje drugog od dva netačna odgovora: *He fears that the GDP in Germany may stop growing* ne poklapa se sa činjenicama izloženim u dopusnoj rečenici *although the GDP has been growing, but there as well the salaries are not increasing...* niti se pretpostavka da BDP Nemačke može da počne da pada iznosi u tekstu. Tako se na osnovu razumevanja čitavog konteksta ovaj odgovor eliminiše kao netačan.

Pitanje broj 3 proverava razumevanje opšte informacije ili ideje teksta.

- | |
|---|
| <p>3. What is the main topic of the interview with Mr. Razvi?</p> <ul style="list-style-type: none">a) The economic measures used to fight economic crisis.b) Current economic situation throughout the Euro zone.c) The possibility of Germany falling into a recession. |
|---|

Informacija koja može da pomogne studentima da odrede suštinu teksta često se može naći na početku samog teksta. S druge strane, ponekad se o suštini teksta može zaključiti na osnovu informacija raspoređenih u čitavom tekstu. U ovom zadatku prisutna

je kombinacija ova dva pristupa. Ključnu informaciju najpre daje spiker u uvodu: *Let's go back to our headline story now, the economic situation in the Eurozone*. Dalje u toku dva slušanja teksta studenti zaključuju da prvi i treći odgovor pokrivaju dve od nekoliko tema (*economic measures, Germany and the recession*) o kojima je reč u tekstu, ali da one svakako ne obuhvataju čitav razgovor, već samo predstavljaju podteme. Na osnovu toga se ta dva odgovora eliminišu kao netačna. Ovde je reč o poznavanju diskursa i sposobnosti razlikovanja osnovne ideje od sporednih.

Tekst 2 – *Student loan debt*

Pitanja broj 4 i 5 odnose se na novi tekst radio vesti, *Student loan debt*. Reč je o materijalu televizijskih vesti sa sajta CNN Student News, koji je prilagođen za slušanje i emitovan kao vest sa radija¹¹. Četvrto pitanje testira *razumevanje specifične informacije*.

4. *According to the American institute of CPA, what do the majority of students think about their loans?*
- a) *They feel sorry they have taken out loans.*
 - b) *They don't want to get married because of the loan.*
 - c) *They decide not to buy a car or a house.*

Tekst izgovara spiker na čiju su brzinu govora i izgovor studenti navikli tokom prikazivanja televizijskih vesti.

Student loan debt is soaring. The American Institute of CPAs recently took a survey of student loan borrowers, and found the money they owe has made some of them postpone buying cars or houses, in some cases even delay getting married. What's more, 60 percent of them said they have some regret about taking out student loans. So, what's a student who's planning on college to do?

Tekst je informativan, uvodi više propozicija, mada se ne očekuje da vokabular studentima predstavlja prepreku u razumevanju (*loan, debt, survey, borrower*). Do tačnog odgovora studenti dolaze povezivanjem značenja izraza *have some regret* sa izrazom *feel sorry* iz jednog od ponuđenih odgovora (poznavanje vokabulara). Osim toga, daljim poređenjem, u toku prvog ili drugog slušanja, studenti uviđaju razliku između značenja glagolskih fraza *postpone buying cars* i *decide not to buy a car*, odnosno glagola *postpone* i glagola *decide not to*. Slično ovome, potrebno je uočiti razliku između

¹¹ CNN Student News – www.cnn.com/studentnews

glagolske fraze *delay getting married* iz teksta i fraze *don't want to get married* iz jednog ponuđenog odgovora. Uočavanje pomenutih razlika u značenju omogućuje im da eliminišu dva netačna odgovora.

Pitanje broj 5 proverava sposobnost zaključivanja na osnovu teksta.

5. *What is the comentator's message to the listeners?*
- a) *You can easily find a job that requires no college degree.*
 - b) *You do not always need a degree to make a good living.*
 - c) *Think carefully before choosing a college because it is expensive.*

Informacije na osnovu kojih se može doći do zaključka u ovom slučaju nalaze se na samom kraju teksta. Spiker izlaže tu ideju u rečenici: *Not every well paying job requires a four-year college degree*, što odgovara značenju izloženom u jednom od odgovora: *You do not always need a degree to make a good living*. Zatim spiker iznosi dva primera na osnovu kojih studenti mogu da učvrste svoje mišljenje u vezi sa zaključkom do koga su došli (primer zubotehničara i građevinskog radnika). Konačno, imperativ u pretposlednjoj rečenici, koja je inače posebno naglašena u govoru: *So, think about the higher education you need before committing to college*, takođe ukazuje na isti odgovor: *You do not always need a four-year degree...* Naime, očekuje se da studenti dođu do ovog zaključka na osnovu teksta: treba razmisliti pre izbora koledža ne zato što koledž može biti skup (dakle tvrdnja iz odgovora c) se isključuje), već zato što možda za neka dobro plaćena zanimanja i nije potreban taj nivo obrazovanja. Upravo to značenje dato je u drugom od tri odgovora. Ovde je reč o sposobnosti zaključivanja na osnovu teksta:

There's also this: not every well paying job requires a four-year college degree. Dental hygienist may only have an associate's degree, but can work their way up to a \$68,000 salary. And with a formal apprenticeship, you can work in construction of mechanical trades earning 50,000 or more. So, think about the higher education you need before committing to college. And remember that while student loans are one way of paying, they are not always the only way.

Tekst 3 – *London Olympic Games*

Pitanje broj 6 odnosi se na treći tekst radio vesti i proverava *razumevanje opšte ideje ili informacije*. Vest je kratka, sa puno propozicija, sadrži glas samo jednog govornika – spikera u studiju, koji uvodi temu.

Do odgovora na pitanje:

6. *What is the text about?*
- a) *The organization of the 2012 Olympics in London.*
 - b) *The organization of the 1948 Olympics in London.*
 - c) *The contrast between the organization of the two sport events.*

može se doći tek slušanjem čitavog teksta. Prvi deo teksta spiker posvećuje opisu organizacije skorijeg događaja. U tom delu nema vokabulara koji bi predstavljao teškoću u razumevanju teksta. Imenica *venue* pojavljuje se u kontekstu sa glagolom *build*, i ta kolokacija je praćena odredbama *on schedule* i *within budget*. Na osnovu toga se može pretpostaviti da je reč o građenju nečega, nekih objekata. Dakle, reč je o zaključivanju na osnovu teksta.

U drugom delu teksta spiker opisuje okolnosti organizacije olimpijade iz 1948. godine. Ponovo se pojavljuje imenica *venue* u klauzi *no new venues were built*. Spiker nabraja i druge okolnosti organizacije: *the athletes stayed in army camps, they stayed in colleges...*

Kako je tekst ove vesti podjednako podeljen između dva događaja, i kako se pominju izazovi organizacije u oba slučaja, nijedna tema posebno ne dominira. Tačnije, ove dve situacije su kontrastirane i dovedene u vezu poslednjom rečenicom u tekstu:

....the athletes stayed in army camps, they stayed in colleges, they were even asked to bring their own towels. Imagine that. Won't be the case for the more than 10000 athletes heading to London this summer...

Studente do tačnog odgovora dovodi uviđanje tog kontrasta, donosno prepoznavanje organizacije teksta.

Tekst 4 – *Greek Bailout*

Pitanje broj 7 proverava sposobnost *razumevanja specifične informacije* na kratkom tekstu vesti o ekonomskoj temi.

7. *According to the commentator, what do analysts think about Greek bailout?*
- a) *Greece may be able to pay its debts with that money.*
 - b) *If Greece goes bankrupt, other countries may suffer the consequences.*
 - c) *That money will help Greece fix its economy quickly.*

Tekst izgovara isti spiker iz studija, na čiji glas su studenti već navikli, a prva rečenica kojom započinje vest aktivira njihovo prethodno stečeno znanje: *New hope for Greece*. Da je izgovorena pre deset godina, slušalac bi možda ostao u nedoumici na šta se imenica *hope* odnosi. Međutim, iz perspektive današnje ekonomske situacije i poznavanja prilika u Grčkoj studenti donekle već mogu da stvore neku predstavu u čemu će tekst govoriti. To prethodno znanje je od značaja za njegovo razumevanje.

Pitanje se usredsređuje na konkretan detalj zasnovan na tekstu:

....Greece will be able to pay some of its debts which have been reduced by the deal. But some analysts are saying this is just a quick fix, it's not gonna help the country in the long term, and if Greece's economy eventually goes completely under, it could significantly hurt other economies throughout Europe. They are interconnected.

Odgovor se krije u prepoznavanju značenja klauze: *it could significantly hurt other economies throughout Europe* i poređenjem sa značenjem jednog od predloženih odgovora: *If Greece goes bankrupt, other countries may suffer the consequences*. Dakle, očekuje se da studenti dovedu u vezu značenje izraza *could significantly hurt* i izraza *may suffer the consequences*.

Osim toga, izraz *this is just a quick fix* iz teksta samo prividno odgovara izrazu *the money will help Greece fix its economy quickly* iz ponuđenih odgovora. Očekuje se da studenti uoče razliku između značenja imeničke fraze *just a quick fix*, koja ukazuje na privremeno, a ne trajno rešenje, i fraze *fix its economy quickly* u kojoj se to značenje privremenog ne pojavljuje, već je akcenat na mogućnosti popravljanja ekonomske situacije, i taj odgovor eliminišu.

Treći od ponuđenih odgovora (*Greece may be able to pay its debts with that money*) samo delimično odgovara činjenici izloženoj u tekstu (*Greece will be able to pay some of its debts*), pa se na osnovu tog delimičnog poklapanja mora eliminisati. Očekuje se da studenti uoče pridev *some* u tekstu, koji u odgovoru izostaje. U ovom pitanju studenti se prvenstveno oslanjaju na vokabular i sintaksu u dolaženju do tačnog odgovora, ali i svoje predznanje o temi o kojoj se govori

7.7.5 Analiza tekstova radio vesti primenjenih u posttestiranju

Video materijal upotrebljen u posttestiranju sastoji se od tri teksta kratkih vesti različite dužine: tekst 1 – *Latin American Boom*, tekst 2 – *Employment report*, tekst 3 – *Korea air dust*.

Tabela 15. Pregled zadataka po tekstovima – radio vesti (posttestiranje)

	Latin American Boom	Employment Report	Korean Air Dust
Pitanje broj 1	Razumevanje mišljenja i stavova		
Pitanje broj 2	Razumevanje opšte informacije ili suštine teksta		
Pitanje broj 3	Razumevanje specif.informacije		
Pitanje broj 4		Zaključivanje na osnovu teksta	
Pitanje broj 5		Razumevanje specif.informacije	
Pitanje broj 6			Razumevanje specif.informacije
Pitanje broj 7			Razumevanje opšte informacije ili suštine teksta

Razumevanje govora provereno je putem sedam pitanja tipa višečlanog izbora postavljenih na osnovu navedenog materijala. Razumevanje najdužeg radio priloga, *Latin American Boom*, provereno je kroz tri pitanja, teksta *Employment Report* kroz dva, i teksta *Korean Air Dust* takođe kroz dva pitanja višečlanog izbora.

Prvi, najduži od tri teksta (2:19') obuhvata razumevanje mišljenja i stavova, razumevanje opšte informacije i razumevanje specifične informacije. Tekst izgovaraju spiker u studiju i komentator. Oba govornika su muškog pola ali se njihova boja glasa razlikuje, tako da studenti, iako se sada oslanjaju samo na audio signal, lako mogu da primete prelaz sa jednog govornika na drugi.

Pitanje broj 1 proverava *razumevanje stava govornika*.

1. How does the radio announcer feel about the story of Latin America?
- He thinks this is just another story of economic success.
 - He thinks this is another story we hear every day.
 - He thinks this is something we do not expect to hear.

Uvodni deo teksta koji izgovara spiker u studiju odnosi se na ovo pitanje.

TV commentator: How about some good economic news for a change? A new examination of the fiscal fortunes of Latin American nations contains just that. Now when it comes to economic recovery, the financial fortunes of Latin America, yes Latin America are providing success stories that most of us can only dream of.

Ovde je reč o poređenju prethodnog znanja slušalaca o temi (teškoj ekonomskoj situaciji svuda u svetu, lošoj ekonomskoj situaciji u zemljama Latinske Amerike) i kontrastu koji donosi sadržaj teksta – *good economic news for a change, economic recovery, success stories*. Upravo taj kontrast, između onoga šta slušaoci očekuju o toj temi i onoga šta čuju, spiker želi da naglasi ponavljanjem imena regiona *Latin America* dva puta. Tu funkciju naglašavanja i isticanja kontrasta studenti treba da prepoznaju u tekstu i shodno tome dođu do tačnog odgovora. U tome se oslanjaju na zaključivanje na osnovu teksta.

Pitanje broj 2 testira *razumevanje opšte informacije*.

2. *What is the main topic of the story you are listening to?*
- a) *The improvement of the economic situation in Brazil.*
 - b) *The recent report of the IMF and its findings.*
 - c) *The GDP of South American countries.*

Spiker u studiju uvodi temu i najavljuje sagovornika, reportera BBC-ja. Tekst oba govornika obiluje primerima redundanse: tekst spikera predstavlja rezime teksta reportera, koji kasnije razrađuje temu dodavanjem primera i statističkih podataka. U toku slušanja teksta spikera studenti već mogu da stvore pretpostavke o tačnom odgovoru, ali im tek slušanje čitavog teksta, koji obiluje dodatnim informacijama, daje dovoljnu perspektivu u odnosu na celinu da mogu da dođu do tačnog odgovora. Slušanjem teksta po drugi put oni potvrđuju svoju pretpostavku. Dva odgovora koja eliminišu, a) i c), tiču se užih tema koje tekst obrađuje u okviru šire, glavne teme teksta. U pronalaženju tačnog odgovora studenti se ovde oslanjaju na poznavanje diskursa, odnosno razlikovanje glavnih ideja od sporednih i detalja.

TV commentator: How about some good economic news for a change? A new examination of the fiscal fortunes of Latin American nations contains just that. Now when it comes to economic recovery, the financial fortunes of Latin America, yes Latin

America are providing success stories that most of us can only dream of. While many countries are cutting to the bone, nations like Brazil are beefing up. It's a trend which the IMF has highlighted in their most recent report and the BBC's Tom Barrage has the details.

Vokabular uvodnog dela delimično može da predstavlja problem u razumevanju. Dok se očekuje da sa imeničkim frazama poput *good economic news, economic recovery, fiscal fortunes, success stories* i *IMF* studenti neće imati problema, moguće je da im je frazni glagol *to beef up* nepoznat. Olakšavajuću okolnost predstavlja uži kontekst u kome se ovaj glagol pojavljuje. Naime, zavisni deo dopusne rečenice: *While many countries are cutting to the bone, nations like Brazil are beefing up* može im pomoći u tumačenju; ukoliko pretpostave da izraz *cut to the bone* u kontekstu ekonomije ima negativno značenje (kao i mnoge druge kolokacije sa glagolom *cut* koje su studenti sreli), onda, posle veznika *while* koji uvodi dopusnu rečenicu, u drugom delu rečenice mogu da očekuju neko suprotno značenje. Dakle, frazni glagol *are beefing up* bi mogao da označava neki pozitivni razvoj u kontekstu ekonomije. Ovu pretpostavku, naravno, studenti zadržavaju u kratkoročnoj memoriji do trenutka kada reporter detaljno objasni situaciju u sledećih par rečenica. Ovo izvođenje zaključaka na osnovu teksta može biti korisno, ali u ovom pitanju nije presudno; ono što jeste presudno je prethodno pomenuto poznavanje diskursa na osnovu kog studenti i dolaze do tačnog odgovora, odnosno sposobnost prepoznavanja opšte ideje u odnosu na sporedne.

Pitanje broj 3 proverava razumevanje specifične informacije.

3. According to the IMF report, what is crucial for the economy growth of Brazil?
- a) Domestic industry and demand.
 - b) Export of copper to China.
 - c) Developing tourist industry.

Tekst koji reporter izgovara veoma je informativan i sadrži više statističkih podataka. Tema „ekonomskog rasta“ predstavljena je kroz klauze i fraze: *economies are growing, economies are the biggest winners, expected to exceed, economy has recovered, growth is also steady*, koje ne bi trebalo da studentima predstavljaju prepreku u razumevanju. Nizanje primera i građenje priče kulminira retoričkim pitanjem: *So why is South America enjoying relatively high levels of growth so soon after the global*

downturn? Ono je značajno zato što po sadržaju donekle odgovara i postavljenom pitanju u testu. S druge strane, ono skreće pažnju slušalaca na tekst koji dolazi, tj. ukazuje na mesto u tekstu koje može da sadrži odgovor, pa otud i potrebu za povećanom koncentracijom.

Upravo odgovor na ovo retoričko pitanje koje postavlja i daje reporter predstavlja odgovor na pitanje u testu: *It's partly down to the growth of domestic industries, like cars that are built in Brazil and bought in Brazil*. Dakle, studenti treba da uoče da imeničkoj frazi *domestic industry and demand* iz jednog od odgovora odgovara fraza *cars that are built in Brazil and bought in Brazil*. Druga dva odgovora studenti eliminišu poređenjem sa činjenicama u tekstu: *export of copper to China* odnosi se na državu Čile, a pominjanje turizma u imeničkoj frazi *tourist industry* na zemlje centralne Amerike, ne Brazila. Dakle, ovde se od studenata očekuje da posvete pažnju detaljima. Uticaj nizanja većeg broja činjenica u tekstu na njegovo razumevanje i kratkoročnu memoriju studenti prevazilaze drugim, ponovljenim slušanjem teksta.

Pitanja broj 4 i 5 odnose se na novi tekst radio vesti – *The Employment Report* (1:54'). Četvrto pitanje testira *donošenje zaključaka na osnovu teksta*.

4. *What can we conclude about the drop of the unemployment rate from the text?*
- a) *It does not show a real situation with unemployment.*
 - b) *It means that more new jobs were created.*
 - c) *It shows the improvement of the U.S. economy.*

Spiker u studiju uvodi temu, koja inače studentima nije nepoznata. Glas, brzina govora i izgovor ovog spikera su studentima već poznati. Vokabular u ovom odlomku takođe ne bi trebalo da predstavlja prepreku razumevanju: *unemployment rate, hired, looking for a job, labour force*. Od ključnog značaja za izvođenje zaključka je tumačenje rečenice: *If you stop looking for a job, you are not counted in the unemployment rate*, koje se povezuje sa značenjem jednog od ponuđenih odgovora: *It does not show a real situation with unemployment*. Dakle, činjenica da je neko prestao da traži posao, pa više nije obuhvaćen statističkim podacima, ne znači automatski da je stopa nezaposlenosti opala. Očekuje se da studenti dođu do ovog zaključka tumačenjem podrazumevanog značenja.

Spiker u studiju najavljuje reportera koji razrađuje temu. Njegov glas je drugačije boje i razlikuje se od glasa spikera. On iznosi tvrdnju koja se ponavlja iz uvodnog dela teksta. To je parafraza onoga šta je spiker već rekao o temi: *The unemployment rate dropped slightly to 8.1%, but that's only because the number of adults actively looking for work has fallen to the lowest level since 1981.* Tako studenti, kroz primer ponavljanja, odnosno redundanse, dobijaju još jednu šansu za pravilno tumačenje i izvođenje zaključka.

Pitanje broj 5 proverava razumevanje specifične informacije.

5. *According to economists, what caused the positive change in employment rate in March?*
- a) *The recovery of the economy.*
 - b) *The arrival of warm weather.*
 - c) *Congress accelerated job growth.*

U tekstu pitanja pojavljuje se priloška odredba *in March*. Njeno pojavljivanje i u tekstu reportera predstavlja signal slušaocima da treba dodatno da se usredsrede na mesto u govoru koje ovu prilošku odredbu sledi.

Unemployment growth began to slow in March after three strong months in the winter, so economists believe this slowdown is a seasonal adjustment, adjusting to warm weather earlier in the year gave the economy the artificial boost.

Tumačenjem tog dela teksta, odnosno povezivanjem značenja fraze *adjusting to warm weather earlier in the year* sa značenjem jednog od odgovora (*The arrival of warm weather*) studenti dolaze do tačnog odgovora. Dakle, reč je o poznavanju vokabulara. Studente bi moglo da navede na pogrešan trag povezivanje značenja imeničke fraze *the positive change in unemployment* iz osnove pitanja sa imenicom *boost* iz teksta vesti i značenjem datim u jednom od odgovora (*the recovery of the economy*). Međutim, studenti koji pažljivije slušaju neće moći da previde značenje prideva *artificial* koji određuje imencu *boost* u tekstu vesti: *...gave the economy the artificial boost.*

Osim toga, ni spiker u studiju, ni reporter na terenu ne daju informacije koje govore u korist oporavka ekonomije, tako da se prvi od ponuđenih odgovora (*the recovery of the economy*) može eliminisati.

Što se tiče trećeg ponuđenog odgovora u nizu: *Congress accelerated job growth*, ova tema se pominje, ali glagolski oblik nije u prošlom, već budućem vremenu, što znači da to tek treba da se dogodi: *President Obama said next week he will urge Congress to come together to take steps to accelerate job growth*. Na osnovu tog poređenja, odnosno primene gramatičkog znanja, i ovaj odgovor se može eliminisati kao netačan.

Sledeća dva pitanja odnose se na treći tekst radio vesti – *Korea Air Dust* (1:35'). Pitanje broj 6 proverava *razumevanje specifične informacije*.

6. *What is the recommendation of Meteorological Administration, if the concentration of dust exceeds certain limits?*
- a) *All outdoor activities should be called off.*
 - b) *All people must wear protective masks.*
 - c) *Citizens must not leave their homes.*

Spiker u studiju uvodi temu i razvija priču o fenomenu koji je u pitanju. Tekst je veoma informativan. Vokabular nije direktno vezan za ekonomsku struku, odnosi se na životnu sredinu i okruženje, pa ne predstavlja izazov za razumevanje (*coated, yellow dust, season, micrograms, cubic meter, outdoor events*). Međutim, postoje dva ključna glagola u tekstu koje treba prepoznati i spojiti sa njihovim sinonimima u ponuđenim odgovorima. Značenje if-klauze iz teksta: *if there are more than...* treba protumačiti i spojiti sa značenjem if-klauze iz osnove pitanja *if the concentration exceeds*; s druge strane, glagol *cancel* iz teksta sinonim je fraznog glagola *to call off* iz jednog od ponuđenih odgovora.

Delovi informacija iz druga dva ponuđena odgovora pojavljuju se kasnije u tekstu, u delu koji izgovara reporterka na terenu, pa mogu da navedu studente na pogrešan zaključak. Međutim, ponovljenim slušanjem i povećanom pažnjom u delu teksta u kome se pominju meteorološke vlasti Koreje, studenti mogu da potvrde prvobitnu hipotezu o tačnom odgovoru. Naime u tekstu reporterka kaže: *the elderly, weak and children are told not to go outside*, što ne odgovara tvrdnji iznetoj u jednom od ponuđenih odgovora: *Citizens must not leave their homes*, koja se odnosi na sve građane.

Isto tako, reporterka u produžetku kaže: *For everyone else, they are advised to stay inside, but if they do have to go out, they are advised to wear a protective mask and also protective eyewear*. Dakle, ključno za razumevanje je značenje glagola *advised to...*

uviđanje razlike u odnosu na značenje dato u drugom distraktoru: *All people **must** wear protective masks*. Na osnovu uočavanja te razlike, odnosno primene poznavanja vokabulara eliminiše se i ovaj odgovor.

Pitanje broj 7 proverava *razumevanje opšte informacije*.

7. *What is the text about?*

- a) *The type of the wind that often blows from Mongolia and China.*
- b) *The natural phenomenon that affects air quality in South Korea.*
- c) *The result of the pollution in big cities like Seoul.*

Prvi deo teksta koji izgovra spiker ne definiše fenomen, međutim objašnjenje se jasno daje u drugom delu, koji izgovara reporterka sa terena: *It's a mixture of desert sand, topsoil and pollutants, which is swept into the atmosphere and blown over other parts of the region*. Na osnovu ove definicije očekuje se da studenti dođu do zaključka da je reč o prirodnom fenomenu.

Kako se u kontekstu imeničke fraze u tekstu pojavljuje glagol *blow*, ukoliko nisu obratili pažnju na definiciju, studenti mogu da pomisle da je reč o vrsti vetra i tako se odluče za prvi od tri odgovora: *The type of the wind that often blows from Mongolia and China*. S druge strane, tekst sadrži i vokabular koji može da se poveže sa zagađenjem u gradovima: *protective masks, atmosphere, pollutants*, što opet može da ih navede na drugi pogrešan odgovor: *The result of the pollution in big cities like Seoul* ukoliko nisu razumeli šta tačno predstavlja fenomen o kome se govori.

7.7.6 Analiza teksta video predavanja primenjenog u pretestiranju

Polazeći od onoga šta je poznato o procesu razumevanja govora, i sposobnosti ili makro veština neophodnih za razumevanje predavanja na stranom jeziku na koje su ukazali istraživači (Munby, 1978; Richards, 1983; Weir, 1990; Flowerdew i Miller, 1997)¹, u okviru ovog istraživanja posebnu pažnju posvetili smo sledećim sposobnostima, kao ključnim za razumevanje predavanja na stranom jeziku:

- sposobnosti određivanja teme predavanja i praćenje razvoja teme;
- sposobnosti određivanja odnosa u okviru teme (glavnih ideja, generalizacija, hipoteza, sporednih ideja, primera) i razgraničenje relevantnog od manje važnog (digresija, upadica, šala...);
- prepoznavanju uloge diskurs markera u signaliziranju strukture predavanja (veznika, priloga...);
- sposobnosti zaključivanja na osnovu teksta;
- sposobnosti prepoznavanja stava govornika prema temi;
- sposobnosti zaključivanja značenja reči iz konteksta;
- sposobnosti prepoznavanja funkcije intonacije u cilju isticanja informacija (na primer, visina, jačina, brzina);
- zadržavanju informacija putem pravljenja beležaka;
- sposobnosti integrisanja dolazeće poruke sa informacijama koje potiču iz drugih medija (fotokopiranog materijala za čas, udžbenika, slajdova prezentacije...).

Osim sposobnosti obrade informacija u realnom vremenu i poznavanja fonoloških i leksičko-gramatičkih pravila, što su inače svojstva koja karakterišu razumevanje govora uopšte, ključnu ulogu u razumevanju predavanja igra i *prethodno stečeno znanje* o temi predavanja. Budući da su se svi ispitanici u toku studija na maternjem jeziku sreli sa predmetima *ekonomije* i *marketinga*, izborom tema predavanja iz ovih disciplina niko od ispitanika nije doveden u neravnopravni položaj.

U tekstu video predavanja koje smo upotreбили u testiranju naišli smo na brojne primere poklapanja značenja verbalne i neverbalne komponente poruke, i o tome će biti više reči u analizi tekstova samih zadataka. U testu razumevanja audio predavanja, koji

¹ O ovome je detaljno bilo reči u odeljku 5.1.5.2 Distinktivna svojstva razumevanja predavanja

predstavlja deo celokupnog testa razumevanja predavanja, vizuelna komponenta je izostala, pa je zadatak studenata bio utoliko teži, iako je bilo moguće dekodirati poruku samo na osnovu audio inputa.

Video predavanja upotrebljena u istraživanju u predtestu i posttestu predstavljaju dva dela jednog dužeg predavanja iz predmeta *ekonomija*. Reč je o uvodnom predavanju kursa. Delovi koje smo upotrebili u predtestiranju i posttestiranju traju od 8 do 10 minuta. Predavanje je održano u amfiteatru i profesor je u većini situacija prikazan u srednje udaljenom kadru (od struka na gore) i povremeno u umereno udaljenom kadru (od kolena do vrha glave). To znači da su pokreti ruku i glavom mogli jasno da se prate.

Predavanje karakteriše niz svojstava značajnih za njegovo razumevanje koja ćemo detaljnije razmotriti.

Na početku predavanja profesor pozdravlja studente, i predstavlja sebe i kurs koji će predavati. Zatim nabraja o čemu će u predavanju biti reči²:

*Ok // welcome // uh...I'm Kenneth Train // this is E-con 1 // um...// I know many of you are here to try to decide whether to take this class // and so what we're gonna do today// is talk about // why you might wanna take it // what the requirements are // and then I think // there's a lot of you that are still trying to get into the class // and so we're going to talk about enrolment issues // and how you might have // one last chance to get in. // Our head GSI would be in charge of that.
OK?, so um..., I think the best motivation for taking this class is to just try to read the newspaper.*

Ono šta je uočljivo već na osnovu prvih nekoliko rečenica je prisustvo *interpersonalnih strategija*. Predavači nastoje da uspostave prijateljski odnos sa publikom, i on može biti prisutan ne samo u jednom predavanju, nego u toku čitavog kursa. Strategije kojima se ovaj odnos postiže podrazumevaju upotrebu izraza saosećanja sa slušaocima, razuveravanja i stvaranja pozitivne atmosfere (Flowerdew, 1994: 18-19). U tom smislu u čitavom predavanju profesor Trejn (predavač u video predavanjima) koristi ličnu zamenicu *we* kojom stvara utisak ulaganja zajedničkog napora: onog koje ulažu slušaoci i sopstvenog napora u toku predavanja: *what we're gonna do today..., so we're going to talk about*, i kasnije *So, we're gonna study in this class why..., Um, we start with the concept of* Osim toga, predavač koristi i izraze kojima ističe da

² Dve paralelne kose crte u odlomku teksta pokazuju mesta na kojima predavač pravi duže pauze, dok jedna crta označava kraće pauze.

pokušava da uprosti matriju o kojoj govori: *Anti-trust laws shortly are laws that...* što takođe ima funkciju približavanja studentima.

Još jedna interpersonalna strategija koju predavač koristi da bi bio u kontaktu sa publikom tiče se *upotrebe markera slaganja* (eng. *agreement markers*), npr. „ok?”. Ovaj marker, osim što proverava razumevanje, takođe ima funkciju zaokruživanja jedne teme pre nego što predavač pređe na sledeću.

U prvih 30-ak sekundi primećujemo kako predavač pravi kratke pauze u govoru kako bi omogućio studentima koji još uvek dolaze da se smeste, da bi zatim uveo temu predavanja.

Predavanja, kao usmeni žanr, dele neka svojstva sa različitim vidovima pisanog jezika, na primer njihov tekst može biti planiran u manjoj ili većoj meri. Međutim, ono što razlikuje diskurs autentičnog predavanja od diskursa pisanog teksta je njegova struktura na mikro nivou. Naime, tekst predavanja često čine nepotpune klauze koje su naznačene u govoru ispunjenim ili neispunjenim pauzama ili markerima na mikro nivou poput *and, so, but, now, okay* i slično (Flowerdew i Tauroza, 1995). Na prethodnom primeru možemo da vidimo kako je tekst podeljen na klauze između kojih često dolaze ispunjene pauze (*uh* i *er*) ili više puta ponovljeni mikromarkeri *okay* ili *so*. Oni služe da se tekst organizuje, dok istovremeno mogu da označe i promenu teme.

Stil ovog predavanja može se okarakterisati kao neformalan (konverzacioni) i spontan govor sa okvirno planiranom strukturom (Dudley-Evans, 1994). Zbog obrade informacija u realnom vremenu predavaču je teško da organizuje svoje misli, i u isto vreme ih izloži kroz kompletne gramatičke rečenice. Zato tekst „labavo“ planiranog diskursa predavanja, kao što je slučaj i sa ovim predavanjem, obiluje primerima redundanse, ponavljanja, samo-ispravljanja, oklevanja, i parafraza³. To ne samo da daje vremena predavaču da organizuje misli, već i studentima da obrade nove informacije koje dolaze.

OK, // so um..., I think // the best motivation for taking this class / is to just try to read the newspaper.

It's astonishing the number of things that come up in the newspaper / that without any economic training / you wouldn't know what in the world they

³ Heč (Hatch, 1983) govori o tome da se u neplaniranom diskursu mogu naći inicijalne ideje, labavo povezane, još „neiskristalisane” ideje o nekoj temi, jezički fragmenti, pa čak i gramatički netačne rečenice.

are talking about.// Um....just / one of them just recently // the FTC is opening an anti-trust investigation against Google. // How many of you knew about this?// Google's perhaps gonna be / accused of breaking the law // having to do with monopoly control.// How can that be?// Everybody loves Google. Um.../ha,ha..., um.....// so, // you should be asking yourself / what in the world is an anti-trust investigation? // What are the anti-trust laws?...

Diskurs predavanja uvek prati niz vanjezičkih znakova koji potiču od pokreta tela i izraza lica govornika (kinezički elementi). Ti pokreti mogu da obuhvate pokazivanje (prstom, rukom, pogledom) i koriste se da ukažu na predmete, osobe, i sl., ili demonstriranje kako se nešto radi praćeno izrazima poput *'I take this and fix it here, like this* ili *Look at this one!* U ovim slučajevima iskaz se ne može interpretirati ukoliko se ne vidi radnja.

I u predavanju upotrebljenom u ovom testiranju prisutna su pomenuta paralingvistička sredstva. U našem predavanju, na primer, na početku teksta profesor kaže ... *so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in*, pri čemu pri izgovoru broja *one* profesor podiže kažiprst, što je gest koji nosi isto značenje kao i tekst: ukazuje na broj jedan. Malo dalje u tekstu on govori o kompaniji Gugl i postavlja retoričko pitanje: *Google's perhaps gonna be accused of breaking the law having to do with monopoly control. How can that be?*, posle kog pri izgovaranju klauze *Everybody loves Google* on prekrsti ruke na grudima, čime opet podvlači značenje (*everybody loves...*) iz pomenute klauze. Kasnije u tekstu opet, kada želi da skrene studentima pažnju na slajdove prikazane na monitoru iznad svoje glave, on čini pokret rukom u tom pravcu.

Još jedan primer nalazi se malo dalje u tekstu. Kada profesor govori o antimonopolskim zakonima: *What are the anti-trust laws?... Anti-trust laws shortly are laws that prevent the growth and exercise of monopoly power*, on daje definiciju pri čemu izgovaranje fraze *the growth and exercise of monopoly power* prati pojačana gestikulacija rukama, što ukazuje na to da on ovaj deo rečenice smatra posebno važnim, pa ga zato i ističe.

Jedan primer poklapanja semantičkog i kinezičkog značenja uočljiv je u trenutku kada profesor izgovara: *...., um and it happened at exactly the same time, and it's got to*

have slipped under the radar, ... pri čemu prilikom izgovaranja *slipped*, čini pokret rukom koji se može protumačiti kao imitiranje provlačenje nečega ispod nečeg drugog.

Još jedno svojstvo govora tela karakteristično za ovog predavača tiče se načina na koji pomera glavu prilikom prelaza sa jednog segmenta diskursa na drugi. Svaka od tih tranzicija sadrži ispunjene pauze *um*.

Primeri kinezičkog značenja u predavanju su brojni i tumačićemo ih pojedinačno u okviru pitanja kada budemo smatrali da ono posebno utiče na značenje.

Kada je reč o *strukturi diskursa predavanja*, utvrđeno je da različite naučne discipline imaju različitu strukturu diskursa (Dudley-Evans, 1994)⁴. U strukturi diskursa važnu ulogu igraju diskurs markeri, odnosno leksičke fraze koje uspostavljaju koheziju i koherenciju teksta na makro nivou⁵. Ovi makro markeri su važni signali koji usmeravaju slušaoca kroz informacije u predavanju, pokazuju kako su one organizovane i kako ih treba vrednovati. Njima predavač signalizira šta će reći ili ukazuje na ono šta je već rekao. Njih treba razlikovati od mikromarkera poput *as well, so, now, then, well, and* koji funkcionišu na lokalnom nivou, i čija je funkcija da popune pauze ili povežu susedne rečenice.

U predavanju primenjenom u testiranju upotreba makro markera prisutna je na različitim mestima u tekstu. Na početku predavanja, na primer, predavač koristi frazu *what we're gonna do today...* da označi početak, zatim u drugom delu teksta, kada je pobrojao primere, vraća se na temu izrazom *Um, so, back to the mundane issue of what actually is economics...* U toku predavanja takođe koristi makromarkere u funkciji naglašavanja: *that's one of the main things (that microeconomics has to say about the world...)*. Isto tako, predavač koristi izraze putem kojih naglašava bliskost sa nečim šta su studenti radili ili će raditi u budućnosti *You probably remember...you've probably seen...* ili *what we're supposed to do about the deficit...*

Treba naglasiti da je ovo predavanje relativno kratko, ne duže od desetak minuta, i da funkcija makromarkera u signaliziranju strukture teksta nije toliko očigledna kao što bi bila na primeru nekog dužeg predavanja.

⁴ Dudley-Evans je uporedio strukturu diskursa predavanja iz biologije i saobraćajnog inženjerstva sa strukturom diskursa inženjerskih predavanja na koju su ukazali drugi istraživači, i zaključio da struktura diskursa zavisi od grane nauke (Dudley-Evans, 1994: 146-157).

⁵ O koheziji i koherenciji teksta govori Polovina (1999: 147-171), kao o "dva ključna pojma koji ukazuju na kontinualni karakter nekog teksta".

Ukoliko se osvrnemo na tekst predavanja, videćemo da praktično čitav uvod, tj. prvi pasus teksta sadrži niz markera koji ukazuju na ukupnu strukturu predavanja:

*Ok, welcome, uh....I'm Kenneth Train, this is E-con 1, um...,I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, **what we're gonna do today** is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, **so we're going to talk about** enrolment issues and how you might have one last chance to get in. Our head GSI would be in charge of that.*

Nešto kasnije u tekstu još jednom upotrebom diskurs markera predavač najavljuje šta će biti uključeno u materijal kursa: ***So we're gonna study in this class** why it is that we need laws to protect us from the growth and exercise of monopoly power?* Predavač takođe koristi retoričko pitanje u funkciji markera da ukaže na definiciju (***What are the anti-trust laws?***). Sledi definicija (*Anti-trust laws shortly are laws that prevent the growth and exercise of monopoly power.*) a potom i još jedna upotreba makromarkera (***So we're gonna study in this class** why it is that we need laws to protect us from the growth and exercise of monopoly power*).

Još jedno sredstvo struktuiranja diskursa predavanja tiče se upotrebe retoričkih pitanja. Ona funkcionišu kao sredstvo uvođenja nove teme ili uspostavljanja dobrih odnosa između predavača i publike (Flowerdew i Miller, 1997: 40). U predavanju se dešava da predavač postavi pitanje, a onda odgovori na njega mnogo kasnije, uopšte ne odgovori, ili postavi više od jednog pitanja zaredom. Ove različite varijante upotrebe retoričkih pitanja prisutne su i u tekstu našeg predavanja.

Na primeru navedenom u prethodnom pasusu vidimo kako predavač koristi retoričko pitanje i odmah na njega odgovara. Kao što je već rečeno, njegova funkcija na tom mestu je da najavi definiciju koja je odmah usledila.

U nastavku teksta predavač koristi više retoričkih pitanja. Njima on najavljuje temu koja će biti naknadno obrađena. *So we're gonna study in this class why it is that we need laws to protect us from the growth and exercise of monopoly power. What exactly those laws are? What they allow? And what they don't allow? And how's that played out in the variety of the situations?*

Još jedna upotreba retoričkih pitanja prisutna je dalje u tekstu. Predavač najpre daje definiciju, a onda je razlaže i objašnjava upotrebom retoričkih pitanja: *So very broad*

definition, but it broke..., can be broken down into three parts: 1) What goods are produced? 2) What resources are used to produce them?, 3) Who gets to consume the goods? Na ova pitanja predavač ne odgovara uopšte, već najavljuje da će o tome biti reči kasnije u toku kursa.

Potreba za integrisanjem informacija iz teksta predavanja sa informacijama iz drugih medija često je prisutna u predavanjima. U tom smislu, od studenata se očekuje da pročitaju neki unapred pripremljen materijal, tekst iz udžbenika ili nekog drugog izvora pre predavanja.

U ovom predavanju dodatne informacije potiču sa slajdova koje predavač koristi kao dopunu teksta predavanja. U toku predavanja on usmerava pažnju studenata na ovaj tekst, čije značenje oni treba da integrišu za značenjem teksta koji dolazi audio signalom. U tom smislu, istraživači ukazuju (Olsen i Huckin, 1990) na prednosti upotrebe ovakvih vizuelnih elemenata koji usmeravaju slušaoca na određeno mesto u diskursu i pomažu im da razumeju pojmove koje bi možda teže razumeli da su prezentovani isključivo usmenim putem.

Treba imati na umu da, iako se vizuelna sredstava koriste da ilustruju pojmove ili da pruže dodatne informacije, integrisanje informacija koje dolaze vizuelnim i audio kanalom sa jedne strane, i istovremeno pravljenje beležaka sa druge za studente ponekad može da bude preveliki izazov (King, 1994: 227-229), odnosno može da bude znatno teže nego pravljenje beležaka samo na osnovu informacija koje dolaze audio putem.

Polazeći od prethodno navedenih karakteristika primenjenog predavanja, možemo zaključiti da ono predstavlja primer pravog autentičnog predavanja, punog nezavršenih rečenica, ponavljanja, ispravljanja, i zastajkivanja. Smatramo da su to svojstva kojima studenti u nastavi razumevanja govora upravo i treba da budu izloženi kako bi naučili da ih prepoznaju i tumače, i kako bi se blagovremeno pripremili za uslove koji vladaju u realnim situacijama slušanja akademskih predavanja.

Tabela 16. Pregled zadataka zasnovanih na tekstu video predavanja (predtestiranje)

<i>Introduction to Economics – Part one</i>	
Pitanje broj 1	Razumevanje opšte informacije ili ideje
Pitanje broj 2	Razumevanje mišljenja i stavova govornika
Pitanje broj 3	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 4	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 5	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 6	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 7	Zaključivanje na osnovu teksta

Pitanje broj 1 proverava sposobnost *razumevanja opšte ideje* teksta.

1. *What is the lecture about?*

- a) *The materials students need for the course.*
- b) *What students are required to do to pass the course.*
- c) *What students are going to study in this course.*

Na početku predavanja profesor najavljuje čemu će predavanje biti posvećeno:

...I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in. Our head GSI would be in charge of that.

Međutim, kasnije u toku dela predavanja koje predtestiranje pokriva on u stvari nabraja različita pitanja iz ekonomije koja će se na kursu obrađivati, i to predstavlja temu ovog predavanja. Pri tom on pribegava čestom korišćenju makromarkera (*what we're gonna do today, so we're gonna talk about..., so we're gonna study in this class, um, we start with the concept of...*) da najavi teme iz ekonomije koje će na kursu biti obrađene. Da bi stekli predstavu o sadržaju predavanja i došli do tačnog odgovora, studenti najpre treba da odslušaju čitav tekst. Ono što ih može navesti na pogrešan odgovor (*What students are required to do to pass the course*) je nabranje profesora na početku, gde, između ostalog, on pominje i zahteve kursa (*what the requirements are*). Kako je to samo jedna od tema koje on nabraja, pogrešno je zaključiti da će čitavo predavanje biti posvećeno samo tome. Dakle, taj odgovor se može eliminisati kao netačan. Sadržaj

drugog netačnog odgovora (*The materials students need for the course*) se u tekstu predavanja uopšte ne pominje, ni u uvodu, ni kasnije, pa studenti mogu sa sigurnošću da eliminišu i ovaj odgovor. Eliminisanjem ova dva odgovora studenti dolaze do ponuđenog odgovora: *What students are going to study in this course*. Pretpostavku da je ovo tačan odgovor oni mogu da potvrde tek kada odslušaju čitav tekst predavanja i uvere se da je predavanje posvećeno upravo tome. Dakle, sposobnost razlikovanja glavnih ideja od sporednih ideja i detalja im pomaže da dođu do tačnog odgovora.

Kada je reč o vizuelnoj komponenti značenja u ovom konkretnom pitanju, ona se ogleda u tome što je predavač u srednje udaljenom kadru za katedrom, od struka na gore. Studenti bi sa iste udaljenosti mogli da posmatraju profesora i da se zaista nalaze u amfiteatru u kome se predavanje odvija, što zadatak pred kojim se nalaze čini realnim.

Pitanje broj 2 testira sposobnost razumevanja mišljenja i stavova govornika.

2. *How does professor Train feel about the newspapers in relation to economics?*
- a) *They are full of astonishing news headlines.*
 - b) *You need knowledge of economics to understand the news.*
 - c) *They are full of scandals of companies like Google.*

Odgovor na to pitanje nalazi se sledećem tekstu:

OK, so um..., I think the best motivation for taking this class is to just try to read the newspaper. It's astonishing, the number of things that come up in the newspaper that without any economic training you wouldn't know what in the world they are talking about. Um...just one of them just recently, the FTC is opening an anti-trust investigation against Google. How many of you knew about this? Google's perhaps gonna be accused of breaking the law having to do with monopoly control.

Povezivanje prideva *astonishing* iz prvog od ponuđenih odgovora (*astonishing headlines*) i iz fraze koju koristi predavač *It's astonishing, the number of things that come up in the newspaper* može neke studente da navede na pogrešan zaključak. Isto važi i za imenice i fraze *investigation, be accused of, breaking the law*. Njihovim pogrešnim povezivanjem, na osnovu asocijacija sa ranijim iskustvom i postojećim šemama, sa izrazom iz trećeg od ponuđenih odgovora *scandals of companies like Google* slušaoci se mogu navesti na pogrešan odgovor. Konačno, spajanjem značenja fraze *without any economic training* sa značenjem klauze *You need knowledge of economics*, kao i značenje

cele rečenice *you need (knowledge of economics)....to understand sa značenjem without (any economic training) you wouldn't know what in the world they are talking about*, studenti dolaze do tačnog odgovora. Ovde je reč o oslanjanju na poznavanje vokabulara i sintakse.

Razumevanje ovog dela teksta potpomognuto je vizuelnom komponentom značenja. Naime, na ekranu se pojavljuje sledeći tekst u vidu slajda: *There is no better way to get motivated to study economics than to read the news. Check out these headlines....*To je parafraza rečenice koju izgovara profesor – *I think the best motivation for taking this class is to just try to read the newspaper*. Ona pomaže studentima da učvrste svoj stav po pitanju odnosa profesora prema novinama, koji su već formirali na osnovu razumevanja govora.

Pitanje broj 3 testira *sposobnost zaključivanja na osnovu teksta*, odnosno razlikovanje glavnih ideja od sporednih.

3. *Why does professor Train mention Google?*

- a) *To explain the investigation against Google.*
- b) *To check if students are familiar with anti-trust law.*
- c) *To give an example of what he previously said.*

Odgovor na to pitanje profesor daje u sledećem delu teksta:

Um....just one of them, just recently, the FTC is opening an anti-trust investigation against Google. How many of you knew about this? Google's perhaps gonna be accused of breaking the law having to do with monopoly control. How can that be? Everybody loves Google. Um...ha,ha..., um....., so, you should be asking yourself what in the world is an anti-trust investigation? What are the anti-trust laws?...

Od ključnog značaja u ovom pitanju je razumevanje fraze *just one of them, just recently*, tačnije razumevanje upotrebe referentnih konektora u tekstu, i na osnovu toga, povezivanje zamenice *them* sa prethodno pomenutim *the number of things that come up in the newspaper*. Svoju pretpostavku da se radi o navođenju primera studenti mogu da potvrde kasnije u tekstu, kada predavač navede i druge slične primere. Svi oni služe da ilustruju njegovu prethodno izrečenu tvrdnju: *It's astonishing, the number of things that come up in the newspaper that without any economic training you wouldn't know what in*

the world they are talking about. Dakle, ovde je reč o prepoznavanju odnosa ideja u tekstu i njihovoj hijerarhiji.

Pitanje broj 4 proverava sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta.

4. *What can we conclude from the fact that only few students knew about the July jobs increase?*
- a) *Newspapers did not report about it at all.*
 - b) *The focus in newspapers was on something else.*
 - c) *Students do not read newspapers.*

Odgovor na ovo pitanje studenti pronalaze tumačenjem sledećeg teksta predavača:

Um, I don't know if any of you saw this but July's Jobs Report, the number of jobs that were created in July, which is the last month that we have data on, actually was higher than expected. How many of you saw this? No, very few people, it was lost among all the disaster reporting about the downgrade of our national mortgage rating, of um, credit rating, um... and it happened at exactly the same time, and it's got to have slipped under the radar... but this might actually mean that we're slightly pulling out of this recession we've been in, this bad economic time.

i izvođenjem zaključaka o prihvatljivosti svakog od ponuđenih odgovora. Najpre, ako predavač postavi pitanje: *How many of you saw this?* i sam odgovori na njega na osnovu reakcije slušalaca (*No, very few people*), to znači da je jedan, mada mali broj ljudi ipak video ovaj izveštaj u novinama, što isključuje prvi od ponuđenih odgovora kao tačan. Reč je, dakle, o izvođenju zaključaka na osnovu teksta.

Dalji tekst koji izgovara profesor može da navede studente na pravi zaključak. Očekuje se da će tumačenjem ovog dela teksta: *It was lost among all the disaster reporting about the downgrade of our national mortgage rating, of um, credit rating, um and it happened at exactly the same time, and it's got to have slipped under the radar...* studenti zaključiti da je u novinama dominirala neka druga tema, što profesor i kaže u rečenici: *... it was lost among all the disaster reporting about the downgrade of our national mortgage rating, of um, credit rating.* Dakle, ova fraza odgovarala bi onom odgovoru koji sadrži klauzu: *The focus in newspapers was on something else.* Ovde do tačnog odgovora studenti dolaze prvenstveno izvođenjem zaključaka na osnovu teksta.

Ne očekuje se da vokabular ovog dela teksta studentima predstavlja problem. Čak iako imenička fraza *disaster reporting* ostavi studente u nedoumici o čemu se radi, objašnjenje dolazi brzo u vidu fraza koje slede: *the downgrade of our national mortgage rating, of ...credit rating* (pretpostavka je da studenti znaju imenice i imeničke fraze *mortgage, credit rating* i *downgrade* i razumeju pojmove na koje se one odnose).

Što se tiče trećeg ponuđenog odgovora: *Students do not read newspapers*, tvrdnja koja se u njemu iznosi nigde se u tekstu direktno ne pominje. U slučaju da studenti izaberu ovaj odgovor kao tačan, onda bi se taj izbor možda zasnivao na pogrešnom izvođenju zaključka (ili nedostatku pragmatičkog znanja) na osnovu teksta profesora: *How many of you saw this? No, very few people.*, ali to ne odgovara nameravanom značenju, tj. onome šta je profesor Trejn povodom ovoga zaista mislio, kad je to rekao.

Kinezičko značenje je i u ovom slučaju od pomoći studentima u razumevanju. Naime, kada profesor izgovara tekst: *um... and it happened at exactly the same time, and it's got to have slipped under the radar...* on pravi pokret rukom koji se može intepretirati kao imitiranje provlačenja nečega ispod nečeg drugog, što odgovora značenju fraze *slipped under the radar*. U produžetku rečenice on čini još nekoliko pokreta rukama koji prate po značenju tekst koji on izgovara: *but this might actually mean that we're slightly pulling out of this recession we've been in, this bad economic time*, tako da kada dođe do fraznog glagola *pulling out of* on pravi pokrete rukama koji oponašaju „izlaženje iz nečega“.

Ovi pokreti telom ne odnose se uvek na tekst predavanja na osnovu koga se direktno može odgovoriti na pitanje, ali pomažu vizualizaciju onoga o čemu profesor govori, pa tako i razumevanje u celini.

Pitanje broj 5 testira sposobnost prepoznavanja specifične informacije u tekstu.

5. According to professor Train, the course can help students:

- a) stabilize the economy and get out of the recession.
- b) understand politics and presidential campaigns.
- c) assess economic plans of presidential candidates.

Odgovor na ovo pitanje direktno je dat u sledećem delu teksta:

What we're gonna study in this course is what causes job growth, what causes unemployment and importantly, what can we do about it, what can the government,

what steps can the government take to try to stabilize our economy and help us grow out of the recessions that we sometimes end up in. Um, you've probably seen practically all the presidential candidates have some plan or another on what we're supposed to do about the deficit, about the jobs, hopefully this course will help you to evaluate those, and make your decision on what you think which candidates are making meaningful statements, and which ones aren't.

Do tačnog odgovora studenti dolaze u nekoliko koraka: najpre povezivanjem značenja klauze *hopefully this course will help you to evaluate those*, konkretno glagola *evaluate* iz teksta i glagola *assess* iz jednog od ponuđenih odgovora (poznavanje vokabulara); a zatim razumevanjem referentne funkcije pokazne zamenice *those* i povezivanjem sa imeničkom frazom *some plan or another* na koju se pokazna zamenica odnosi (upotreba markera u tekstu). Ovim se istovremeno isključuje još jedan od netačnih odgovora, onaj u kome se pojavljuje imenička fraza *politics and presidential campaigns*, jer ako studenti pretpostave da se relativna zamenica *those* odnosi na imenicu *some plan or another*, onda se ona ne može odnositi na imenicu *politics*, niti *campaigns*. Osim toga, razumevanjem rečenice: *what steps can the government take to try to stabilize our economy and help us grow out of the recessions*, tj. obraćanjem pažnje na subjekat u ovoj rečenici – *the government* – i upoređivanjem tog subjekta sa subjektom iz osnove pitanja – *students* - može se eliminisati još jedan od ponuđenih odgovora.

Dok izgovara tekst na koji se ovo pitanje odnosi, profesor je prikazan u srednje udaljenom kadru, od struka na gore iza katedre. Pokreti koje pravi rukama i glavom intenzivniji su tokom izgovaranja određenih reči u tekstu koje on istovremeno i dodatno naglašava. U narednih nekoliko rečenica podvučeni su slogovi u rečima koje je profesor dodatno naglasio: *What we're gonna study in this course is what causes job growth, what causes unemployment and importantly, what can we do about it, what can the government, what steps can the government take to try to stabilize our economy and help us grow out of the recessions that we sometimes end up in.* To istovremeno znači da na osnovu praćenja pomenutih pokreta i akcenta studenti mogu da zaključe čemu profesor u govoru naročito pridaje značaj, i na osnovu toga protumače njegovo mišljenje i stav.

Pitanje broj 6, kao i prethodno, proverava *spособnost razumevanja specifičnih informacija* u tekstu.

6. *What is the main topic of economics as a science, according to professor Train?*

- a) *How we create pollution through our economic activities.*
- b) *How we can develop our economy without polluting the environment.*
- c) *How we can deal with the problem of pollution economically.*

Odgovor na ovo pitanje dat je direktno u tekstu:

....the act of having children actually creates pollution, we need to somehow deal with this, we create pollution in all forms of our living, and we need to figure out how to handle that in our economy, so that's what we're gonna study in this course, how to make the right decisions about the degree of the, um, pollution that we need to have, or want to have, how to protect the environment at the same time that we keep our economy growing, that's the main topic of economics, and one of the topics we're going to discuss in this class.

Studenti do odgovora dolaze povezivanjem značenja složene rečenice: *how to protect the environment at the same time that we keep our economy growing* i jednog od ponuđenih odgovora: *How we can develop our economy without polluting the environment*. Dakle, najpre treba povezati značenje fraze *without polluting the environment* iz jednog od odgovora sa frazom *how to protect the environment* iz teksta, a zatim značenje klauze *how we can develop our economy* iz istog odgovora sa klauzom *we keep our economy growing*. Ovde je studentima od pomoći oslanjanje na poznavanje vokabulara i sintakse. U eliminisanju druga dva ponuđena odgovora učenicima može da pomogne prethodno stečeno znanje. Na osnovu njega oni mogu da znaju da se problemom zagađenja prvenstveno bavi ekologija, pa tek onda ekonomija. Dakle, zagađenje ne može biti glavna tema proučavanja u ekonomiji. Studente sa slabije razvijenom veštinom razumevanja govora na pogrešan trag mogu navesti fraze *economic activities* i *deal with the problem (of pollution) economically*, koje se tiču ekonomije, ali su u celini delovi netačnih odgovora.

Profesor je prikazan u srednje udaljenom kadru (od struka na gore) dok stoji ili se blago pomera iza katedre. Sve šta je rečeno o pokretima ruku i glave u prethodnom pitanju odnosi se i na ovaj deo teksta. Međutim, ovaj kadar ne sadrži nijedan poseban pokret ili gest koji naročito utiče na razumevanje.

Pitanje broj 7 proverava sposobnost zaključivanja na osnovu teksta.

7. What does the idea of opportunity cost mean?

- a) Students did not have to pay anything to get into this class.
- b) Choosing this course will have its consequences.
- c) If students choose this class, they will not be allowed to take another class.

Deo teksta na osnovu koga se može izvući zaključak o tačnom odgovoru prilično je dug, traje minut i 35 sekundi. U okviru tog teksta predavač dva puta daje primer pojma *opportunity cost*. On to najpre čini kroz tekst: *What that implies is that we as a society and we as individual people need to make choices. We have to choose how to use these scarce resources. If they're used in one way, they can't be used in another way.* U ovom delu teksta od najvećeg značaja za razumevanje je upravo ova poslednja rečenica koja govori o mogućnosti izbora. Malo kasnije predavač daje još jedno poređenje kroz koje objašnjava pomenuti pojam:

Everything has opportunity cost. For example, you come to this lecture, you didn't have to pay any money to come in, and so it seems like it's a free lecture. But you could've done something else with your time, you could've drunk a cappuccino with some of your friends, you could have studied for another class, you could go to another class, um, and so there is some alternative use of your time that you could've spent this time at, and instead you chose to come here and have this class, the opportunity cost of this class is the cost of the value of whatever else you could have done with your time otherwise.

U slučaju ovog teksta za studente je ključno razumevanje sintaksičke strukture koja sadrži prošle infinitive *you could've done, you could've drunk, you could have studied for another class* koja označava postojanje neke mogućnosti u prošlosti. Profesor ukazuje na kontrast između tih mogućnosti u prošlosti i izbora koji su studenti napravili: *and instead you chose to come here and have this class.* Taj kontrast predstavlja suštinu pojma na koji se pitanje odnosi.

Konačno, u poslednjoj rečenici predavač još preciznije određuje taj pojam: *the opportunity cost of this class is the cost of the value of whatever else you could have done with your time otherwise.*

Na taj način predavač trostrukim objašnjenjem ovog pojma postepeno gradi razumevanje kod slušalaca i omogućuje im da dođu do pravog zaključka. Pri zaključivanju, studentima je od koristi i prethodno stečeno znanje o ovoj temi, kao i slajd

koji profesor prikazuje u toku objašnjavanja datog pojma (slajd sadrži imenice i imeničke fraze koje se odnose na razmatrane pojmove: *scarcity, choice, opportunity cost*). Međutim, od ključnog značaja za dolaženje do tačnog odgovora je sposobnost razlikovanja doslovnog od indirektnog, podrazumevanog značenja.

7.7.7 Analiza teksta video predavanja upotrebljenog u posttestiranju

Predavanje upotrebljeno u posttestiranju predstavlja nastavak predavanja upotrebljenog u predtestiranju. Kako je, radi potreba testiranja, oba puta bilo neophodno upotrebiti materijal ne duži od 10-ak minuta, a izabrano predavanje se u svom izvornom obliku inače sastojalo iz dve veće celine posvećene dvema odvojenim temama, originalni tekst smo podelili na dva predavanja. Pri tom, sadržaj drugog dela ni na koji način ne trpi, niti je oštećen ovom podelom. Predavač je isti i govori istom brzinom, što sa stanovišta testiranja predstavlja prednost jer se tako stvaraju približno isti uslovi za testiranje ove veštine po završetku nastave.

Jedina intervencija koja je na tekstu napravljena tiče se ponavljanja uvoda: nekoliko rečenica sa početka predavanja ponovljeno je i na početku drugog dela teksta. Cilj ove modifikacije bio je da se studenti prisete konteksta, predavača i uvedu u predavanje. Dakle, uvod u vidu teksta i slike: *Ok, welcome, uh....I'm Kenneth Train, this is E-con 1, um..., I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in. Our head GSI would be in charge of that,* ponovljen je i na početku drugog predavanja, posle čega se tekst do kraja nastavlja u originalnom obliku.

Inače, obeležja koja karakterišu tekst upotrebljen u predtestiranju prisutna su i u ovom slučaju. To znači da tekst predavanja sadrži brojne primere ispunjenih pauza i oklevanja, kao posledicu obrade informacija u realnom vremenu:

Ok, we also have, each of you has a GSI, that um, is in your assigned section, the GSIs are co-teachers in this class with me, um, as you probably know by now, this class has 2 hours of lecture a week, and 2 hours of section a week. And so fully half of the instruction will go on in sections. And your GSIs will be covering,... handling those.

Kao i kod predavanja predtestiranja, i ovde su prisutna retorička pitanja: *Ok, so what are the course requirements?* na koje profesor odmah odgovara.

Česta je i upotreba diskurs markera da usmeri predavanje: *Um, and in regard to that, I'm gonna skip the rest of this for now, and talk about grading.*

Profesor koristi impersonalne strategije da se približi slušaocima. U te svrhe koristi ličnu zamenicu *we*: *Ok, we also have, each of you has a GSI, that um, is in your assigned section....* ili *I ought to say we've got a lot of resources*; ili se trudi da stvori pozitivnu atmosferu: *Um, I think you will find the sections to be very enjoyable and productive.*

Sposobnost integrisanja informacija iz teksta predavanja sa informacijama iz drugih izvora potrebna je i kod ovog predavanja. Tako tekst koji izgovara profesor: *The textbook, um, I wanna talk about this*, prati slajd sa nazivom udžbenika, autorima, i internet starnicom predmeta koji profesor predaje.

Konačno pokreti tela, najpre ruku, koji prate tekst izraženi su i u ovom predavanju. Tako se primer upotrebe izraza lica da prenesu značenje odnosi na sledeću situaciju. Profesor navodi cenu udžbenika u knjižari (250 dolara), da bi zatim rekao studentima da se na određenom sajtu udžbenik može naći za svega 38 dolara. Prilikom izgovaranja te cifre on pravi izraz lica koji se može protumačiti kao „nećete mi verovati“, a reakcija koji se čuje iz amfiteatra: „vau“ svedoči o tome da je profesor rečima i izrazom lica preneo upravo takvo značenje. O pokretima i držanju tela u funkciji prenošenja značenja govorićemo posebno u okviru svakog pitanja.

Tabela 17. Pregled zadataka zasnovanih na tekstu video predavanja (posttestiranje)

<i>Introduction to Economics – Part two</i>	
Pitanje broj 1	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 2	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 3	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 4	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 5	Razumevanje organizacije teksta
Pitanje broj 6	Razumevanje mišljenja i stavova govornika
Pitanje broj 7	Razumevanje opšte ideje ili informacije

Pitanje broj 1 proverava sposobnost razumevanja specifične informacije.

1. Which sentence is true about the course material?

- a) Only the Professor provides the material to be covered in sections.
- b) The GSIs are free to introduce their own material as well.
- c) Students can choose all the material for the class they wish.

Odgovor na to pitanje predavač daje u sledećem tekstu:

Um, I think you will find the sections to be very enjoyable and productive, um, I have given material for the GSIs to cover in each section, um, so that every GSI will be covering that material. But then also the GSIs, I've encouraged them to bring their own material because I really do think economics is a very personal topic, it's a personal subject, you have your own views on things, it's a way to organize your thinking, it's not a mandated right-wrong concept. And so the more the GSIs can do that in their sections, and let you do it also, the better.

Dakle, značenje rečenice: *I've encouraged them to bring their own material* najpre odgovara značenju jednog od ponuđenih odgovora: *The GSIs are free to introduce their own material as well*, tako da poređenjem značenja klauze *I've encouraged them to bring...* i klauze *they are free to introduce...* studenti mogu doći do tačnog odgovora. Osim toga, na osnovu razumevanja stava profesora prema predmetu: *I really do think economics is a very personal topic, it's a personal subject, you have your own views on things, it's a way to organize your thinking, it's not a mandated right-wrong concept* može se eliminisati prvi od netačnih odgovora (*Only the Professor provides the material to be covered in sections*). Drugi od ponuđenih odgovora (*Students can choose all the material for the class they wish.*) ne iznosi propoziciju koja odgovara bilo kojoj propoziciji navedenoj u tekstu. Naime, profesor podstiče iznošenje različitih stavova, ali to ne znači da studenti sami mogu da izaberu sav materijal koji će proučavati. Na osnovu tog zaključka može se eliminisati i taj odgovor. Kod ovog pitanja studentima je od pomoći poznavanje vokabulara i sintakse, ali i sposobnost zaključivanja na osnovu teksta.

Kada je reč o vizuelnoj komponenti značenja, treba reći da je u ovom kadru profesor prikazan uglavnom od struka na gore (srednje udaljeni kadar). Gestikulacija rukama je vidljiva, naglašena i usklađena sa intonacijom u govoru. Primer za to je sledeći tekst: *I really **do** think economics is a very personal topic, it's a personal subject, you have your **own** views on things, it's a way to organize your thinking, it's not a mandated **right-wrong concept**.*

Dakle, upotreba jezičkih sredstava koja su u funkciji naglašavanja: pomoćni glagol *do*, ili pridev *own*, praćena je naglašenim pokretom glavom, dok frazu *right-wrong concept* prati usmeravanje dlanova paralelno, najpre levo, a zatim desno.

Pitanje broj 2 proverava *sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta*.

2. *What can we conclude about the grading?*

- a) *It is very strict because it is done by the GSIs.*
- b) *It is stricter because this course is a filter for further studies.*
- c) *It is strict according to the rule of the department.*

Način ocenjivanja profesor objašnjava u tekstu dužeg trajanja, minut i 40 sekundi. On uvodi temu uz pomoć makro markera: *Um, and in regard to that, I'm gonna skip the rest of this for now, and talk about grading*. To je dovoljan znak slušaocima da se dodatno usredsrede na tekst koji sledi. Za izvođenje zaključka potrebno je da studenti razumeju sledeći tekst:

Um, the grading is um 5% for the 5 problem sets, 25% for the midterms, and 45% for the final exam. There's two midterms. Importantly, all grading will be by GSI. So each GSI will grade his or her own students, develop his or her own curve and um, and um, assign the grades. It'll all be under my supervision, I'm responsible for the grades, um, but it will be separate by GSI. So, um, I'm doing this for a couple of reasons.

Before I get on to that, so that you can kind of see the sense, this class also has a stricter grade distribution than most classes you are perhaps accustomed to. Um, we will, each GSI will give 25% of their students As of some kind, 35% Bs of some kind, and the remainder Cs and below. Uh, so the median grade is low B essentially in this class. The reason this is, we do this, this is a departmental um, regulation, it's not a regulation 'cause the faculty are individually responsible for grades, but it's a recommendation by the department to have this kind of distribution because this class is used to determine who gets into the major, who gets into xxx and things like that. If everyone made A and B you wouldn't be able to distinguish who should get into major and stuff. So this is the reason for it and you should maybe consider this when you're trying to decide whether to take the class.

Početak ovog teksta može navesti studente na nižem nivou jezičkog znanja na pogrešan odgovor. Naime, u prvom pasusu teksta predavač kaže: *Importantly, all grading will be by GSI. So each GSI will grade his or her own students, develop his or her own curve and um, and um, assign the grades. It'll all be under my supervision, I'm*

responsible for the grades. Međutim, ono što treba da spreči studente da donesu pogrešan zaključak je fokusiranje na pridev *stricter* iz prvog ponuđenog odgovora. Naime, činjenica je da ocenjivanje obavljaju asistenti, kao i da je ono strože nego za druge predmete, ali se u tekstu ove dve tvrdnje nigde ne dovode u uzročno posledičnu vezu, pa se zato ovaj odgovor mora eliminisati oslanjanjem na zaključivanje na osnovu teksta.

Ključni deo teksta i pomoć pri donošenju pravog zaključka vezuje se za profesorovu izjavu: *but it's a recommendation by the department to have this kind of distribution because this class is used to determine who gets into the major...* Na osnovu ovog teksta, i uviđanja razlike u značenju između fraze *a recommendation by the department* i fraze iz jednog od odgovora *the rule of the department*, može se eliminisati drugi pogrešan odgovor. Istovremeno, spajanjem značenja rečenice *this class is used to determine who gets into the major* i značenja iz jednog od odgovora *this course is a filter for further studies* studenti dolaze do tačnog odgovora, pri čemu se mogu osloniti na tumačenje podrazumevanog značenja.

Inače, ovaj deo teksta zahteva integrisanje informacija koje potiču sa slajda i onih koje dolaze audio kanalom. Te informacije nisu od direktnog značaja za samo pitanje, ali pomažu razumevanje ovog dela teksta u celini.

Pitanje broj 3, kao i prethodno pitanje, proverava *sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta*.

3. *What can a student conclude if he/she gets grade C?*
- a) *It's better to go to section classes regularly.*
 - b) *This can be information about my future career.*
 - c) *This is not a failure, but I haven't studied hard enough.*

Argumentacija profesora u vezi sa ocenjivanjem nastavlja se kroz tekst:

You should also recognize that C is not a bad grade. Everyone thinks you should make high grades as better, a C, the most important thing in college is to figure out what you wanna do with your life. At least as far as you can in four years, um and if you make a C in a class sometimes that means, well that's not the route for me. Go somewhere else, do something else. So it's useful information. You shouldn't see it as a failure, you should see it as gaining of information about who you are and what you're interested in and what you're good at. So um, nevertheless, this will be the grade distribution.

Kod ovog pitanja od ključnog značaja je razumevanje sledeće tri rečenice....*if you make a C in a class sometimes that means, well that's not the route for me. Go somewhere else, do something else. So it's useful information...* a naročito klauze *that's not the route for me*, čije preneseno značenje treba povezati sa značenjem ponuđenim u jednom od odgovora (*This can be information about my future career*). Dakle, reč je o primeni sposobnosti izvođenja zaključaka na osnovu teksta tumačenjem reči profesora da lošija ocena iz obog predmeta može da ukaže na disciplinu koju neko možda ne bi trebalo da izabere u budućnosti kao svoje zanimanje.

Argumentacija profesora ne ide u pravcu redovnog pohađanja nastave ili marljivog učenja, što su propozicije koje se iznose u druga dva ponuđena odgovora, pa se na osnovu toga oni mogu eliminisati.

Kinezičko značenje ne utiče posebno na razumevanje teksta u ovom pitanju.

Pitanje broj 4 testira sposobnost *razumevanja specifične informacije*.

4. *Is participation in class important?*

- a) *Attendance and participation in class will get you a higher grade.*
- b) *The grade will not be based on students' participation.*
- c) *It is mandatory and students are obliged to come to lectures.*

Odgovor na ovo pitanje predavač nedvosmisleno daje u tekstu: *Participation is not counted towards your grade in any fashion. There're several ways for that, reasons for that*. Dakle, oslanjanjem na vokabular i sintaksu u tumačenju ovog dela teksta studenti dolaze do tačnog odgovora. Osim toga, odmah u narednoj rečenici profesor još jednom potvrđuje ovaj stav: *So many GSI's asked me about that 'cause they wanted to do that, but I'm actually opposed to it*, posle čega sledi i objašnjenje. Tumačenjem sledećeg teksta studenti mogu da potvrde pretpostavku o tačnom odgovoru koju su ranije doneli:

Um, I think we're providing you here an excellent learning opportunity. But I really do feel each of you can make a choice of taking advantage of it to the extent you want. If you don't wanna come to section, you don't wanna come to lecture, it's truly your choice. You'll probably end up with a C, but ha, ha, um, it, it, it's I don't want people to have to do everything, anything. This is an opportunity for you to be the best you can be and you can take advantage of that to the extent that you want. So in that sense, attendance is not graded.

Od ključnog značaja za tumačenje profesorovog opšteg stava je razumevanje sledećih rečenica: *I don't want people to have to do everything, anything. This is an opportunity for you to be the best you can be and you can take advantage of that to the extent that you want. attendance is not graded.* Ono omogućuje studentima da eliminišu poslednji u nizu od ponuđenih odgovora koji sadrži prideve *mandatory* i *obliged* (dakle, reč je o poznavanju vokabulara), čije značenje je u suprotnosti sa prethodno iznetim stavom profesora: *I don't want people to have to do everything, anything.*

Što se tiče drugog netačnog odgovora (prvog u nizu od ponuđenih), profesor Trejn ima stav i o toj temi, i iznosi ga u tekstu koji sledi: *...and participation in the sense of discussion, I don't like having graded because if there's huge cultural differences in how people interact in group situations and so I don't want those to enter into the grades either.* Razumevanjem ovog dela teksta, dakle, studenti mogu da eliminišu i drugi od dva netačna odgovora. Naime, stav koji iznosi profesor direktno je suprotstavljen značenju iznetom u pomenutom netačnom odgovoru: *Attendance and participation in class will get you a higher grade,* i tu suprotnost studenti treba da uoče da bi i ovaj odgovor eliminisali.

U iznošenju svog stava po ovom pitanju profesor se oslanja i na upotrebu prozodijskih sredstava. Tako u prvoj rečenici: *Participation is not counted towards your grade in any fashion* on posebno naglašava odričnu rečcu *not*, i čak pravi malu pauzu između svake od ovih reči: *not, counted, towards, grade*, dok celu ovu rečenicu izgovara nešto sporije. Ova prozodijska sredstva u velikoj meri pomažu razumevanje profesorovog stava, pa tako i dolaženje do tačnog odgovora.

Pitanje broj 5 testira razumevanje organizacije teksta.

- | |
|---|
| <p>5. <i>How is the information in the lecture organized?</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) <i>The professor lists the course requirements.</i>b) <i>Different aspects of the grading are discussed and explained.</i>c) <i>Studying in sections is compared to listening to lectures.</i> |
|---|

Da bi došli do tačnog odgovora studenti najpre treba da odslušaju čitavo predavanje, što im omogućuje da steknu uvid u njegovu strukturu i uvide činjenicu da je profesor govrio o nizu tema: materijalu za ispit, radu na predavanjima i na vežbama, ocenjivanju, prisustvu na nastavi, nazivu i izdanju udžbenika i snimanju predavanja.

Razlikovanje pojedinačnih tema i njihove hijerarhije značajno je za eliminisanje netačnih odgovora. Tako je, na primer, tema ocenjivanja prisutna u tekstu predavanja, ali samo kao jedna od nekoliko, pa se zato odgovor koji se na nju odnosi (*Different aspects of the grading are discussed and explained.*) može eliminisati. Isto tako, u prvom delu predavanja profesor govori i o značaju rada na vežbama, ali i ovo je samo jedna od raspravljanih tema u okviru predavanja. Osim toga, u tekstu nije bilo nikakvog poređenja dva načina rada: *Studying in sections is compared to listening to lectures*, pa se zato i ovaj odgovor može eliminisati.

Kako se ovo pitanje odnosi na strukturu čitavog predavanja, nema posebnih pokreta tela, ruku ili izraza lica kojima treba pripisati poseban značaj na razumevanje teksta. Da bi došli do tačnog odgovora studenti se oslanjaju na sposobnost razlikovanja glavnih ideja od sporednih ideja i detalja.

Pitanje broj 6 proverava razumevanje mišljenja i stavova govornika.

6. *How does professor Train feel about the possibility of watching the lectures online?*
- a) *This is practical for the students who study online.*
 - b) *They cannot replace the experience of being at a lecture in person.*
 - c) *Students will quit coming to lectures and start watching them online only.*

Svoj stav o ovom pitanju profesor iznosi u sledećem tekstu:

...this class is being webcast uh..., so a few hours after the lecture it will be available on webcast.Berkeley.com, if you wanna look at it. Um, this is hopefully only for you to do as review, as I said before. Attendance is always your option, but I really do believe being here in person is part of the experience of being at Berkeley, this is what you are here for, it would be a shame to miss this opportunity of actually having in-class discussions. You could have gone to a University of Phoenix, um, if you wanna an on-line class, so I encourage you to come here even though you do have the opportunity to watch the webcast later.

Ključni deo teksta koji dovodi do tačnog odgovora sadržan je u ove dve rečenice: ***but I really do believe being here in person is part of the experience of being at Berkeley, this is what you are here for.*** Dakle, treba povezati značenje klauze iz teksta: *being here in person is part of the experience* sa značenjem drugog od ponuđenih odgovora: *They cannot replace the experience of being at a lecture in person.* Značaj dolaženja na

predavanja profesor naročito naglašava jezičkim sredstvima, tj. upotrebom pomoćnog glagola *do* u potvrdnoj rečenici (koja prethodi stavu koji se naglašava), kao i vanjezičkim sredstvima, naglašenim pokretima ruku. Značenje ove dve vrste sredstava se ovde poklapa. Ovde se, dakle, studenti oslanjaju na sintaksičko znanje i poznavanje neverbalne komunikacije.

Što se tiče prvog od dva netačna odgovora, on se može eliminisati tumačenjem rečenice: *You could have gone to the University of Phoenix, um, if you wanna an on-line class* i izvođenjem zaključka na osnovu njega: profesor ne zagovara prvenstveno ovakav vid učenja. Isto tako, nešto kasnije u tekstu profesor navodi mišljenje svog nadređenog, ... *when I told him I was gonna do this webcast, [he] told me he didn't want me to do it, because he thought students would quit coming to lectures...* Ono se poklapa sa propozicijom iznetom u drugom netačnom odgovoru: *Students will quit coming to lectures and start watching them online only*, ali studenti treba da prepoznaju da je reč o mišljenju drugog profesora, kolege, a ne profesora Trejna, i na osnovu toga eliminišu ovaj odgovor.

Pitanje broj 7 testira razumevanje opšte informacije ili ideje.

7. *What is the purpose of this lecture?*

- a) *To inform students about the grading system of the course.*
- b) *To present all the requirements of the course to students.*
- c) *To inform the students where they can get the cheapest textbook.*

Za odgovor na ovo pitanje, kao i kod pitanja koja se odnose na organizaciju teksta, potrebno je čuti čitav tekst. Iako profesor na početku predavanja kaže da će govoriti o detaljima kursa: *what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in*, studenti će steći potpunu sliku o temi predavanja i njegovoj svrsi tek pošto čuju tekst do kraja. Ukoliko se u toku prvog slušanja isuviše usredsrede na detalje, drugo slušanje može da im pomogne da steknu uvid u celinu teksta. To im istovremeno omogućuje da eliminišu prvi i treći odgovor, jer se oni odnose samo na pojedinačne detalje predavanja, dok se drugi ponuđeni odgovor odnosi na njega u

celini. Da bi došli do tačnog odgovora, studenti se oslanjaju na sposobnost razlikovanja opštih ideja od sporednih.

7.7.8 Analiza teksta audio predavanja primenjenog u predtestiranju

Tekst audio predavanja upotrebljenog u predtestiranju je deo predavanja na temu marketinga, traje malo duže od sedam minuta, a predavač je profesor Kim Donahju sa Univerziteta Indijana. Izvesno prethodno stečeno znanje je potrebno za razumevanje teksta, ali treba imati na umu da su slušaoci studenti ekonomije koji su se sa predmetom marketinga upoznali u okviru studija na maternjem jeziku. Osim toga, ovde je reč o uvodnom predavanju o marketingu, tako da predmet predavanja ni na koji način ne predstavlja otežavajući faktor u razumevanju.

Ono što predstavlja otežavajuću okolnost je činjenica da je ovo audio predavanje. Jedna čitava komponenta značenja koja potiče od pokreta tela i izraza lica je izostavljena, pa su studenti stavljeni pred teži zadatak razumevanja govora nego što bi to bio slučaj u realnim okolnostima. Osim toga, u ovom predavanju studenti nemaju mogućnost oslanjanja na slajdove, pa im od pomoći pri razumevanju i kasnijem prisećanju teksta može biti jedino veština pravljenja beležaka.

Samo predavanje karakteriše niz svojstava značajnih za njegovo razumevanje. Stil predavanja može se okarakterisati kao neformalan i spontan govor sa okvirno planiranom strukturom. Kako i ovaj predavač oblikuje misli u realnom vremenu, dakle ne čita tekst predavanja, govor obiluje

- samo-ispravljanjima: ...*they've got to implement what marketing is **true, truly** about...*;
- ponavljanjima: ... *what marketing is true, **truly** about. And what marketing is **truly** about is satisfaction;*
...*It really tells you a lot about **the heart and soul** of marketing. ... This is **the heart and soul**, the very basics of what marketing is;*
- nepotpunim rečenicama: ...*Um, an example in the, I'm trying to get my mind here....*

Osim toga, česta je i upotreba sredstava za proveru razumevanja: *OK?*, što se vidi na primerima: *...OK, the other key components of that definition...*; i *...OK, the first one, organizational function, marketing is a support function, OK?...*

Treba napomenuti da je ovo predavanje nešto čvršće struktuirano u odnosu na prethodna dva. Predavač najpre daje definiciju marketinga, razlaže je na komponente, da bi svaku od njih posebno obradio. Taj pristup daje jasnu strukturu predavanja: glavnu temu i četiri pod teme podjednakog značaja. U usmeravanju slušaoca kroz tekst važnu ulogu igraju diskurs markeri:

- *So we're gonna start up by taking a look at that for a minute here.*
- *So let's start talking about what marketing actually is. We can start with the textbook definition. Ok, the first one, organizational function.*
- *The second component of the definition: creating, communicating and delivering value.*
- *OK, the other key components of that definition, customer and customer relationship.*
- *OK, the 4th component of the definition is...*
- *OK, so now, you have a very basic idea of what marketing is, kind of.*

Ono što je karakteristično i za ovaj stil predavanja, kao i stil prethodnog predavača, je upotreba interpersonalnih strategija. Tako odmah na početku možemo čuti: *So we're gonna start up by taking a look at that for a minute here* ili *So let's start talking about what marketing actually is. We can start with the textbook definition...*, a nešto kasnije opet: *The key components of this definition we're gonna look at individually, are...* Dakle, upotrebom lične zamenice *we* predavač stvara osećaj zajedništva sa publikom.

Još nešto čime se govor ovog predavanja odlikuje je česta upotreba skraćenih oblika pomoćnih glagola i njihovih kolokvijalnih varijanti: *So we're gonna start up by...*, *And I'm gonna pull out some key components...*, *and I'm gonna be leading you through...*

Predavanje upotrebjeno u predtestiranju predstavlja primer pravog autentičnog predavanja i oslikava uslove prisutne u realnim situacijama slušanja predavanja. Ono što ga karakteriše, međutim, je izostanak video komponente, kao posledice potreba istraživanja.

Tabela 18. Pregled zadataka zasnovanih na tekstu audio predavanja (predtestiranje)

<i>What is Marketing</i>	
Pitanje broj 1	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 2	Razumevanje mišljenja i stavova govornika
Pitanje broj 3	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 4	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 5	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 6	Razumevanje organizacije teksta
Pitanje broj 7	Razumevanje opšte informacije ili ideje

Pitanje broj 1 proverava sposobnost *razumevanja specifične informacije*.

<p>1. <i>According to professor Donahue, what is the role of marketing?</i></p> <p>a) <i>To make customers happy.</i></p> <p>b) <i>To get products to the places where people shop.</i></p> <p>c) <i>To offer products at good prices efficiently.</i></p>
--

Odgovor na ovo pitanje direktno je dat u tekstu:

<p><i>And for businesses who really wanna be effective in what they do, and they really want long-term profitability and success, they've got to implement what marketing is true, truly about. And what marketing is truly about is satisfaction. If we can determine what customers want and get it to them in the best way possible to the places where they shop, very efficiently, at good prices, and we communicate through our advertisements to let them know it's available, their satisfaction's gonna be there.</i></p>

Ovom tekstu prethodi duži uvod: predavač Kim Donahju pozdravlja publiku, predstavlja se i uvodi temu predavanja. Taj deo, s jedne strane, služi da se studenti priviknu na njen izgovor. Negativna strana ovog dužeg uvoda je ta što studentima može da opadne koncentracija dok čekaju da čuju tekst koji mogu da povežu sa prvim pitanjem. Detalj koji usmerava njihovu pažnju je najava teme koja se pojavljuje i u pitanju: *What is the role of marketing?*, i u tekstu predavanja: *They've got to implement what marketing is true, truly about*.

Predavač ponavlja ovu relativnu rečenicu: *And what marketing is truly about*, i naglašava: *is satisfaction*. Ovo je ključni deo teksta koji studenti treba da povežu sa

značenjem u jednom od ponuđenih odgovora: *To make customers happy*. Ključnu ulogu u ovom pitanju igra poznavanje vokabulara, ali i diskursa. Naime, druga dva ponuđena odgovora sadrže fraze koje pominje i predavač: *to get products to the places where people shop* i *to offer products at good prices efficiently*, međutim, da bi eliminisali ova dva odgovora studenti treba da prepoznaju odnose između pojmova koje predavač opisuje, tj. da su aktivnosti navedene u te dve fraze podređene u odnosu na aktivnost predstavljenu idejom višeg reda: *to make customers happy* (uočavanje hijerarhije ideja u tekstu).

Pitanje broj 2 testira *razumevanje mišljenja i stavova govornika*.

2. *How does professor Donahue feel about the definition in the textbook?*

- a) *It is good because it gives the essence of marketing.*
- b) *It is good because it is similar to other definitions.*
- c) *It is good because it gives some components of marketing.*

Odgovor na pitanje predavač daje u sledećem tekstu:

Now you look at this and your standpoint probably is: this sounds just like every definition I've ever heard in any textbook. From my viewpoint, this is a great definition. It really tells you a lot about the heart and soul of marketing. And I'm gonna pull out some key components here for us to talk about.

Povezivanjem značenja klauze: *It really tells you a lot about the heart and soul of marketing* i značenja jednog od ponuđenih odgovora: *it gives the essence of marketing*, odnosno značenja fraze *the heart and soul* i imenice *the essence* studenti dolaze do tačnog odgovora.

Prvi od dva distraktora sadrži klauzu: *it is similar to other definitions*, ali ako su studenti obratili pažnju na rečenicu: *Now you look at this and your standpoint probably is* onda znaju da se stav: *this sounds just like every definition* ne može pripisati profesorki Donahju. Uočavanjem ovog detalja može se eliminisati ovaj odgovor.

Što se tiče drugog distraktora, on se može eliminisati poređenjem značenja imeničke fraze *some components* iz odgovora i fraze *key components* pomenute u tekstu, i uočavanjem razlike u značenju između ovo dvoje.

Pitanje broj 3 proverava sposobnost zaključivanja na osnovu teksta.

3. *What can we conclude about marketing as an organizational function?*
- a) *Marketing just serves a particular purpose.*
 - b) *This is the most important area in the company.*
 - c) *Marketing controls other areas of the business.*

Prethodno stečeno znanje može biti od pomoći studentima pri pronalaženju odgovora na ovo pitanje, ali se do njega prvenstveno može doći i analiziranjem sledećeg teksta:

Ok, the first one, organizational function, marketing is a support function, OK, it exists only to achieve the organization's goals. You'll find people in marketing as in any other discipline who think their area is to be only and all. OK. Marketing can't be that way if it's gonna be effective. We have to fit into the organization, we have to understand what the organization needs from us, we have to provide that, working with other areas of the business. Now, that may not make a lot of sense yet, but hopefully within a few minutes it will.

Poređenjem značenja prve dve rečenice: *marketing is a support function, OK?, it exists only to achieve the organization's goals* i jednog od ponuđenih odgovora: *Marketing just serves a particular purpose*, studenti mogu da dođu do tačnog odgovora.

Osim toga, poređenjem značenja jednog od dva distraktora (*This is the most important area in the company*) i daljeg teksta: *You'll find people in marketing as in any other discipline who think their area is to be only and all. OK. Marketing can't be that way if it's gonna be effective*, može se eliminisati taj odgovor. Ovde je, dakle, reč o dve suprotstavljene tvrdnje, jednoj u tekstu: *Marketing can't be that way [the most important area in the company]*, i drugoj u tekstu ponuđenog odgovora: *[Marketing] is the most important area in the company*.

U daljem tekstu: *We have to fit into the organization, we have to understand what the organization needs from us, we have to provide that, working with other areas of the business* može se naći argument za eliminisanje trećeg ponuđenog odgovora: *Marketing controls other areas of the business*. Dakle, značenje fraze: *working with other areas of the business* iz teksta isključuje mogućnost prihvatanja odgovora: *Marketing controls other areas of the business*. Reč je o zaključivanju na osnovu teksta. Eliminisanjem i ovog odgovora, studenti mogu da potvrde svoju prvobitnu pretpostavku o tačnom odgovoru.

Pitanje broj 4 proverava razumevanje specifične informacije.

4. *When advertising, when do companies spend more money?*
- a) *When they deal with B2C.*
 - b) *When they advertise to other companies.*
 - c) *When they advertise to consumers.*

Odgovor na ovo pitanje dat je direktno u tekstu, i to na dva mesta.

... in actual dollar sense, more money is spent on B2B marketing than B2C....
...But, we will be talking quite a bit about B2B as well, because again, that's where most marketing dollars are spent.

Da bi mogli da odrede tačan odgovor, studenti treba najpre da razumeju pojmove B2B i B2C. Prethodno stečeno znanje bi ovde moglo da im bude od pomoći, ali u slučaju da njime ne raspolažu, predavač objašnjava ove pojmove u samom tekstu: *We're maybe dealing with consumers, and when we do, we call that B2C, meaning business to consumers, we're focusing on consumers.* Zatim sledi objašnjenje i drugog pojma: *However, we're also dealing with B2B, business to business.* Dakle, ako razumeju pojmove studenti mogu da eliminišu dva od tri odgovora na osnovu činjenice da iznose isti stav: a) *When they deal with B2C* i c) *When they advertise to consumers*, i istovremeno prihvate kao tačan odgovor onaj koji sadrži frazu *advertise to other companies*, koja po značenju odgovora izrazu *B2B marketing* iz već navedenog teksta predavača: *... in actual dollar sense, more money is spent on B2B marketing than B2C....* Dok prethodno stečeno znanje može da olakša razumevanje u ovom zadatku, ono nije presudno, jer se oslanjanjem na poznavanje vokabulara, koji studentima u ovom slučaju ne predstavlja problem, i pažnjom usmerenom na detalje, može doći do tačnog odgovora.

Pitanje broj 5 proverava sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta.

5. *What can we conclude about the customer relationship?*
- a) *We should try to attract new customers if we want to expand business.*
 - b) *We should invest in customers all the time if we want a steady business.*
 - c) *Keeping customers over a long time is sometimes too expensive.*

Odgovor na ovo pitanje nalazi se u delu teksta koji traje gotovo jedan minut.

With our customers, whichever they happen to be, we are interested in building a long-term relationship. It just makes sense if we keep a customer happy now, we give

everything in our power to keep them satisfied, to fix problems, to bring them back, even if we experience a short-term loss in doing that, we're gonna be profitable in the long-run. Something we'll be talking about a lot in this course is a life-time value of a customer. And that's approach we have to take. Maybe we're gonna lose 200 dollars on this sale by fixing this problem, by dealing with it, but over the life-time of the customer, not only in repeat purchases that he'll be making but in referrals he'll be making, they could be worth thousands and thousands and thousands of dollars. We wanna keep that business. It is much cheaper to keep a customer than it is to get a new one.

Profesorka postepeno objašnjava pitanje odnosa prema klijentima, čije je razumevanje preduslov za rešavanje ovog zadatka. U tom tekstu usredsređivanje na značenje sledeće dve složene rečenice može studentima biti od koristi: *...we give everything in our power to keep them satisfied, to fix problems, to bring them back, even if we experience a short-term loss in doing that, we're gonna be profitable in the long-run*, tačnije na kontrast koji je predstavljen dopusnom rečenicom: *even if we experience a short-term loss* s jedne strane, i *we're gonna be profitable in the long-run*, s druge. Značenje izneto u ovoj rečenici ponovljeno je kroz još jedan primer: *Maybe we're gonna lose 200 dollars on this sale by fixing this problem, by dealing with it, but over the life-time, of the customerthey could be worth thousands and thousands and thousands of dollars*, u kome je pomovo predstavljen isti kontrast ideja: između trenutne ideje ulaganja s jedne strane, i profita u budućnosti, s druge. Ta argumentacija završava rečenicom: *We wanna keep that business*, čije značenje treba uporediti sa značenjem klauze date u jednom od odgovora: *if we want a steady business*. U ovom slučaju uspostavlja se asocijacija između glagolske fraze *to keep the business* iz teksta i imeničke fraze *steady business* iz jednog od odgovora. U ovom pitanju do tačnog odgovora se dolazi oslanjanjem na vokabular i sintaksu, ali i donošenjem zaključaka na osnovu teksta.

U ovom odlomku predavač ne pominje pojam proširenja posla, pa se jedan od odgovora (*if we want to expand business*) može na osnovu toga eliminisati. Što se tiče drugog distraktora, predavač iznosi tvrdnju koja se samo delimično poklapa sa tim odgovorom. Naime, na osnovu tvrdnje predavača: *Maybe we're gonna lose 200 dollars on this sale by fixing this problem*, ne možemo zaključiti sledeće: *Keeping customers over a long time is sometimes too expensive*. Suština je u razumevanju pridevske odredbe *too expensive*. Iako predavač, primera radi, iznosi određenu sumu, nigde se ne naglašava

da je to preskupo, već se pre stiče utisak da je to vredno ulaganje, što je opet ideja suprotstavljena ideji izloženoj u ovom odgovoru, te se on, na osnovu toga, može eliminisati.

Pitanje broj 6 testira *razumevanje organizacije teksta*.

6. *How is the information in the lecture organized?*

- a) *Various features of marketing are contrasted.*
- b) *Characteristics of marketing components are compared.*
- c) *Different components of marketing definition are outlined.*

Da bi došli do tačnog odgovora, odnosno uvida u celinu, studenti treba da odslušaju čitav tekst. Ukoliko su pravilno razumeli tekst, znaće da on ne sadrži bilo kakva poređenja. Komponente definicije marketinga jesu pobrojane i objašnjene, ali nisu međusobno poređene, tako da se odgovori koji sadrže pasivne glagolske oblike: *are contrasted* i *are compared* na osnovu toga mogu eliminisati. Da bi došli do tačnog odgovora, studenti se oslanjaju na prepoznavanje retoričkih šema i razlikovanje glavnih ideja u odnosu na sporedne.

Pitanje broj 7 testira sposobnost *razumevanja opšte informacije* ili opšte ideje teksta.

7. *What is the subject of the lecture?*

- a) *People's perceptions of marketing.*
- b) *The key components of marketing definition.*
- c) *The role of marketing in company success.*

I za ovo pitanje, kao i prethodno, potreban je uvid u čitav tekst. S jedne strane, elementi jednog od distraktora prisutni su u tekstu predavača: *People's perceptions of marketing*. Na samom početku profesorka govori o tome kako ljudi doživljavaju marketing. Međutim, slušanjem čitavog teksta studenti bi trebalo da uvide da je ovoj temi posvećeno malo prostora u tekstu, i da to nije glavna tema predavanja (sposobnost razlikovanja glavne ideje u odnosu na sporedne).

Što se tiče drugog distraktora, *The role of marketing in company success*, predavač samo dotiče ovu temu kada govori o prvoj komponenti definicije: *...marketing is a support function, OK, it exists only to achieve the organization's goals...*, ali kao i u prethodnom slučaju, i ovoj temi je posvećeno veoma malo vremena u predavanju, pa se i

ovaj odgovor može, na osnovu toga, eliminisati kao netačan, za šta je potrebna ista vrsta znanja kao i kod prvog distraktora.

S druge strane, definicija marketinga i njene ključne komponente razrađene su detaljno, i svakoj je posvećeno približno isto vreme, i to čini glavnu strukturu predavanja. Ukoliko su studenti pravili beleške u toku predavanja, trebalo bi da budu u stanju da vizualizuju šemu predavanja. U svakom slučaju, za pronalaženje tačnog odgovora potrebno je prepoznavanje retoričkih šema.

7.7.9 Analiza teksta audio predavanja primenjenog u posttestiranju

Tekst audio predavanja primenjenog u posttestiranju je deo predavanja čija je tema reklamiranje, traje malo duže od sedam minuta, a predavač je isti kao i u testu predtestiranja. Smatramo da to ima svojih prednosti: predavač govori istom brzinom i istim izgovorom, pa to uslove posttestiranja izjednačava sa uslovima predtestiranja. Karakteristike govora na koje smo ukazali u predavanju primenjenom u predtestiranju prisutne su i u tekstu ovog predavanja.

Tabela 19. Pregled zadataka zasnovanih na tekstu audio predavanja (posttestiranje)

<i>Advertising</i>	
Pitanje broj 1	Razumevanje opšte informacije ili ideje
Pitanje broj 2	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 3	Razumevanje organizacije teksta
Pitanje broj 4	Razumevanje mišljenja i stavova govornika
Pitanje broj 5	Razumevanje specifične informacije
Pitanje broj 6	Zaključivanje na osnovu teksta
Pitanje broj 7	Zaključivanje na osnovu teksta

Pitanje broj 1 testira *razumevanje opšte informacije* ili ideje u tekstu.

<p>1. <i>What is the topic of the lecture?</i></p> <p>a) <i>The stages in the development of advertising campaign.</i></p> <p>b) <i>The comparison of different advertising techniques.</i></p> <p>c) <i>How to choose a promotional strategy.</i></p>
--

Odgovor na pitanje o temi obično se nalazi na početku predavanja, što je i ovde slučaj: *So now that we have the idea what different types of advertising there are, let's look at how we actually develop the campaign. Usually we have five steps, we're gonna broaden our horizons today there and go for 6 steps in this process.* Dakle, ključne su klauze: *how we actually develop the campaign* i *usually we have five steps*. U tom smislu treba povezati frazu: *develop the campaign* iz teksta sa imeničkom frazom *the development of advertising campaign*, dok imenica *step* u ovom kontekstu predstavlja sinonim za imenicu *stage* iz datog odgovora. U ovom pitanju studenti se oslanjaju na poznavanje vokabulara.

Uvid u temu, međutim, studenti stižu pošto čuju celo predavanje. U čitavom tekstu predavač govori o redosledu kojim preduzima određene korake (*choosing the audience, establishing the message, designing the ad, choosing the media*), što ukazuje na faze (*stages*) pomenute u jednom od odgovora. Osim toga, nema poređenja u tekstu, pa se na osnovu toga može eliminisati jedan od odgovora: *The comparison of different advertising techniques*.

Prethodno stečeno znanje studentima može takođe da bude od značaja da bi eliminisali drugi od dva distraktora. Naime, u tekstu kasnije predavač pominje različite medije koji su nekome na raspolaganju u kampanji, ali ne i različite promotivne strategije. Ukoliko studenti prave razliku između to dvoje na osnovu svog prethodnog znanja, moći će da eliminišu i drugi od dva distraktora. Međutim, to nije presudno za pronalaženje tačnog odgovora.

Pitanje broj 2 testira *sposobnost prepoznavanja specifične informacije* u tekstu.

2. *According to Professor Donahue, our primary task in the campaign is:*
- a) *to identify the 6 steps we should take.*
 - b) *to determine who we should advertise to.*
 - c) *to identify promotional strategy.*

Odgovor na ovo pitanje predavač direktno daje u tekstu:

So now that we have the idea what different types of advertising there are, let's look at how we actually develop the campaign. Usually we have five steps, we're gonna broaden our horizons today there and go for 6 steps in this process.
Just as we talked about, when we talked about our promotional strategy, our

first thing is to identify target audience. For this advertising campaign who are we going to target. If we look at a lot of major producers of product: Procter and Gamble, Coke, Pepsi, all sorts of manufacturers they have a very wide target market. But they develop separate campaigns for different segments within that target market. So we're saying which segments are we going after with this campaign.

Dakle, imeničku frazu *primary task in the campaign* iz osnove pitanja treba povezati u tekstu sa imeničkom frazom *our first thing is...* Nastavak ove fraze u tekstu vodi slušaoca do tačnog odgovora spajanjem značenja *to identify target audience* iz teksta sa značenjem izraza *to determine who we should advertise to* iz jednog od odgovora. Dakle, imeničku frazu *target audience* treba prepoznati u značenju relativne klauze *who we should advertise to* (poznavanje vokabulara i sintakse).

Pominjanje 6 koraka u organizovanju kampanje u tekstu na početku predavanja može da navede neke studente da pomisle da je tačan odgovor a) *to identify the 6 steps we should take*, i to na osnovu povezivanja istog glagola i u tekstu i u odgovoru: *to identify*.

S druge strane, isti glagol *to identify*, kao i imenička fraza *promotional strategy* u rečenici: *Just as we talked about, when we talked about our promotional strategy, our first thing is to identify target audience*, mogu da usmere nepažljive slušaoca ka drugom pogrešnom odgovoru: *to identify promotional strategy*. Njegov sadržaj, međutim, ne odgovara sadržaju teksta jer je, prema rečima profesorke, promotivna strategija već odabrana i sada je na redu njen prvi korak, određivanju ciljne publike.

Pitanje broj 3 proverava sposobnost zaključivanja na osnovu teksta, tačnije uočavanja hijerarhije u tekstu, i razlikovanje osnovne ideje od njene razrade kroz primere.

3. *Why does Professor Donahue mention Kentucky Fried Chicken?*
 - a) *To give an example of one promotional technique.*
 - b) *To explain how people can get a coupon on their website.*
 - c) *To show how people can get information about products.*

Dakle, pri objašnjavanju jedne od faza u razvoju kampanje, kreiranja reklame, govornik daje najpre opšti opis onoga o čemu govori: *We are, as we talked about last time, we will look at what kind of appeal we want to use, fashion, humor, emotional fear,*

testimonials, any specific techniques we wanna use, how we're gonna create this ad with special facts we're gonna do, so anything we can do that's gonna make this interactive. That's gonna draw people in.

Zatim, kao ilustraciju svega toga, predavač navodi konkretan primer: *Um, an example in the, I'm trying to get my mind here, in February 2006 KFC announced that they were running a new type of ad, a TV commercial.* U poslednjoj rečenici teksta koji se odnosi na pomenuti primer ponovo se pojavljuje potvrda da je upravo o primeru reč: *But getting more involved in that, making it stand out from the other ads is very important. And that is one technique that they used.* Istovremeno, jedan od ponuđenih odgovora glasi: *To give an example of one promotional technique,* tako da studenti u njemu prepoznaju tačan odgovor. U dolaženju do tačnog odgovora oslanjaju se na sposobnost razlikovanja glavnih od sporednih ideja, i primera kroz koje su ideje pojašnjene.

Pitanje broj 4 proverava razumevanje mišljenja i stavova govornika.

- | |
|---|
| <p>4. <i>How does Professor Donahue feel about advertising on TV?</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) <i>It is very expensive, and you should better go to local stations.</i>b) <i>It is very practical because it reaches exactly the people you want.</i>c) <i>It is good because you can negotiate the price of production on some stations.</i> |
|---|

U tekstu koji govori o upotrebi televizije kao reklamnog medija, govornik postepeno iznosi svoje viđenje problematike: najpre iznosi negativne strane reklamiranja putem ove vrste medija, da bi na kraju došao do pozitivne.

<p><i>Television is the first thing people think of when they think of advertisements. And it is very expensive, you have not only your airtime, that you're buying, but also the production value, as well. There also can be a lot of cost in there, especially in network and major cable stations. If you go to local cable though, it becomes very affordable. And many times that cost will include the production as well, that's something that you have to look at individually and negotiate, but local cable gets much more affordable. But television allows you to target your market pretty specifically, you can choose the time, the show that you want to use, it's very effective because it appeals to two senses.</i></p>

Tako se najpre nailazi na stav govornika da je reklamiranje na televiziji skupo: *And it is very expensive, you have not only your airtime, that you're buying, but also the production value, as well. There also can be a lot of cost in there, especially in network*

and major cable stations. A zatim i dodatan stav da je reklamiranje na lokalnim stanicama znatno jeftinije: *If you go to local cable though, it becomes very affordable.* To je međutim, samo stav, ali ne i preporuka da treba ići na lokalne stanice, kako piše u jednom od ponuđenih odgovora: *you should better go to local stations.* Uviđanjem razlike u tom detalju, studenti mogu da eliminišu prvi od ponuđenih odgovora.

Drugi od ponuđenih odgovora sadrži klauzu: *it reaches exactly the people you want to.* On može navesti slušaoca da njeno značenje poveže sa značenjem sledeće rečenice iz teksta: *But television allows you to target your market pretty specifically, you can choose the time, the show that you want to use.* Dakle, očekuje se da studenti povežu značenje fraze iz odgovora *reaches exactly the people you want* sa značenjem fraze iz teksta *to target your market pretty specifically.* Pretpostavku o ovom odgovoru kao tačnom studenti treba da sačuvaju dok ne analiziraju i treći od ponuđenih odgovora.

Taj odgovor (*It is good because you can negotiate the price of production on some stations*) sadrži ideju da mogućnost pregovaranja cene na nekim stanicama predstavlja prednost reklamiranja na televiziji (*It is good because you can negotiate*). Međutim, predavač nam na samom kraju ovog dela teksta kaže da je prednost reklamiranja na televiziji u nečem drugom: *But television allows you to target your market pretty specifically, you can choose the time, the show that you want to use, it's very effective because it appeals to two senses.* Dakle, kao najveće prednosti ističu se precizan izbor publike i uticaj na dva čula. Uviđanjem razlike između stava govornika i stava iznetog u trećem ponuđenom odgovoru studenti mogu da odbace ovaj odgovor. To vraća slušaoca na pretpostavku o prethodnom odgovoru kao tačnom. U ovom pitanju studenti se oslanjaju na poznavanje vokabulara, ali i sposobnost zaključivanja na osnovu teksta.

Pitanje broj 5 proverava sposobnost razumevanja specifične informacije.

- | |
|--|
| <p>5. According to Professor Donahue, what is important about advertising on the radio?</p> <ul style="list-style-type: none">a) You need to target people who are doing some work.b) You need to create an ad that draws attention.c) Your advertisement has to be loud at the end. |
|--|

Odgovor na ovo pitanje dat je direktno u tekstu, i to kroz primer:

Radio's the same kind of thing, the majority of people who listen to the radio are doing a sort of work, and the radio can kind of blend into the background. You need to do something really unique to stand out, be different, to get their attention.

U ovom slučaju značenje imeničke fraze *something really unique to stand out, be different* treba povezati sa imeničkom frazom iz jednog od odgovora (*an ad that draws attention*), pri čemu se studenti oslanjaju na razumevanje vokabulara. Jedan od odgovora može navesti nepažljive studente na pogrešan zaključak u slučaju da povežu značenje: *You need to target people who are doing some work* sa prvom rečenicom koju predavač izgovara na ovu temu: *Radio's the same kind of thing, the majority of people who listen to the radio are doing a sort of work*. Međutim, ono što predavač kaže je da ljudi koji slušaju radio već inače rade neki posao, da su time okupirani, pa treba privući njihovu pažnju. Prema tome, ove dve propozicije ne tvrde isto, pa se ovaj odgovor, na osnovu uviđanja te razlike, može eliminisati.

Značenje izneto u drugom distraktoru povezuje se sa značenjem datim na primeru reklame koju predavač navodi da bi ilustrovao ovaj način reklamiranja: *you hear a refrigerator opening, rattling of bottles, a lid being popped, and then you hear somebody drinking. And there's big 'aaah'..... it was very effective, it stood out, it wasn't loud, it wasn't obnoxious, but it was very effective*. Dakle, u ovom tekstu se pominje da reklama treba da ostavi utisak na kraju, ali ne i da bude glasna. Govornik upravo kaže suprotno, *it wasn't loud, it wasn't obnoxious, but it was very effective*, međutim, studenti koji ne uoče negaciju *n't* u izgovoru, jer se ona slabije čuje, već samo *loud*, mogu da pretpostave da je ovo tačan odgovor (što bi značilo da ne raspolažu odgovarajućim fonološkim znanjem). Negacija glagola *wasn't* se ipak za nijansu glasnije čuje u drugom ponavljanju: *it wasn't obnoxious*, te bi trebalo da je studenti uoče.

Pitanje broj 6 proverava sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta.

6. *What can we conclude about advertising in magazines?*
- a) *It's not effective because you keep magazines in your house and then throw them out.*
 - b) *Mostly doctors regularly subscribe to magazines and see the advertisements in them.*
 - c) *Advertisements in magazines are seen by many people over a long period of time.*

U prvom od ponuđenih odgovora (*It's not effective because you keep magazines in your house and then throw them out*) iznosi se ideja da časopisi imaju kratak "životni vek" i da zato reklamiranje u njima nije efektivno. U samom tekstu iznosi se suprotna ideja: *and there is also a long life to your ad with the magazine. They get passed around, they stay in your house for a while*. Na osnovu toga se ovaj odgovor može eliminisati.

Drugi od ponuđenih odgovora iznosi ideju da se uglavnom lekari pretplaćuju na časopise i uglavnom oni vide reklame u njima (prilozi *mostly* i *regularly* odnose se na oba glagola). Od ove dve propozicije, prva se pokapa sa onom izrečenom u predavanju: *most magazine subscriptions, or the biggest percentage, are sold to doctors*. Ali druga ne. Ona joj je direktno suprotstavljena: *And you think about here is one magazine sitting in the doctor's office and you know it sits here for 8 years, and **how many people exposed to that one ad, over and over and over again***. Na osnovu toga može se eliminisati i ovaj odgovor.

Ova tvrdnja se, međutim, istovremeno poklapa sa onom iznetom u poslednjem predloženom odgovoru: *Advertisements in magazines are seen by many people over a long period of time*, pa upoređivanjem ta dva značenja studenti dolaze do tačnog odgovora. Dakle, upoređivanjem značenja klauze iz teksta: *how many people exposed to that one ad*, sa značenjem klauze iz odgovora: *Advertisements (in magazines) are seen by many people*, studenti uočavaju poklapanje, pri čemu se oslanjaju na poznavanje vokabulara, ali i zaključivanje na osnovu teksta pri eliminisanju dva distraktora.

Pitanje broj 7 proverava sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta.

- | |
|---|
| <p>7. <i>What can we conclude about creating a campaign from Professor Donahue's summary?</i></p> <p>a) <i>It is good to consult different people's opinion about it.</i></p> <p>b) <i>We should primarily rely on the outcome of our research.</i></p> <p>c) <i>We should always accept our bosses' suggestions.</i></p> |
|---|

Najpre, reč *summary* iz osnove pitanja studenti povezuju sa diskurs markerom: *So, in summary* koji čuju, i koji ovde ima funkciju usmeravanja njihove pažnje. Na prvi pogled, studenti bi mogli da pomisle da se odgovor na ovo pitanje nalazi u prvom od ponuđenih odgovora: *It is good to consult different people's opinion about it*, jer predavač kaže: *So, in summary, advertising is something that everyone has an opinion*

about. Everybody in your company is gonna tell you what works, what you should do, what you shouldn't do. Međutim, nigde u tom tekstu predavač ne kaže da je to dobro, već samo da su ljudi uvek skloni da iznose svoje mišljenje o kreiranju kampanje. Uočavanje razlike omogućuje studentima da eliminišu taj odgovor.

Kao kontrast prethodno rečenom, predavač iznosi još jednu propoziciju: *However, proper research and testing is what should guide their campaign.* Njeno značenje studenti treba da spoje sa značenjem iznetim u drugom od ponuđenih odgovora: *We should primarily rely on the outcome of our research.* Dakle, potrebno je uočiti poklapanje u značenju između klauze: *research and testingshould guide their campaign* iz teksta, i klauze *we should rely on ...our research* iz odgovora, u čemu ulogu igra poznavanje vokabulara i sintakse.

I konačno, u daljem tekstu predavač kaže: *Go with the research, go with what your test results tell you, not what the vice-president thinks,* tako da studenti mogu da eliminišu poslednji od ponuđenih odgovora koji iznosi suprotno značenje: *We should always accept our bosses' suggestions,* pri čemu imenicu *boss* ovde treba da tumače kao sinonim imenice *vice-president.* Istovremeno, to potvrđuje njihovu prethodnu pretpostavku o tačnom odgovoru.

7.8 Ispitivanje anksioznosti studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora

U istraživanju je upotrebljena Skala za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora (eng. *Foreign Language Reading Anxiety Scale*) (Kim, 2000) kao instrument za merenje anksioznosti ispitanika. Sastoji se od 33 tvrdnje grupisane u tri celine: tvrdnje koje se odnose na a) prethodno stečeno znanje u vezi sa vokabularom i snalaženje sa poznatim i nepoznatim rečima i novim informacijama (tvrdnje sa rednim brojem 1-8), b) tekstove i strategije koje studenti primenjuju prilikom slušanja (sa rednim brojem 9-16) i c) karakteristike slušaoca koje se tiču koncentracije, osećanja samouverenosti, straha, tenzije ili nervoze (sa rednim brojem 17-33).

Studenti su u upitniku izražavali slaganje ili neslaganje sa datom tvrdnjom zaokruživanjem odgovora na kontinuumu Likertove skale počev od stava *uopšte se ne slažem* (numerički izraženog brojem 1), do stava *potpuno se slažem* (izraženog brojem 5).

Pozitivni iskazi izražavaju nizak nivo anksioznosti i oni su predstavljeni tvrdnjama: 6 (Lako mi je da pogodim reči ili izraze (delove teksta) koji propustim dok slušam tekst na engleskom), 14 (Osećam se samouvereno dok slušam tekst na engleskom), 25 (Ne osećam tremu dok slušam engleski kao deo publike), i 31 (Engleski akcenat i intonacija mi se čine poznatim). Negativni iskazi izražavaju visok nivo anksioznosti i to su svi ostali ajtemi u upitniku. U cilju međusobnog poređenja pozitivnih i negativnih iskaza, invertovane su vrednosti za ajteme pozitivnih iskaza. Broj mogućih bodova na skali kreće se od 33 do 165, pri čemu veći skor predstavlja viši nivo anksioznosti.

Primenjeni instrument nalazi se u Prilogu D. Potvrđena je visoka unutrašnja konzistentnost i valjanost ove skale u nekoliko studija. Do sada je upotrebljena u istraživanjima za ispitivanje anksioznosti i kod učenika koji jezik uče kao strani (Zhang, 2013) i kao drugi jezik (Kimura, 2008, Wang, 2010), dok je Kim (Kim, 2000), autor skale pronašao da Chrobach alpha koeficijent unutrašnje konzistentnosti ove skale iznosi $\alpha = .93$ ($\alpha = 0.928$), što je čini visoko pouzdanim instrumentom.

8 REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Polazeći od osnovnih pitanja postavljenih u istraživanju, u ovom poglavlju ćemo najpre predstaviti kvantitativne rezultate sprovedenog istraživanja sa osvrtom na oba žanra obuhvaćena istraživanjem (vesti i predavanja), oba kanala prezentovanja (video i audio), kao i rezultate dobijene na osnovu skale za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom govora. Potom sledi kvalitativna interpretacija i analiza rezultata za svaki aspekt istraživanja kroz diskusiju, kao i zaključak u odnosu na svako pitanje koje je postavljeno u istraživanju.

Istraživanje je sprovedeno kako bi se ispitaio uticaj nastave strategija razumevanja govora na razvoj ove veštine u nastavi stranog jezika. Osnovno pitanje na koje smo u istraživanju nastojali da damo odgovor je da li sistematska nastava strategija u nastavi razumevanja govora dovodi do poboljšanja ove veštine kod studenata koji su toj nastavi izloženi. U tom smislu, istraživanje je imalo za cilj da ispita uticaj primene strategija razumevanja govora na razumevanje žanrova poput vesti i predavanja, kao i razumevanje video, odnosno audio sadržaja.

Istraživanje je takođe imalo za cilj da utvrdi da li kod studenata koji nisu izloženi nastavi strategija u okviru nastave razumevanja govora dolazi do poboljšanja ove veštine, kod kog žanra je ono izraženije, vesti li predavanja, kao i kog kanala prezentovanja materijala, video ili audio.

Konačno, polazeći od tvrdnji o percepciji učenika da je razumevanje govora teška veština u kojoj oni najmanje napreduju, ispitali smo stavove naših studenata i kako oni doživljavaju ovu veštinu, odnosno njihov nivo anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora.

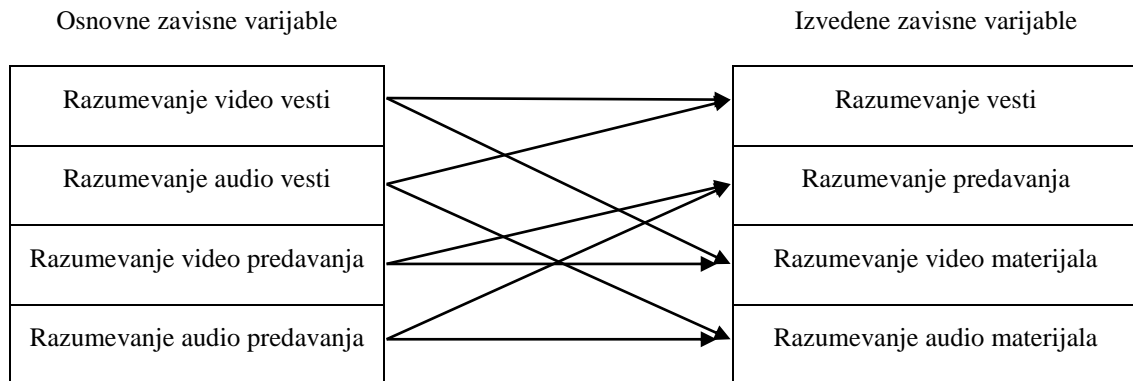
Veština razumevanja govora praćena je kroz rezultate dve grupe, kontrolne, kod koje je nastava strategija izostala, i eksperimentalne, koja je bila izložena nastavi strategija u toku dva jezička kursa.

Studenti su uključeni u istraživanje na osnovu dva kriterijuma. Prvi se odnosi na njihov rezultat na ulaznom testu engleskog jezika, a drugi na položen ispit iz predmeta *Engleski jezik* u toku prethodne godine studija.

U istraživanju su posmatrane strategije razumevanja govora primenjene u nastavi razumevanja govora kao glavna nezavisna, i postignuće na ukupnom testu razumevanja govora kao glavna zavisna varijabla. Sprovedeno istraživanje trajalo je tokom dva jezička kursa, prvog na B1 nivou učenja jezika i drugog na B1-B2 nivou učenja jezika.

Ukupni skor na testu razumevanja govora posmatran je dalje kroz **četiri osnovne zavisne varijable**: razumevanje video vesti, razumevanje audio vesti, razumevanje video predavanja i razumevanje audio predavanja, kao i **četiri zavisne varijable koje su izvedene** iz navedenih varijabli sabiranjem skorova sa po dve od ovih skala:

- razumevanje vesti (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju radio vesti);
- razumevanje predavanja (skor na razumevanju video predavanja + skor na razumevanju audio predavanja);
- razumevanje video sadržaja (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju video predavanja);
- i razumevanje audio sadržaja (skor na razumevanju radio vesti + skor na razumevanju audio predavanja).



Sl. 9 Prikaz osnovnih i izvedenih varijabli posmatranih u istraživanju

8.1 Rezultati ulaznog testa veštine razumevanja govora

Na početku istraživanja svi studenti su polagali ulazni test za određivanje nivoa jezičkog znanja, odnosno nivoa razvijenosti veštine razumevanja govora. U te svrhe primenjen je deo *IELTS* testa koji testira veštinu razumevanja govora¹. Ovaj test upotrebljen je sa ciljem da se napravi razlika između studenata koji su savladali najmanje A2 nivo učenja jezika u vezi sa veštinom razumevanja govora, i onih koji još uvek nisu. Dakle, studenti su uključeni u istraživanje ukoliko su zadovoljili donji prag znanja za B1 nivo učenja jezika. Rezultati studenata na ulaznom testu posmatrani su kao kontrolna varijabla i nalaze se u Prilogu D.

U sledećoj tabeli dati su rezultati za svaku grupu, odnosno predstavljena je distribucija studenata prema ostvarenom broju bodova na ovom testu u odnosu na IELTS skalu i skalu Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike².

Tabela 20. Rezultati studenata obe grupe na ulaznom testu

Nivo prema ZEROJ	B2	B1			A2
Ocena na IELTS skali	5,5	5	4,5	4	3,5
Broj bodova	20-22	16-19	13-15	10-12	8-9
Kontrolna grupa	(6)* 15%	(9) 22,5%	(13) 32,5%	(12) 30%	
Eksperimentalna grupa	(7) 16,27%	(8) 18,60%	(12) 27,90%	(14) 32,55%	(2) 4,65%

*U zagradi je naveden broj studenata sa ostvarenim brojem bodova u datom rasponu, a zatim procenat u odnosu na celu grupu

Tabela 21. Srednje vrednosti broja bodova na nivou grupa za ulazni test

	AS	SD
Kontrolna grupa	14,82	3,44
Eksperimentalna grupa	14,48	3,76

AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

¹ Instrument je opisan u metodološkom okviru istraživanja i naveden u Prilogu A

² Skale su upoređene na osnovu podataka navedenih na sledećem sajtu

<http://www.cambridgeenglish.org/images/177867-the-methodology-behind-the-cambridge-english-scale.pdf>

Na osnovu dobijenih srednjih vrednosti primećujemo da je veština razumevanja govora skoro podjednako razvijena kod obe grupe studenata na početku istrživanja. Prema IELTS skali ona se kreće između 14 i 15 bodova, što odgovara oceni 4,5, dok prema skali Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike to odgovara B1 nivou učenja jezika. Vrednosti standardne devijacije pokazuju da je raspon rezultata kod ekperimentalne nešto širi u odnosu na kontrolnu grupu.

Uvidom u distribuciju rezultata po broju bodova primećujemo da se ocena kod najvećeg broj studenata u obe grupe kreće od 4 do 4,5, odnosno između 10 i 15 bodova (oko 62,5% ispitanika za eksperimentalnu, i 50,45% ispitanika za kontrolnu grupu). Ono što je takođe zajednično obema grupama je procenat ispitanika koji dostiže nivo 5,5 prema IELTS skali, odnosno prelazi donji prag za B2 nivo jezičkog znanja prema Zajedničkom evropskom referentnom okvira za jezike. Ipak, treba istaći da ovi ispitanici, prema rezultatima, tek prelaze taj nivo: kod kontrone grupe bilo je četiri ispitanika sa 20 bodova i dvoje sa 21 bodom na ovom testu, dok je kod eksperimentalne grupe četiri ispitanika bilo sa 20 bodova, dvoje sa 21 bodom i jedan sa 22 boda. Kako je sličan procenat ispitanika (16,27% naspram 15% u korist eksperimentalne grupe) sa ovakvim rezultatima prisutan u obe grupe, odlučili smo da i ove studente uključimo u istraživanje.

Primećujemo da se u kontrolnoj grupi javlja jedan, doduše mali, procenat ispitanika (4,65%) koji nije zadovoljio donji prag od 12 bodova i ocenu 4 prema IELTS skali. Reč je od dva ispitanika iz ekperimentalne grupe sa po 9 osvojenih bodova. Imajući u vidu da je reč o samoj gornjoj granici A2 nivoa, i ovi studenti su uključeni u istraživanje.

Prema drugom kriterijumu, svi studenti uključeni u istraživanje položili su predmete *Engleski jezik 1a* i *Engleski jezik 1b* sa prethodne godine studija, prema studijskom programu isntitucije na kojoj je istraživanje sprovedeno. Ovi predmeti pokrivaju A2 nivo učenja engleskog jezika kao jezika struke (engleskog poslovnog jezika za studente ekonomije).

8.2 Rezultati predtestiranja i posttestiranja veštine razumevanja govora

Efekat prisustva strategija razumevanja govora u nastavi jezika na razlike u postignuću ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na post-testu ispitan je prostom linearnom regresijom, višestrukom linearnom regresijom i modelom linearnih kombinovanih efekata (eng. *Linear mixed effects model*).

Kod proste linearne regresije ispitivali smo zavisnost rezultata dobijenih na posttestu od rezultata sa predtesta za sve posmatrane kategorije. Te rezultate smo međusobno uporedili za kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Takođe, uporedili smo ih i sa nivoom zavisnosti koja bi postojala da po sprovedenoj nastavi veštine razumevanja govora uopšte nije bilo napredovanja na posttestu.

Kod višesteruke linearne regresije ispitivali smo zavisnost rezultata dobijenih na posttestu od rezultata predtesta i rezultata ulaznog testa (*IELTS*), kao i zavisnost rezultata dobijenih na posttestu od rezultata predtesta i rezultata testa anksioznosti ponaosob za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, za sve posmatrane kategorije. Svesni smo činjenice da ove tri promenljive nisu međusobno nezavisne, već da među njima postoji jaka međusobna zavisnost. Zbog toga smo pre svake od ovih analiza, prostom linearnom regresijom određivali zavisnost rezultata predtesta svake od posmatranih kategorija od rezultata ulaznog testa (*IELTS*), kao i zavisnost rezultata predtesta od rezultata testa anksioznosti. Analizirajući te rezultate određivali smo oblasti mogućih vrednosti ulaznih parametara višesteruke linearne regresije, i time određivali oblasti od interesa u kojima smo analizirali rezultate višesteruke linearne regresije.

Primenom modela linearnih kombinovanih efekata želeli smo da proverimo da li ima kombinovanih efekata ako podatke posmatramo kao vremenski longitudinalne za trenutak pre primene nastave i trenutak posle nastave. Ovaj model nam je pokazao da nije bilo kombinovanih efekata koji su mogli da utiču na rezultate (ako se podaci posmatraju kao longitudinalni za trenutak pre primene nastave i trenutak posle nastave).

Ovu analizu smo sprovedeli za obe grupe studenata, posmatrajući rezultate ulaznog testa (*IELTS*) i rezultate testa anksioznosti kao kombinovane faktore. Svesni smo činjenice da i ulazni test i test anksioznosti, u suštini analizirane problematike, ne predstavljaju kombinovane (eng. *mixed*) efekte, kao ni slučajne efekte, već da su u visokoj korelaciji sa kategorijama koje istražujemo, ali smo se odlučili i za ovu vrstu

analize uz obrazloženje da postoji mogućnost da su ispitanici sa malo manje koncentracije i važnosti pristupili rešavanju ulaznog testa (*IELTS*) i testa anksioznosti.

Sva testiranja su vršena u programskom paketu MATLAB verzija 2014a.

8.2.1 Statistička analiza za zavisno promenljivu TV vesti

8.2.1.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: $\text{posttest TV vesti} = 0.37084 + 0.96958 * \text{predtest TV vesti}$;

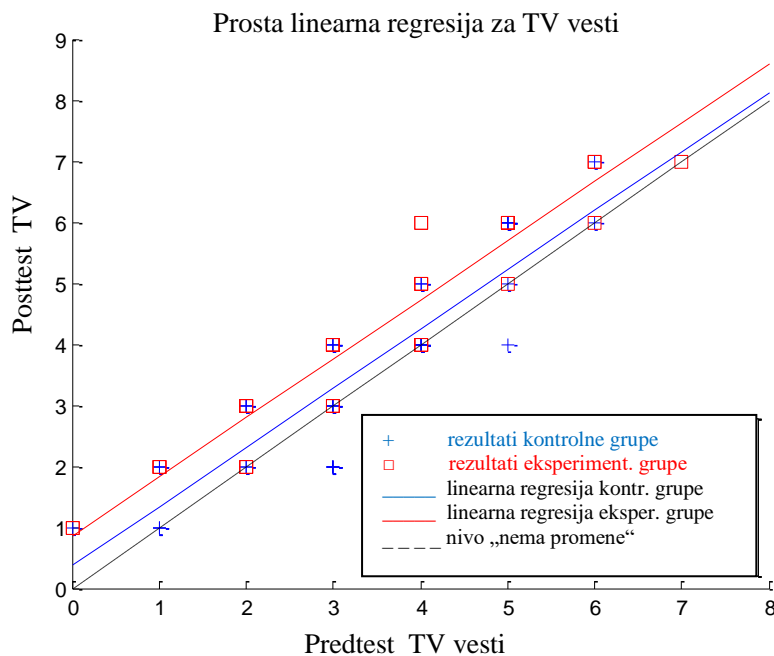
$R^2 = 0.805$ (80,5% promena na posttestu TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Ekperimentalna grupa: $\text{posttest TV vesti} = 0.8566 + 0.96689 * \text{predtest TV vesti}$;

$R^2 = 0.895$ (89,5% promena na posttestu TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 10 Prosta linearna regresija za TV vesti

Slika 10 Pokazuje da su i kontrolna i eksperimentalna grupa ostvarile napredak na posttestu u odnosu na predtest (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije koja

označava nivo „nema promene“), odnosno kod obe grupe došlo je do poboljšanja rezultata prve posmatrane zavisno promenljive *razumevanje tv vesti*, ali taj napredak izraženiji je kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu (crvena linija je iznad plave linije) u čitavom opsegu posmatranja. Ovi rezultati biće detaljno komentarisani u diskusiji (vidi 8.2.1.3)

8.2.1.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost zavisno promenljive posttesta TV vesti od:

- 1) predtesta TV vesti i testa anksioznosti i
- 2) predtesta TV vesti i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta TV vesti od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta TV vesti od ulaznog testa (*IELTS*).

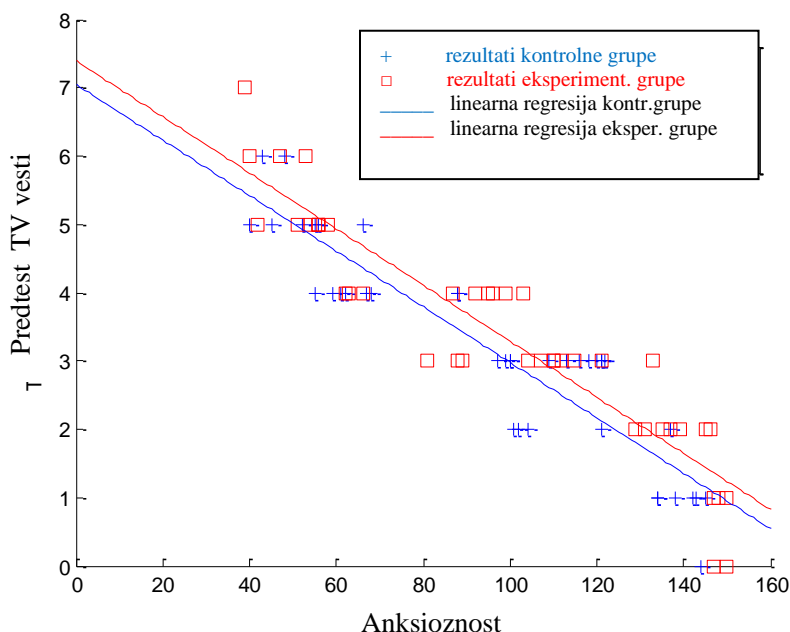
Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta TV vesti od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest TV vesti = $7.0473 - 0.04066 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.838$ (83,8% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest TV vesti = $7.3976 - 0.041083 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.862$ (86,2% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta TV vesti od testa anksioznosti



Sl. 11 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta TV vesti od testa anksioznosti

Slika 11 pokazuje da je promenljiva TV vesti na predtestu jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. To znači da su studenti obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja TV vesti ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, studenti sa višim vrednostima na predtestu razumevanja TV vesti ispoljili su nižu anksioznost. Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest TV vesti od promenljivih predtest TV vesti i anksioznost. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta TV vesti i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti anksioznosti.

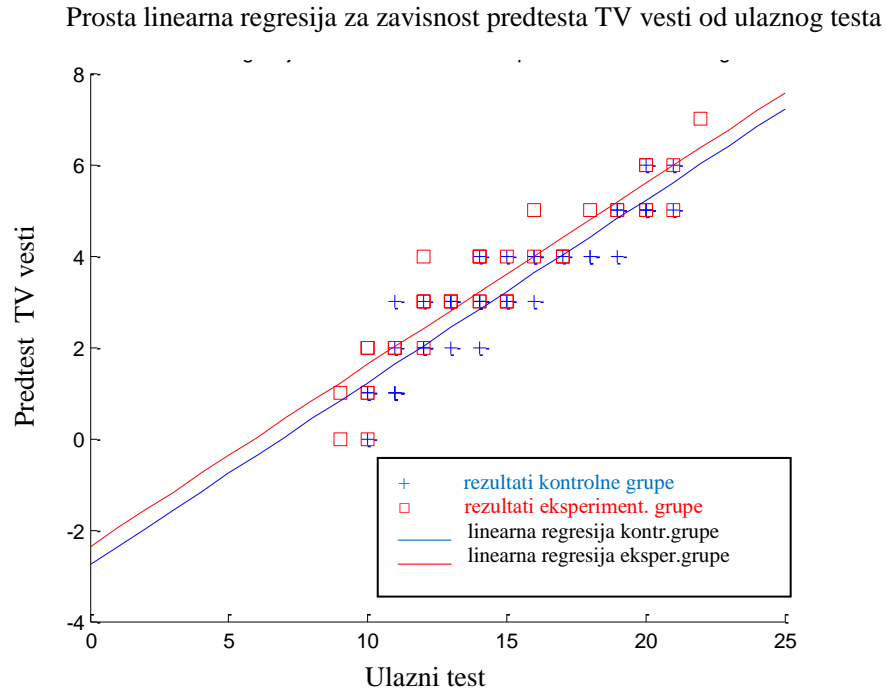
b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta TV vesti od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest TV vesti = $-2.7653 + 0.39901 \cdot \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.848$ (84,8% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest TV vesti = $-2.7653 + 0.39901 * \text{ulazni test}$;
 $R^2 = 0.851$ (85,1% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 12 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta TV vesti od ulaznog testa

Slika 12 pokazuje da su rezultati za promenljivu predtest TV vesti jako pozitivno linearno zavisni od rezultata za promenljivu ulazni test (*IELTS*). To znači da su rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta TV vesti, odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja TV vesti. Time je određena oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest TV vesti od promenljivih predtest TV vesti i ulazni test (*IELTS*). Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta TV vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti ulaznog testa.

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta TV vesti od rezultata predtesta TV vesti i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

TV vesti posttest = $6.217 + 0.22052 * \text{TV vesti predtest} - 0.036345 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.897$ (89,7% promena TV vesti posle nastave je objašnjeno ovom zavisnošću);

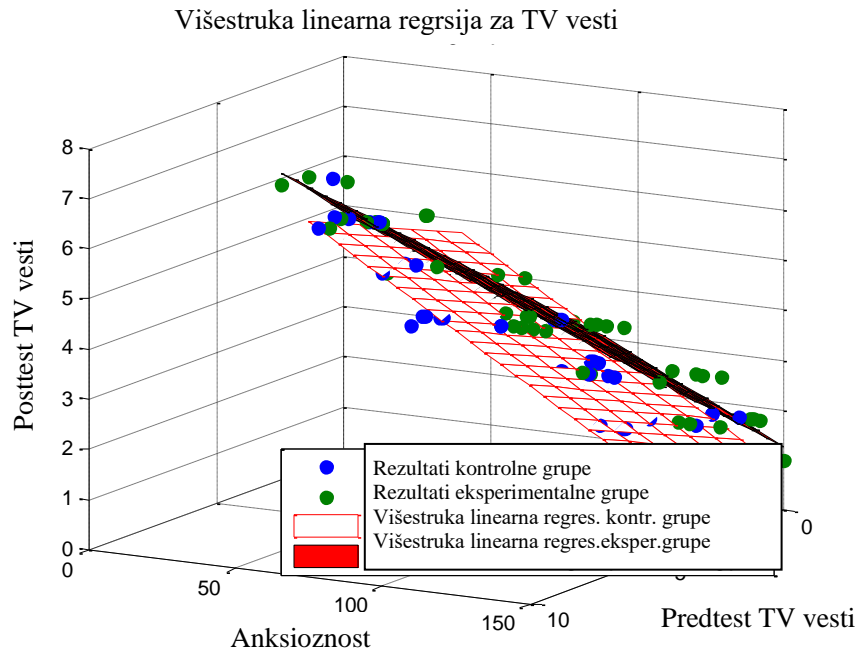
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

TV vesti posttest = $4.6346 + 0.49686 * \text{TV vesti predtest} - 0.022399 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.929$ (92,9% promena TV vesti posle nastave je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 13 Višestruka linearna regrsija za predtest TV vesti, posttest TV vesti i test anksioznosti

Na osnovu slike 13 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta TV vesti i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti

anksioznosti) eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu grupu (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta TV vesti od rezultata predtesta TV vesti i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest TV vesti = $-2.1113 + 0.32111 * \text{predtest TV vesti} + 0.30521 * \text{ulazni test (IELTS)}$;

$R^2 = 0.869$ (86,9% promena posttesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

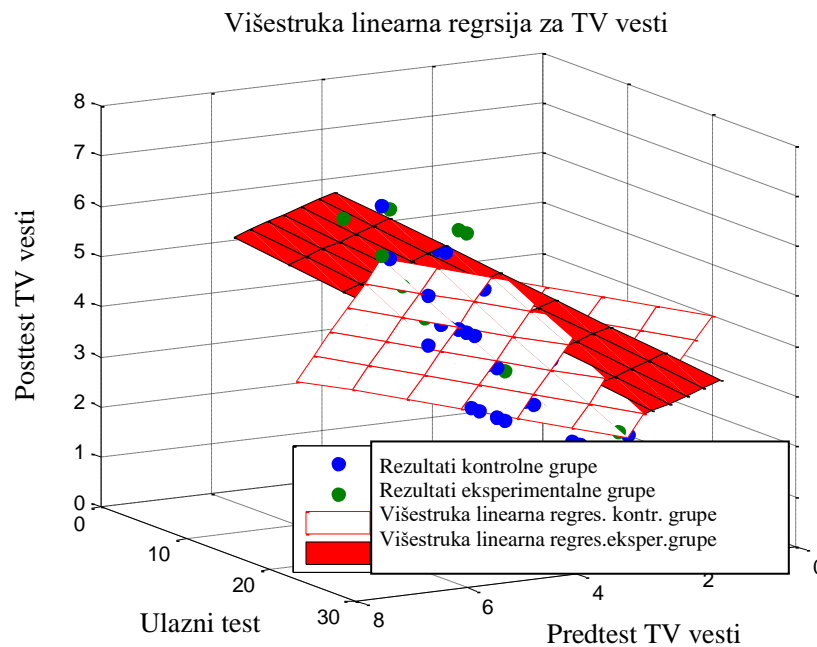
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

posttest TV vesti = $-0.13443 + 0.67149 * \text{predtest TV vesti} + 0.13763 * \text{ulazni test (IELTS)}$;

$R^2 = 0.91$ (91% promena posttesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 14 Višestruka linearna regrsija za predtest TV vesti, posttest TV vesti i ulazni test

Na osnovu slike 14 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta TV vesti i

srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti ulaznog testa) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

8.2.1.3 Diskusija

Prva zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na *razumevanje TV vesti*. Modelima proste i višestruke linearne regrsije utvrdili smo da su obe grupe ostvarile napredak na posttestu razumevanja TV vesti, ali da je eksperimentalna grupa više napredovala u odnosu na kontrolnu u čitavom opsegu posmatranja.

Ostvareni napredak na posttestu razumevanja TV vesti, zabeležen kod obe grupe, može se pripisati uticaju nastave veštine razumevanja govora tokom dva jezička kursa, odnosno dostignutom većem stepenu automatizacije oba procesa obrade informacija: uzlaznom i silaznom u toku posmatranog perioda.

Osim toga, napredak kod obe grupe potvrđuje, u skladu sa ranijim istraživanjima, da i izloženost autentičnom video materijalu, u ovom slučaju televizijskim vestima, dovodi do poboljšanja veštine razumevanja govora, zahvaljujući spoju vizuelne komponente i zvuka koji stimuliše percepciju slušaoca, odnosno pomoći koju vizuelna komponenta značenja pruža slušaocu u tumačenju i obradi značenja audio signala (Meinhof, 1998; Gruba, 1999, Sueyoshi i Hardison, 2005; Wagner, 2010; Woottipong, 2014). Pri tom smatramo da vizuelni elementi poruke nisu funkcionisali samo kao puka potpora verbalnim elementima, već su u sadejstvu sa njima, doprineli stvaranju jednog integrisanog izvora razumevanja koji su studenti, tokom dva jezička kursa i izloženosti ovoj vrsti inputa, naučili da tumače. Zato je do napretka došlo u rezultatima obe grupe, dakle i kontrolne u čijoj nastavi razumevanja govora je nastava strategija izostala.

Ipak, budući da se jedina razlika u tretmanu između dve grupe odnosila na primenu strategija u nastavi razumevanja govora eksperimentalne grupe, značajniji napredak u korist ove grupe objašnjavamo uticajem te nastave na rezultate posttesta ovih ispitanika.

U daljem tekstu posvetićemo pažnju ovim dvema dimenzijama: *autentičnom inputu i primeni strategija u nastavi*, koje su mogle da utiču na napredak na posttestu kod ispitanika.

Da bi se ispitale *specifične neverbalne komponente* tekstova TV vesti čije je tumačenje moglo da doprinese razumevanju teksta u celini, pa tako i napretku kod obe grupe na posttestiranju razumevanja ovog žanra, sprovedena je kvalitativna analiza tekstova upotrebljenih na posttestiranju razumevanja TV vesti.

U tom smislu, primećujemo da prvi prilog na posttestu razumevanja TV vesti pokriva tri pitanja i uključuje nekoliko govornika: spikera u studiju, reportera sa lica mesta i četiri sagovornika reportera: dva profesora i dva studenta. Svi govornici su prikazani u srednje-krupnom kadru (ramena i glava) ili srednje-udaljenom kadru (od struka do vrha glave). To je omogućilo ispitanicima da prate njihove pokrete tela ili glave i protumače ih u skladu sa porukom. Tako, na primer, spiker u studiju izgovara sledećih nekoliko rečenica u uvodu priloga: *In South Korea, the issue isn't **getting** an education; it's more about **how well** you do in **school**. And what some students are doing **to succeed** is having an **impact** across the entire country*, pri čemu, posebnim klimanjem glave naglašava reči obeležene u tekstu. Dakle, pokreti tela koji su u ovom slučaju jako upadljivi, imaju funkciju isticanja i naglašavanja.

U sledećih nekoliko kadrova studenti ne vide govornika, ali dok slušaju tekst koji on izgovara mogu da vide oglasnu tablu u jednoj od škola sa ispisanim nazivom teksta o kome je u prilogu reč. To pojavljivanje teksta u pomenutih nekoliko kadrova takođe može da olakša razumevanje, pod uslovom da studenti raspolažu određenim predznanjem o ovoj temi. Kasnije u prilogu vide se imena sagovornika komentatora, a njihove funkcije ispisane su na ekranu (na primer, *Byung Yoon, Cramming School Teacher*). To, kao i činjenica da su svi intervjuisani u školskom okruženju produbljuje predstavu o kontekstu, što takođe može da pomogne razumevanje teksta koji oni izgovaraju. Iako se u par kadrova ne vidi govornik, već samo čuje njegov glas, značenje do kog se dolazi tumačenjem slike u visokoj je korelaciji sa značenjem samog teksta. Tako je, na primer, poslednji kadar u prilogu koji prikazuje zabrinutog dečaka koji gricka nokte praćen tekstom: *...students who are under enormous pressure to succeed*.

U drugom prilogu spiker u studiju je isti kao i u prethodnoj vesti. Kako su i on i komentatorica na terenu u srednje-krupnom planu, od ramena do vrha glave, izrazi lica i pokreti tela se jasno mogu pratiti. Intonacija u svakoj od klauza koje on izgovara je slična, sa visoko postavljenom visinom glasa na početku, i opadajućom intonacijom na kraju klauze. Kinezički signali koji prate tekst ovde su još upadljiviji nego u prethodnoj vesti: uočljivo je posebno klimanje glavom u funkciji naglašavanja reči. Te naglašene reči su, ilustracije radi, u sledećem tekstu istaknute:

*It's been **five** years since the great recession officially **ended**. This was the economic **downturn** that hit between **2007** and **2009**, but it's still having **effects** on people. CNN Money says the **recovery** of U.S. jobs has been the slowest **ever**. More Americans are using **food stamps** than **ever**. Wages are rising, but **barely**. Is this all taking a **toll** on the American dream?*

Situacija je slična i u prilogu broj 3: spiker u studiju je isti, intonacija u njegovom tekstu je upotrebljena na isti način, a slični su i pokreti glavom (kratko klimanje) koji prate one reči koje on posebno naglašava (što je posebno uočljivo posle reči *bailouts*, ključne za ovu temu), dok posle svake od tih naglašanih reči sledi kratka pauza:

*Well, next up to **Greece**, which is in the middle of economic crisis that's been going on since **2010**. You probably heard us mentioning it several times on this show. Other European countries have offered **bailouts** to Greece, but in order to **get** them, Greece's Government has to make some **spending cuts**....*

U daljem tekstu spiker se ne vidi, ali je zato tekst koji on izgovara u visokoj korelaciji sa značenjem kadrova koji slede (on govori o protestima, nasilju i povređenima, dok se u kadru vide, istim redosledom: masa ljudi sa transparentima, paljenja na ulici i konačno kola hitne pomoći), čije bi tumačenje moglo da olakša razumevanje.

Komentator na terenu je prikazan u srednje-udaljenom planu, njegovo govor prati izražena gestikulacija rukama, i naglašavanje pojedinih reči ili fraza. Naglašene reči, kao i kod prethodnog govornika, slede veoma kratke, ali uočljive pauze. Sva ova prozodijska sredstva olakšavaju razumevanje teksta koji on izgovara.

Osim neverbalnih, vizuelnih elemenata čije je tumačenje moglo da pospeši razumevanje govora kod ispitanika, osvrnućemo se i na njihovo moguće oslanjanje na strategije razumevanja govora.

Naime, imajući u vidu da su ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili veći napredak u odnosu na ispitanike kontrolne grupe na posttestu razumevanja TV vesti, kao i da je razlika u tretmanu eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu podrazumevala primenu strategija razumevanja govora u nastavi eksperimentalne grupe, razlika u postignuću na posttestiranju u korist ove grupe može se protumačiti kao rezultat tog tretmana, odnosno primene strategija u nastavi.

Kao što je već rečeno, razumevanje govora je složen proces u kome istovremeno učestvuje više faktora u međusobnom sadejstvu, tako da se samo analizom rezultata testiranja ove veštine ne može tvrditi da je do razumevanja došlo *isključivo* zahvaljujući prisustvu jednog od njih, niti se može *precizno* reći u kojoj meri. Zato treba naglasiti da su naša razmatranja eventualnog oslanjanja na strategije naših ispitanika u tumačenju značenja tekstova na posttestiranju spekulativnog karaktera.

U daljem tekstu, primenom kvalitativne analize tekstova upotrebljenih u posttestiranju razumevanja TV vesti, razmotrićemo koje strategije su (od onih predstavljenih i uvežbavanih u nastavi u toku dva kursa) mogle da doprinesu boljim rezultatima eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu.

Na posttestu razumevanja TV vesti, prve posmatrane zavisno promenljive u istraživanju, prva tri pitanja zasnovana su na jednoj istoj vesti-reportaži (*Korea SAT Test*), pa ćemo pitanje upotrebe strategija razmotriti posmatrajući ovaj tekst u celini.

Pitanje 1 testira sposobnost razumevanja specifične informacije (*What does the field reporter say about the scandal with the test?*). Moguće primenjene strategije koje su pomogle razumevanju su najpre metakognitivne strategije *planiranja i selektivne pažnje*: polazeći od teksta pitanja, studenti se usredsređuju na tekst reportera i ideje koje on iznosi, kao i *predviđanja* (odnosno elaboracije): povezivanjem prethodnog znanja o testu o kome se u prilogu govori sa informacijama koje dolaze vizuelnim putem (u kadru se pojavljuje slika oglasne table sa ispisanim nazivima testova i predmeta: SAT I, SAT II...) studenti stvaraju predstavu o testiranju i njegovom značaju za budućnost učenika, na osnovu koje mogu da donesu određene pretpostavke.

Kognitivna strategija koja je studentima mogla biti od pomoći odnosi se na *pogađanje značenja ili zaključivanje o značenju reči* (na primer reči *middlemen*, odnosno fraze *middlemen in Thailand*, i njeno povezivanje sa frazom iz jednog od odgovora: *people from other countries*).

Metakognitivne strategije koje su studenti mogli da primene dalje u tekstu odnose se na *praćenje* – proveru sopstvenog razumevanja, i *evaluaciju*, odnosno procenu koliko toga su razumeli, a šta im još predstavlja problem, kao i na šta treba da se usredsrede u drugom slušanju teksta kako bi potvrdili ili opovrgli svoje pretpostavke o značenju.

Pitanje 2 takođe testira sposobnost razumevanja specifične informacije. Strategije koje su studenti mogli da upotrebe u razumevanju slične su onim upotrebljenim kod prethodnog pitanja. *Strategija planiranja* na isti način pomaže da se studenti usredsrede na konkretni deo teksta. Oni u prilogu najpre slušaju reportera sa terena. Kako se pitanje 2 odnosi na jednog od profesora, sagovornika: (*What does one of the professors say about the scam?*), oni sada usmeravaju pažnju na njega i dodatno se koncentrišu na njegov tekst. On koristi frazu *cramming school*, čije značenje studenti mogu da pogode ili naslute (*strategija zaključivanja*) na osnovu prethodnog znanja (kulturološko znanje) ili konteksta (očigledno je reč o vrsti škole koja priprema učenike za pomenute ispite). Međutim, pomenuta imenička fraza nije od presudnog značaja za pronalaženje tačnog odgovora. Ono što jeste je *pogađanje značenja* izraza *to have acces to these tests* iz rečenice: *The owner of the cramming school would basically say I have access to these, certain tests* i njegovo povezivanje sa značenjem izraza: *are involved in the scam*, iz jednog od odgovora: *The owners of cramming schools are also involved in this scam*.

Pitanje 3 testira sposobnost razumevanja mišljenja i stavova govornika. Polazeći od zadatog pitanja: *How does Toby Waterson feel about the scam with the tests?* studenti najpre koriste strategiju *planiranja i usmerene pažnje*: ime ovog sagovornika ispisano je na ekranu (pomoć vizuelne komponente u razumevanju), što je studentima znak da treba da se dodatno koncentrišu na tekst koji sledi. Do odgovora se moglo doći primenom *strategije pogađanja*, odnosno pogađanjem značenja glagola *to tarnish* i njegovim povezivanjem sa frazom u jednom od odgovora *to get the bad reputation*.

Pitanja 4 i 5 zasnovana su na novoj vesti (*American Dream*), i testiraju sposobnost razumevanja opšte i specifične informacije. Razmotrićemo eventualne strategije koje su ispitanicima mogle biti od pomoći u razumevanju ova dva pitanja.

Najpre, oni su mogli da se oslone na metakognitivnu strategiju:

planiranja, odnosno *usmerene pažnje*: imajući u vidu pitanje, ispitanici su mogli da se usredsrede na glavne ideje teksta i tako steknu opšte razumevanje o temi o kojoj se govori;

zatim *predviđanja (elaboracije)* – vokabular: *recession, slow recovery of jobs, wages, economic downturn, financial security, concerns about the next generation* je mogao da aktivira prethodno stečeno znanje i postojeće šeme o temi kod ispitanika, i

praćenja i evaluacije – na stimulus iz teksta: *59% of people say regardless of how you define it, it's not achievable* ispitanici su mogli da stvore pretpostavku o tačnom odgovoru, a zatim, uz pomoć strategije praćenja razumevanja u tekstu koji neposredno sledi pomenuti stimulus, potvrde svoju pretpostavku.

Strategije koje su ispitanicima mogle biti od pomoći kod pitanja broj 5, koje inače proverava razumevanje specifične informacije, su metakognitivna strategija:

planiranja: (selektivne pažnje) - vizuelni elementi koji prate tekst (prikaz procenta ispitanika obuhvaćenih anketom) mogli su da usmere pažnju slušalaca na konkretno mesto u tekstu gde se očekuje odgovor na pitanje; na ovom mestu je vizuelna komponenta, odnosno tumačenje informacija ispisanih na slajdu, moglo biti od ključnog značaja za razumevanje;

i kognitivna strategija *pogađanja značenja i zaključivanja*. Ova strategija pomaže ispitanicima da protumače dopusnu rečenicu: *while most people are managing to tread water, that's not translating into solid financial security*, tačnije šta fraza *to thread water* znači u prenosnom smislu, i zakluče da upravo postoji kontrast između njenog značenja i značenja fraze *solid financial security* iz drugog dela dopusne rečenice.

Pitanja 6 i 7 zasnovana su na trećoj vesti emitovanoj u posttestiranju TV vesti (*Greek Debt Crisis*) i testiraju razumevanje opšte informacije i razumevanje mišljenja i stavova. Strategije koje su mogle da pomognu slušaocima u razumevanju teksta kod pitanja broj 6 su metakognitivne strategije:

planiranja (usmerene pažnje) – polazeći od pitanja, oni se usredsređuju na glavne ideje teksta kako bi stekli opšte razumevanje o temi o kojoj se govori;

predviđanja (elaboracije) – aktiviranje prthodno stečenog znanja o temi postiže se vokabularom: *economic crisis, bailouts, spending cuts, cuts to workers' salaries and pensions, protests*; ovaj vokablar pokreće postojeće šeme o poznatim događajima koji su se više puta ponovili; na osnovu ovih šema i prthodno stečenog znanja, slušaoci mogu da predvide glavnu ideju teksta i

praćenja i evaluacije – svoje predviđanje oni mogu da provere i potvrde kroz ponovljeno slušanje.

Pitanje broj 7 odnosi se na razumevanje mišljenja i stavova govornika, i strategije koje su ispitanici mogli da primenjene su metakognitivne strtegije:

planiranja (selektivne pažnje) – pošto su pročitali tekst pitanja, ispitanici se oslanjaju na vizuelni sadržaj koji prati tekst (reporter na licu mesta ukazuje na požar u pozorišnoj zgradi koja je izgorela u protestima), što im pomaže da usmere pažnju na konkretno mesto u tekstu na kome se može očekivati odgovor na pitanje i fokusiraju se na detalje, i

pogađanja značenja – ova strategija pomaže ispitanicima da, po principu asocijacija, naslute značenja prideva *reviled* i *disgusted* i povežu ih sa pridevima u jednom od ponuđenih odgovora *annoyed* i *revolted*.

Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da su dva jezička kursa nastave razumevanja govora dovoljno dug period tokom kog su ispitanici eksperimentalne grupe, kroz obilje autentičnog materijala i zadataka, mogli da nauče da primenjuju izabrani repertoar kognitivnih i metakognitivnih strategija u razumevanju TV vesti. Primenjeni pedagoški model razumevanja govora, kao i aktivnosti slušanja usmerene na rešavanje zadataka mogli su da doprinesu značajnijem napretku u razumevanju govora kod ispitanika ove grupe. Rezultati eksperimentalne grupe, koji idu u prilog primeni strategija u nastavi razumevanja govora, u skladu su sa rezultatima ranijih istraživanja primene strategija u nastavi (Thompson i Rubin, 1996; Vandergrift, 2003; Cross, 2009; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010).

Dakle, na osnovu dobijenih rezultata za *prvu* zavisno promenljivu *razumevanje TV vesti*, zaključujemo da su, posle sprovedene nastave, obe grupe ostvarile napredak na

posttestu ove veštine, s tim što je on izraženiji kod eksperimentalne grupe u čitavom opsegu posmatranja. Budući da se osnovna razlika u tretmanu ispitanika dve grupe tiče sistematske primene strategija razumevanja govora, zaključujemo da veći napredak eksperimentalne grupe potiče upravo od efekata te nastave. Kontrolna grupa je takođe napredovala na posttestu, ali vidno manje nego eksperimentalna. Napredak u rezultatima kontrolne grupe pripisali smo većem stepenu automatizacije procesa koji su u osnovi razumevanja govora, odnosno višem nivou jezičkog znanja dostignutom tokom dva kursa nastave, kao i izloženosti autentičnom inputu.

8.2.2 Statistička analiza za zavisno promenljivu radio vesti

8.2.2.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest radio vesti = $-0.16302 + 1.1365 * \text{predtest radio vesti}$;

$R^2 = 0.838$ (83,8% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

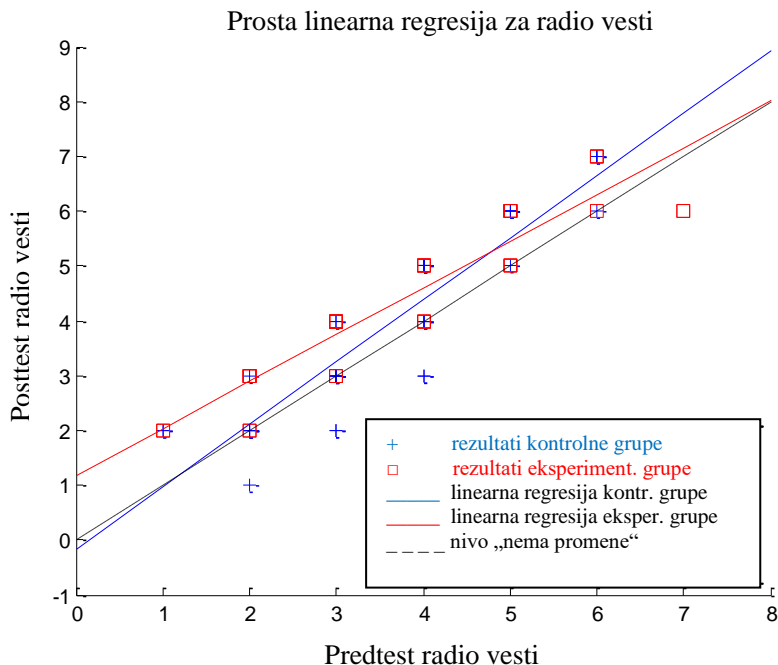
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće, osim za konstantan član u ovoj analizi kontrolne grupe; ta velika p-vrednost ukazuje na mogućnost da je taj član jednak nuli, što ne utiče na dobijene zaključke.

Eksperimentalna grupa:

posttest radio vesti = $1.188 + 0.85225 * \text{predtest radio vesti}$;

$R^2 = 0.855$ (85,5% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 15 Prosta linearna regresija za radio vesti

Na osnovu slike 15 zaključujemo da su i eksperimentalna i kontrolna grupa ostvarile napredak u razumevanju radio vesti (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije, koja označava nivo bez promena), ali da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne za ispitanike sa nižim (1 i 2) i srednjim vrednostima (3,4, 5) rezultata na predtestu radio vesti (crvena linija iznad plave linije za vrednosti rezultata do broja 5), dok je kontrolna grupa više napredovala od eksperimentalne, posmatrajući ispitanike sa višim vrednostima (6 i 7) na predtestu radio vesti (plava linija iznad crvene linije za vrednosti rezultata preko 5).

Kako grafikon pokazuje, ispitanici obe grupe sa 5 poena na predtestu napredovali su podjednako, dok su ispitanici kontrolne grupe sa 6 i 7 poena na predtestu napredovali više od ispitanika eksperimentalne grupe u istom opsegu posmatranja.

Međutim, analizom pojedinačnih rezultata ispitanika obe grupe za vrednosti na ulaznom testu od 6 i 7 poena utvrdili smo sledeće:

Redni broj ispitanika	Kontrolna grupa		Redni broj ispitanika	Eksperimentalna grupa	
	predtest	posttest		predtest	Posttest
			52.	7	6
			64.	7	6
15.	6	7	55.	6	7
19.	6	7	74.	6	7
28.	6	7	77.	6	7
8.	6	6	47.	6	6
5.	5	6	42.	5	6
30.	5	6	59.	5	6
37.	5	6	63.	5	6
38.	5	6	65	5	6
			80.	5	6

- samo eksperimentalna grupa je imala dva ispitanika sa najvećim brojem bodova na predtestu, i oni nisu napredovali na posttestu (7 predtest - 6 posttest);
- u obe grupe nalazi se po četvoro ispitanika sa 6 bodova na predtestu; od toga je po troje ispitanika u obe grupe napredovalo za po jedan bod (sa 6 na 7), dok je po jedan ispitanik u obe grupe stagnirao (6 bodova predtest – 6 bodova posttest); dakle, napredak ispitanika koji su imali po 6 bodova na predtestu izjednačen je u obe grupe;
- broj ispitanika sa 5 poena na predtestu koji su na posttestu napredovali na 6 veći je u korist eksperimentalne grupe za jedan (4 ispitanika u kontrolnoj i 5 u eksperimentalnoj grupi sa takvim kretanjem).

Imajući u vidu dva ispitanika eksperimentalne grupe sa po 7 bodova koji su nazadovali na posttestu, jasno je da je njihov rezultat uticao na kretanje regresione linije ekperimentalne grupe nadole. Ukoliko bismo zanemarili rezultat ta dva ispitanika (oni čine 4,65% uzorka ove grupe), mogli bismo da konstatujemo da ispitanici eksperimentalne grupe sa 5 i 6 poena na predtestu ipak nisu manje napredovali od ispitanika kontrolne grupe, već da je njihov napredak gotovo izjednačen. Plava i crvena linija regresije bi u tom slučaju imale slično kretanje, pa bismo konstatovali da je eksperimentalan grupa napredovala više od kontrolne za opseg posmatranja zaključno sa 5 bodova, odnosno ispitanike sa nižim i srednjim vrednostima predtesta, dok su ispitanici

obe grupe sa višim vrednostima predtesta podjednako napredovali. Ovaj rezultat proste linearne regresije detaljnije ćemo komentarisati u diskusiji (vidi 8.2.2.3).

8.2.2.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost zavisno promenljive posttesta radio vesti od:

- 1) predtesta radio vesti i testa anksioznosti i
- 2) predtesta radio vesti i ulaznog testa (*IELTS*).

Da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta radio vesti od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta radio vesti od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) U tom smislu, primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta radio vesti od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest radio vesti = $6.9782 - 0.035506 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.798$ (79,8% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

predtest radio vesti = $7.3625 - 0.036664 * \text{anksioznost}$;

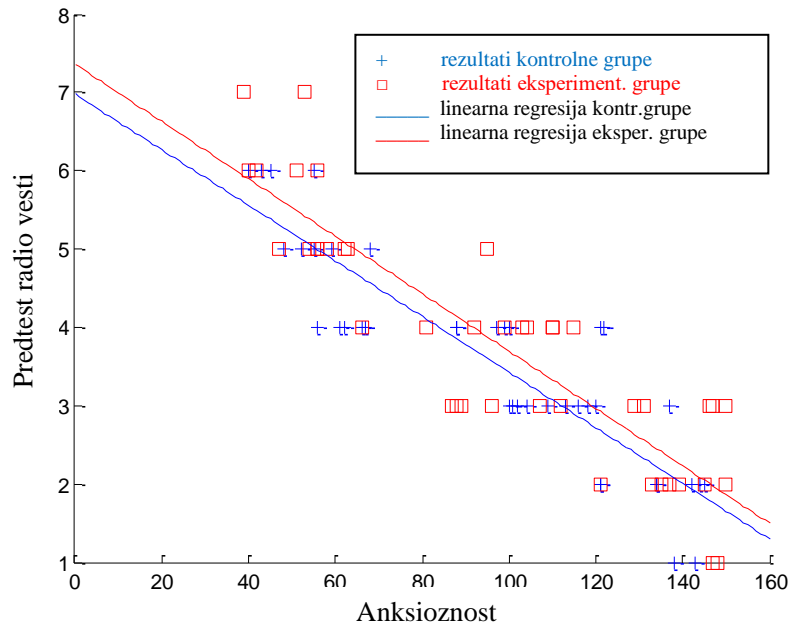
$R^2 = 0.78$ (78% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 16 (dalje u tekstu) pokazuje da je promenljiva predtest radio vesti jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. Dakle, vrednosti na predtestu za promenljivu radio vesti u negativnoj su linearnoj korelaciji sa vrednostima na testu anksioznosti za obe posmatrane grupe. To znači da su studenti obe grupe sa nižim

vrednostima rezultata na predtestu razumevanja radio vesti ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, studenti sa višim vrednostima na predtestu razumevanja radio vesti ispoljili su nižu anksioznost.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od testa anksioznosti



Sl. 16 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od testa anksioznosti

Ovaj rezultat definisao je oblast od interesa koju ćemo posmatrati za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest radio vesti od promenljivih predtest radio vesti i anksioznost. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti anksioznosti.

b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta radio vesti od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest radio vesti = $-1.7641 + 0.36014 \cdot \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.862$ (86,2% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

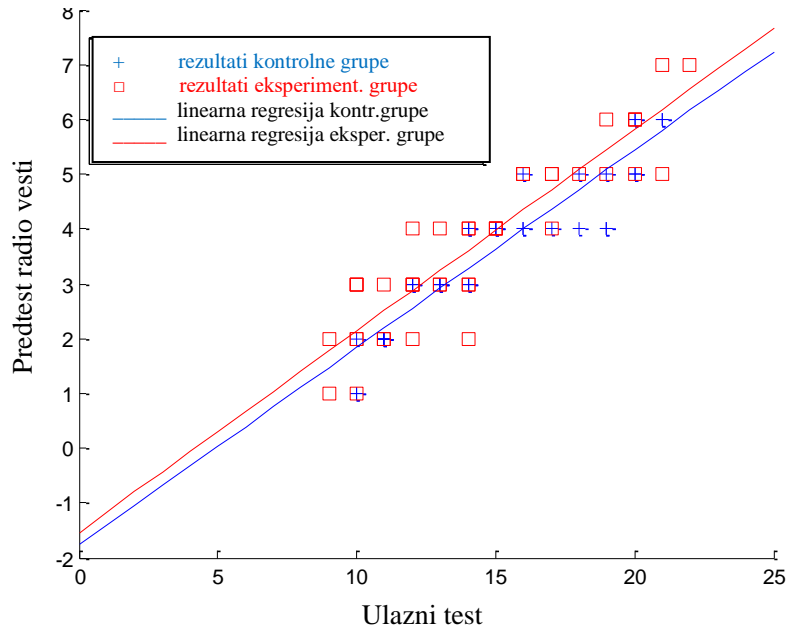
Eksperimentalna grupa:

predtest radio vesti = $-1.536 + 0.36765 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.831$ (83,1% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od ulaznog testa



Sl. 17 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta radio vesti od ulaznog testa

Slika 17 pokazuje da je promenljiva predtest radio vesti jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test (*IELTS*). Dakle, rezultati na ulaznom testu su u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta za zavisnu promenljivu radio vesti kod obe posmatrane grupe, odnosno ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja radio vesti, i obrnuto.

Ovaj rezultat određuje i oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest radio vesti od promenljivih predtest radio vesti i ulazni test (*IELTS*). Ona je u ovom slučaju grubo određena sa: male vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti ulaznog testa.

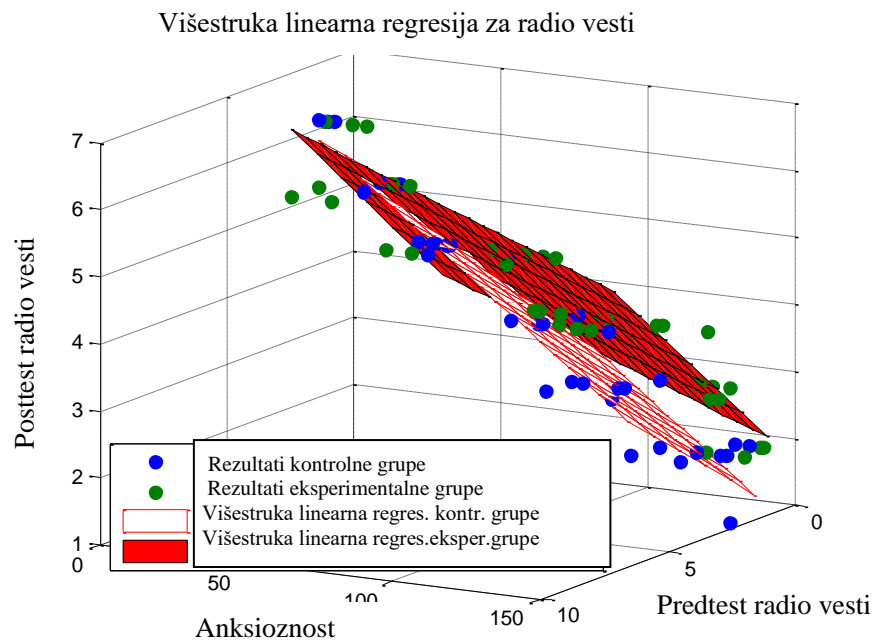
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta radio vesti od rezultata predtesta radio vesti i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

radio vesti posttest = $5.936 + 0.35923 * \text{radio vesti predtest} - 0.034598 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.937$ (93,7% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

radio vesti posttest = $4.1351 + 0.50022 * \text{radio vesti predtest} - 0.016554 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.897$ (89,7% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 18 Višestruka linearna regresija za predtest radio vesti, posttest radio vesti i test anksioznosti

Na osnovu slike 18 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti anksioznosti) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine), dok je u posmatranoj oblasti: velike vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti anksioznosti

eksperimentalna grupa manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine).

Dodatna analiza je pokazala da je ovakav zaključak za oblast velike vrednosti predtesta radio vesti posledica rezultata malog broja ispitanika (2) eksperimentalne grupe koji nisu napredovali na posttestu razumevanja radio vesti. Činjenica je da bi se i u ovoj višestrukoj regresiji, ukoliko bismo zanemarili statistički nedovoljno značajne rezultate, pokazalo da su u oblasti velike vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti anksioznosti ispitanici obe grupe gotovo podjednako napredovali.

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta radio vesti od rezultata predtesta radio vesti i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

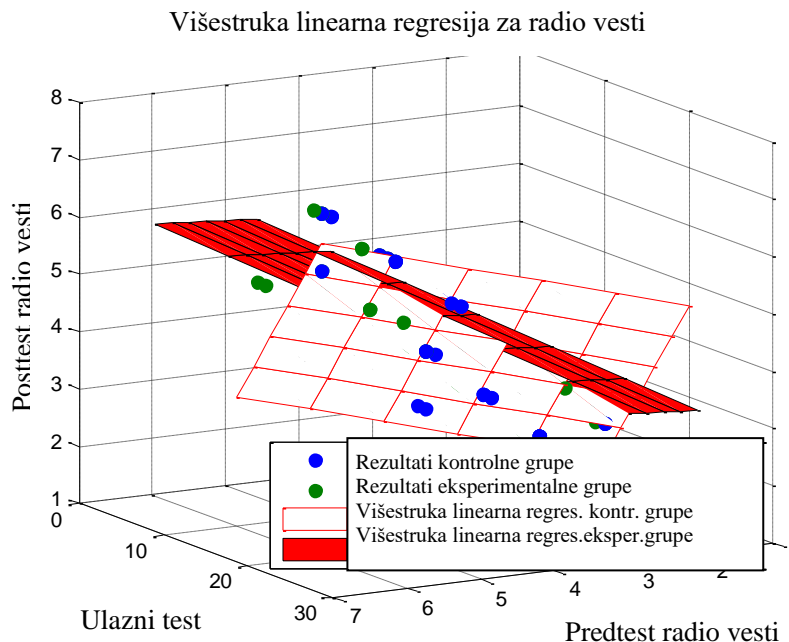
Kontrolna grupa:

posttest radio vesti = $-2.1694 + 0.37019 * \text{predtest radio vesti} + 0.32013 * \text{ulazni test}$;
 $R^2 = 0.899$ (89,9% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

posttest radio vesti = $0.82294 + 0.71306 * \text{predtest radio vesti} + 0.061611 * \text{ulazni test}$;
 $R^2 = 0.86$ (86% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 19 (dalje u tekstu) zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti ulaznog testa) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine), dok je u oblasti: velike vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti ulaznog testa eksperimentalna grupa manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine).



Sl. 19 Višestruka linearna regresija za predtest radio vesti, posttest radio vesti i ulazni test

Ovo je isti efekat koji se pojavljuje i na slici 15, i posledica je rezultata malog broja ispitanika eksperimentalne grupe koji nisu napredovali na posttestu. Jasno je da bi se i ovde, u oblasti velike vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti ulaznog testa, pokazalo da su ispitanici obe grupe gotovo podjednako napredovali ukoliko bi se zanemarili statistički beznačajni rezultati dvoje ispitanika eksperimentalne grupe koji su nazadovali na posttestu (7–6). Ovu situaciju smo komentarisali kod proste linearne regresije.

8.2.2.3 Diskusija

Druga zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na razumevanje *radio vesti*. Primenom modela proste i višestruke linearne regresije uočen je napredak na posttestu ispitanika eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima rezultata predtesta zaključno sa 5 bodova. Kod ispitanika sa višim vrednostima rezultata na predtestu (6 i 7) obe grupe uočen je podjednak napredak.

Ovakav rezultat pokazuje da su od primene strategija u nastavi eksperimentalne grupe najviše koristili imali studenti sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja audio vesti.

Moguće objašnjenje za napredak ovih studenata, sa nižim i srednjim nivoom razvijenosti veštine razumevanja govora, leži u činjenici da su oni kroz primenu procesnog pristupa nastavi razumevanja govora, i veštu „orkestraciju” metakognitivnih procesa postepeno produbljivali razumevanje govora (Vandergrift, 2003), u čemu su im pomagali ne samo nastavnici, već i kolege iz grupe sa većim jezičkim znanjem od njihovog. Razvijanje metakognitivne svesti o procesima razumevanja govora pomoglo im je da bolje upravljaju sopstvenim procesom razumevanja, što je uticalo i na ishod njihovog učenja. Ovi rezultati poklapaju se sa rezultatima nekih ranijih istraživanja (Vandergrift, 1997a, Vandergrift, 2003; Goh i Taib, 2006; Goh 2008, Vandergrift i Tafaghodtari 2010).

Ispitanicima eksperimentalne grupe sa višim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja radio vesti strategije razumevanja govora mogle su biti od koristi u manjoj ili većoj meri. Međutim, kako su ispitanici kontrolne grupe, u čijoj nastavi nije bilo strategija, postigli gotovo identičan napredak kao i oni iz eksperimentalne grupe, ne možemo tvrditi da se taj napredak u slučaju eksperimentalne grupe može pripisati isključivo primeni strategija razumevanja govora. Napredak ispitanika obe grupe u ovom opsegu posmatranja može biti rezultat i višeg nivoa jezičkog znanja kojim su oni raspolagali na početku istraživanja.

Treba imati na umu da su ispitanici sa visokim vrednostima rezultata u obe grupe istovremeno i studenti sa boljim rezultatima na ulaznom testu (*IELTS*), kako je utvrđeno primenom proste linearne regresije, što znači da je veoma moguće da su kod njih procesi razumevanja govora znatno razvijeniji i u većoj meri automatizovani nego kod studenata sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu. Vladanje ovim procesima moglo je studentima da bude od koristi u razumevanju zadatih tekstova, pa se time može objasniti i napredak studenata sa višim rezultatima na posttestu u obe grupe.

Što se tiče ispitanika kontrolne grupe, oni sa najlošijim rezultatima (1 i 2) nisu ostvarili napredak u odnosu na predtest; kod ispitanika sa srednjim vrednostima (3,4 i 5) i visokim vrednostima (6) rezultata na predtestu uočljiv je napredak na posttestiranju u

odnosu na rezultate predtesta. Za sve vrednosti rezultata do 5 bodova taj napredak je ipak manji nego kod eksperimentalne grupe, što znači da su ispitanici eksperimentalne grupe napredovali u većoj meri.

Na osnovu navedenih rezultata konstatujemo da je do napretka u razumevanju radio vesti na posttestu kod obe grupe došlo zahvaljujući ovladavanju procesima razumevanja govora u toku nastave, odnosno dostignutom većem stepenu automatizacije oba procesa obrade informacija, i izlaganju autentičnom audio materijalu koji su ispitanici slušali.

Međutim, kao i u slučaju posmatrane komponente TV vesti, i ovde se bolji rezultat ispitanika eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima na predtestu može pripisati sistematskoj primeni strategija u nastavi kojoj je ova grupa bila izložena, a koja je kod kontrolne grupe izostala.

U tom smislu, analizirali smo na koje strategije su ispitanici eksperimentalne grupe mogli da se oslone u tumačenju radio vesti.

Dakle, na posttestu *razumevanja radio vesti*, druge od četiri posmatrane zavisno promenljive, prva tri pitanja zasnovana su na jednoj vesti-reportaži (*Latin America's Economic Boom*), pa ćemo ih zato razmotriti kao celinu u smislu strategija koje su ispitanici mogli da primene pri njihovom rešavanju.

Pitanje 1 testira sposobnost razumevanja mišljenja i stavova na osnovu teksta. Strategije koje su ispitanici mogli da primene u razumevanju teksta su:

- metakognitivna strategija *planiranja (usmerene pažnje)* – polazeći od postavljenog pitanja, ispitanici usmeravaju pažnju na početak teksta u očekivanju informacije koja može da ih dovode do odgovora na pitanje, i

- kognitivna strategija *pogadanja značenja i zaključivanja* na osnovu teksta – do tačnog odgovora ispitanici dolaze, s jedne strane, aktiviranjem prethodno stečenog znanja o temi (odnosno regionu o kome se govori i lošoj ekonomskoj situaciji koja ga je dugo pratila), i s druge, poređenjem sa značenjem stava koji govornik iznosi u prve dve rečenice: *How about some good economic news for a change? A new examination of the fiscal fortunes of Latin American nations contains just that*; govornik je svestan kontrasta između onoga šta slušaoci očekuju o datoj temi i onoga šta je novo činjenično stanje, pa

to želi da naglasi ponavljanjem imena regiona *Latin America*; uviđanjem tog kontrasta ispitanici mogu da izvuku zaključak o motivima ponašanja govornika;

- strategija *praćenja i evaluacije* – svoju pretpostavku ispitanici mogu da provere i potvrde kroz dalji tekst koji dodatno naglašava postojeći kontrast, kao i kroz ponovljeno slušanje.

Moguće strategije primenjene u razumevanju teksta i pronalaženju odgovora na pitanje broj 3 koje testira razumevanje specifične informacije su:

- metakognitivna strategija *planiranja (selektivne pažnje)* – pošto su pročitali pitanje, ispitanici se koncentrišu na tekst kako bi u njemu prepoznali onaj deo koji daje odgovor na ovo pitanje; u ovom slučaju to mesto označeno je pominjanjem imena države *Brazil*; (komentator pominje više država regiona, pa je selektivna pažnja ovde veoma značajna); drugi signal koji „poziva“ slušaoca na povećanu pažnju je retoričko pitanje: *So why is South America enjoying relatively high levels of growth so soon after the global downturn?*, i

- strategija *pogađanja i zaključivanja na osnovu teksta* – ispitanici su mogli da dođu do dogovora na ovo pitanje izvođenjem zaključka na osnovu odgovora na retoričko pitanje iz teksta: *the growth of domestic industries, like cars that are built in Brazil and bought in Brazil*;

- strategija *praćenja i evaluacije* – svoje pretpostavke ispitanici su mogli da provere i potvrde kroz ponovljeno slušanje.

Pitanja 4 i 5 zasnovana su na novoj vesti (*Employment report*) i testiraju sposobnost izvođenja zaključaka na osnovu teksta i razumevanje specifične informacije. Moguće primenjene strategije koje su pomogle razumevanju kod ova dva pitanja su:

- metakognitivna strategija *planiranja (selektivne pažnje)* – s obzirom na to da se pitanje usredsređuje na detalj (*the drop of the unemployment rate*) ovo je mogla da bude prva od primenjenih strategija;

- kognitivna strategija *pogađanja i zaključivanja* na osnovu teksta – ispitanici su mogli da formiraju pretpostavku o tačnom odgovoru najpre poređenjem značenja informacije koja je data na početku teksta: *If you stop looking for a job, you are not counted in the unemployment rate*, sa značenjem datom u jednom od ponuđenih odgovora: *It does not show a real situation with unemployment*;

- metakognitivna strategija *praćenja i evaluacije* – svoju pretpostavku oni su mogli da potvrde malo kasnije u tekstu i u tome im je od koristi mogla biti jezička redundansa; naime, dalje u tekstu iznosi se slično značenje: *The unemployment rate dropped ..., but that's only because the number of adults actively looking for work has fallen.*

Kod pronalaženja odgovora na pitanje broj 5 koje testira razumevanje specifične informacije studenti su mogli da se oslone na:

- metakognitivnu strategiju *planiranja (selektivne pažnje)* – primena ove strategija naročito dolazi do izražaja u ovom pitanju imajući u vidu da se u tekstu iznosi više mišljenja (u prilogu se čuje stav Mita Romnija, Predsednika Obame, Ekonomskog instituta), što potencijalno može da predstavlja opterećenje za radnu memoriju, dok se ne dođe do mesta na kome se govori o stavu „ekonomista o promeni u mesecu martu“, što je detalj koji se u pitanju i traži; to je signal slušaocima da pažnju treba da podignu na viši nivo i usmere je na detalje koji se pominju u tekstu u vezi sa mesecom martom; i

- strategiju *predviđanja (elaboracije)* u kombinaciji sa strategijom *izvođenja zaključaka* – oslanjajući se na strategiju predviđanja na osnovu svog prethodnog znanja ispitanici mogu da pretpostave da se dolaskom toplijeg vremena broj sezonskih poslova povećava, te izvedu zaključak na osnovu teksta: *so economists believe this slowdown is a seasonal adjustment, adjusting to warm weather earlier in the year gave the economy the artificial boost.*

Pitanja 6 i 7 zasnovana su na trećoj vesti (*Korea dust*) i testiraju sposobnost razumevanje specifične i opšte informacije. Strategije koje su studenti mogli da upotrebe slične su onim navedenim kod istih tipova pitanja ranije. To su:

- metakognitivna strategija *planiranja (selektivne pažnje)* – po čitanju pitanja ispitanici se koncentrišu na tekst kako bi u njemu prepoznali mesto koje daje odgovor; ovaj tekst je veoma informativan, brojni detalji se navode u vezi sa fenomenom, što bi moglo da predstavlja opterećenje za radnu memoriju, pa je zato bilo neophodno dodatno povećati pažnju na pominjanje institucije čije se ime pojavljuje i u pitanju (*Meteorological Administration*); ona najavljuje informacije koje sadrže odgovor na pitanje; i

- strategija *praćenja i evaluacije* – svoje pretpostavku o tačnom odgovoru ispitanici su mogli da provere putem ponovljenog slušanja.

Kod pitanja broj 7, koje proverava razumevanje opšte informacije, strategije koje su studenti mogli da upotrebe u razumevanju teksta su:

- metakognitivna strategija *planiranja (usmerene pažnje)* – pošto su pročitali tekst pitanja, studenti se usmeravaju na glavne ideje teksta kako bi stekli opšte razumevanje onoga o čemu se govori;
- kognitivna strategija *selektivne pažnje* u kombinaciji sa strategijom *zaključivanja na osnovu teksta* – pretpostavka je da je ova tema podjednako poznata, odnosno nepoznata svim studentima (meteorološki fenomen u Koreji), te da niko od njih nije imao prednost zasnovanu na predznanju, i da se u tom smislu nisu mogli preterano osloniti na strategiju elaboracije na osnovu prethodnog znanja; studentima je, međutim, u ovom pitanju mogla da bude korisna strategija *selektivne pažnje*: poređenjem detalja iz teksta sa detaljima u ponuđenim odgovorima mogli su da zakluče (*strategija zaključivanja na osnovu teksta*) koji odgovori nisu tačni, i tako ih eliminišu; i
- metakognitivna strategija *praćenja i evaluacije* – svoje pretpostavke studenti su mogli da provere i potvrde kroz ponovljeno slušanje.

Kao što smo već naglasili, ne može se sa sigurnošću tvrditi da su se ispitanici eksperimentalne grupe oslonili isključivo na navedene strategije, i upravo navedenim redosledom. Priroda procesa razumevanja govora je takva da onemogućuje objektivno praćenje „sa strane“. O upotrebi strategija u procesu razumevanja govora možemo govoriti jedino ukoliko nas ispitanici po slušanju teksta o njoj izveste.

Međutim, kako u tretmanu između grupa nije bilo razlika osim u sistematskoj primeni strategija u nastavi kod eksperimentalne grupe, smatramo da je do napretka na posttestu razumevanja radio vesti moglo doći prvenstveno zahvaljujući primeni strategija.

Na osnovu svih posmatranih rezultata dobijenih za *drugu* zavisno promenljivu, *razumevanje radio vesti*, možemo zaključiti da su ispitanici sa nižim i srednjim vrednostima na predtestu ove promenljive više napredovali u odnosu na ispitanike kontrolne grupe, te da se ovaj napredak može pripisati sistematskoj primeni strategija u nastavi razumevanja govora. U okviru kontrolne grupe napredak je zabeležen kod ispitanika sa srednjim i višim vrednostima rezultata na predtestu, dok oni sa nižim vrednostima predtesta nisu napredovali. Budući da su ispitanici eksperimentalne grupe sa

visokim vrednostima na predtestu razumevanja radio vesti ostvarili sličan napredak kao i ispitanici kontrolne grupe u istom opsegu posmatranja, napredak eksperimentalne grupe se ne može isključivo pripisati efektu primene strategija u nastavi. Dobijeni rezultat pokazuje da su od primene strategija u nastavi eksperimentalne grupe najviše koristi imali studenti sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja radio vesti, odnosno ispitanici na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja.

8.2.3 Statistička analiza za zavisno promenljivu video predavanja

8.2.3.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest video predavanja = $0.3053 + 0.99843 * \text{predtest video predavanja}$;

$R^2 = 0.757$ (75,7% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće, osim za konstantan član u ovoj analizi bez strategije; ta velika p-vrednost ukazuje na mogućnost da je taj član jednak nuli, što ne utiče na dobijene zaključke.

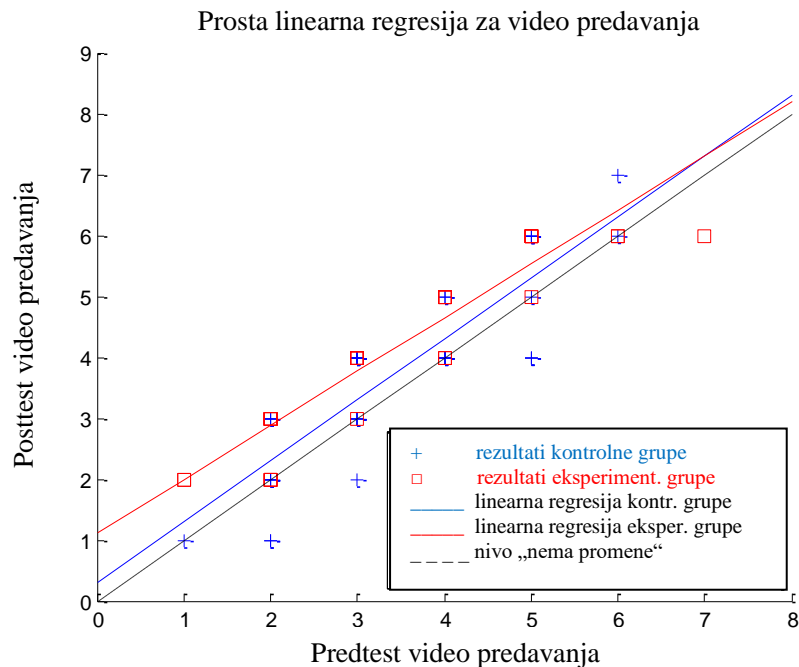
Eksperimentalna grupa:

posttest video predavanja = $1.1124 + 0.8847 * \text{predtest video predavanja}$;

$R^2 = 0.868$ (86,8% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 20 (dalje u tekstu) zaključujemo da su i eksperimentalna i kontrolna grupa ostvarile određeni napredak na posttestu razumevanja video predavanja (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije koja označava nivo bez promena), ali da je eksperimentalna grupa napredovala više od kontrolne za ispitanike sa manjim (broj bodova 1 i 2) i srednjim vrednostima (broj bodova 3, 4, 5 i 6) na predtestu video predavanja (crvena linija iznad plave linije), dok je za ispitanike sa najvećom vrednosti (7) na predtestu video predavanja napredak na posttestu približno jednak u obe grupe (plava i crvena linija se skoro poklapaju).



Analizom pojedinačnih rezultata ispitanika obe grupe za vrednosti na predtestu od 5, 6 i 7 poena primećujemo sledeće:

Redni broj ispitanika	Kontrolna grupa		Redni broj ispitanika	Eksperimentalna grupa	
	predtest	posttest		predtest	posttest
15.	6	7	47.	7	6
28.	6	6	52.	6	6
			81	6	6
19.	5	6	42.	5	6
30.	5	6	55.	5	6
32.	5	6	59.	5	6
37.	5	6	64.	5	6
			77.	5	6
38.	5	5	74.	5	5
5.	5	4			
8.	5	4			
36.	5	4			

- jedan ispitanik u kontrolnoj grupi je napredovao sa 6 bodova na predtestu na 7 na posttestu, dok je kod eksperimentalne grupe obrnuto: jedan ispitanik sa 7 bodova na predtestu je nazadovao na 6 bodova na posttestu; u tom smislu kontrolna grupa je ostvarila bolji rezultat od eksperimentalne;
- jedan ispitanik kontrolne grupe sa 6 bodova na predtestu je stagnirao na posttestu, i isto važi za dva ispitanika eksperimentalne grupe;
- četiri ispitanika kontrolne grupe sa po 5 bodova na predtestu napredovalo je na 6 bodova na posttestu, dok je petoro ispitanika eksperimentalne grupe sa po 5 bodova na predtestu napredovalo je na 6 bodova na posttestu, i u ovom rasponu eksperimentalna grupa je blago napredovala u odnosu na kontrolnu.

Posmatranjem pojedinačnih rezultata ispitanika sa višim vrednostima na predtestu uočavamo zašto je došlo do „približavanja“ crvene i plave linije regresije na grafikonu za opseg posmatranja iznad 6, tj. zašto se prednost eksperimentalne grupe nad kontrolnom smanjila u ovom opsegu posmatranja. U tom smislu, konstatujemo da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak u odnosu na kontrolnu za sve vrednosti na predtestu zaključno sa 6 bodova. Trend napretka se kod ispitanika eksperimentalne grupe preko 6 bodova na predtestu smanjuje i gotovo izjednačava sa trendom napretka ispitanika kontrolne grupe.

8.2.3.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost zavisno promenljive posttesta video predavanja od:

- 1) predtesta video predavanja i testa anksioznosti i
- 2) predtesta video predavanja i ulaznog testa (IELTS).

Međutim, da bi rezultati višestruke linearne regresije bili pravilno analizirani, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta video predavanja od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta video predavanja od ulaznog testa (IELTS).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta video predavanja od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest video predavanja = $6.8389 - 0.035617 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.878$ (87,8% promena predtesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

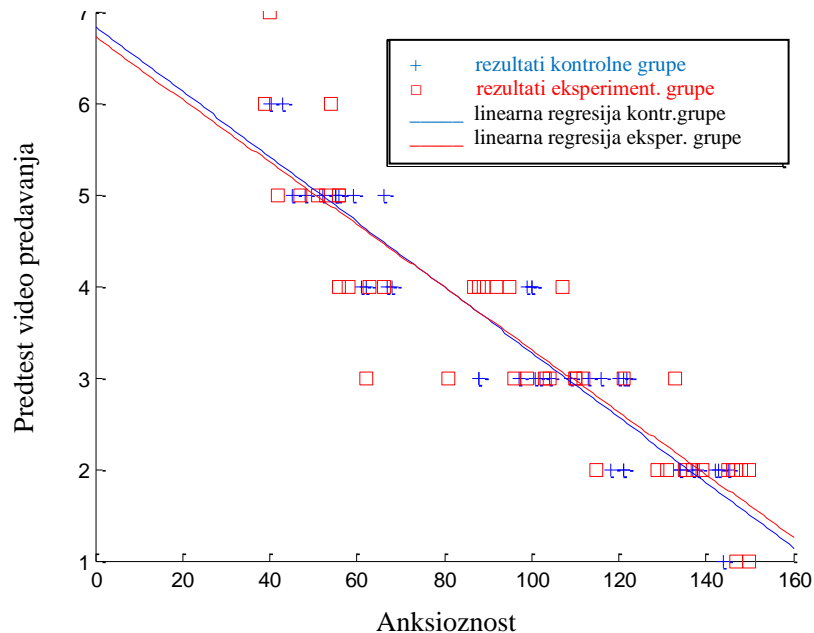
Eksperimentalna grupa:

predtest video predavanja = $6.7196 - 0.034123 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.817$ (81,7% promena predtesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od anksioznosti



Sl. 21 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od testa anksioznosti

Slika 21 pokazuje da je promenljiva predtest video predavanja jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. To znači da su ispitanici obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja video predavanja ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, studenti sa višim vrednostima na predtestu razumevanja video predavanja ispoljili su nižu anksioznost.

Ovaj rezultat je odredio oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest video predavanja od promenljivih predtest video predavanja i anksioznost. Oblast od interesa koju ćemo posmatrati grubo je određena sa: male vrednosti predtesta video predavanja i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta video predavanja i srednje vrednosti testa anksioznosti, velike vrednosti predtesta video predavanja i male vrednosti anksioznosti.

b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta video predavanja od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest video predavanja = $-1.8166 + 0.35357 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.909$ (90,9% promena predtesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

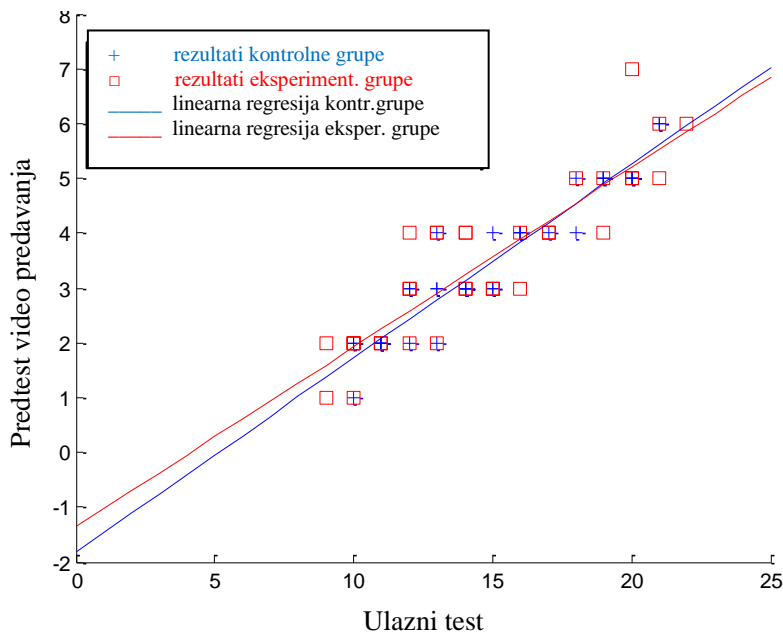
Eksperimentalna grupa:

predtest video predavanja = $-1.356 + 0.32794 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.799$ (79,9% promena predtesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od ulaznog testa



Sl. 22 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta video predavanja od ulaznog testa

Slika 22 pokazuje da je promenljiva predtest video predavanja jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test. Ovo znači da su rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta razumevanja video predavanja, odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja video predavanja, i obrnuto.

Ovim rezultatima određena je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest video predavanja od promenljivih predtest video predavanja i ulazni test. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti na predtestu video predavanja i male vrednosti na ulaznom testu, srednje vrednosti na predtestu video predavanja i srednje vrednosti na ulaznom testu, velike vrednosti na predtestu video predavanja i velike vrednosti na ulaznom testu.

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta video predavanja od rezultata predtesta video predavanja i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

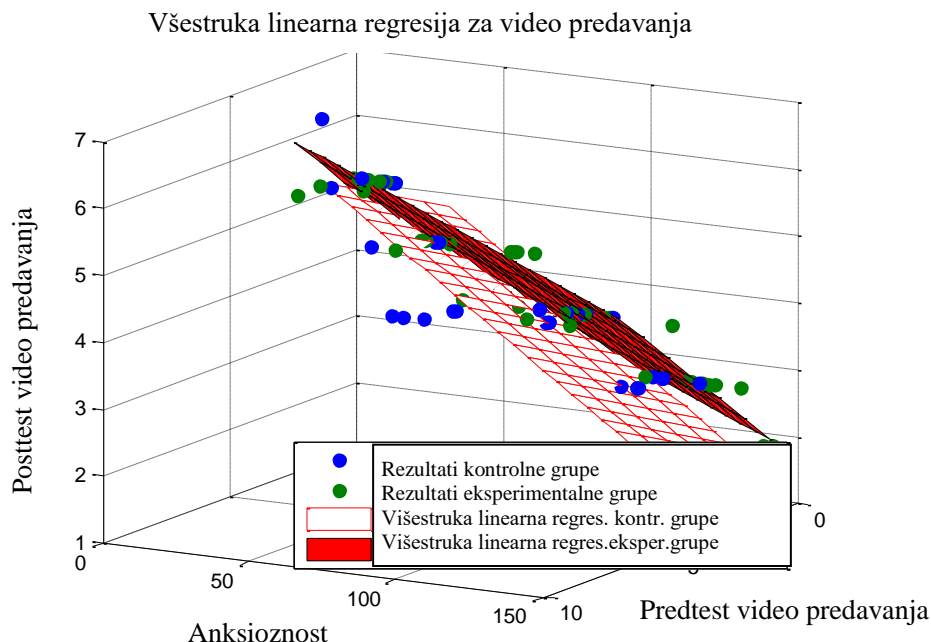
posttest video predavanja = $6.06 + 0.21147 * \text{predtest video predavanja} - 0.031917 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.822$ (82,2% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

posttest Video predavanja = $4.3996 + 0.44431 * \text{Predtest video predavanja} - 0.018393 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.916$ (91,6% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 23 Višestruka linearna regresija za predtest video predavanja, posttest video predavanja i test anksioznosti

Na osnovu slike 23 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti na predtestu video predavanja i velike vrednosti na testu anksioznosti, srednje vrednosti na predtestu video predavanja i srednje vrednosti na testu anksioznosti i velike vrednosti na predtestu video predavanja i male vrednosti na testu anksioznosti) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta video predavanja od rezultata predtesta video predavanja i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

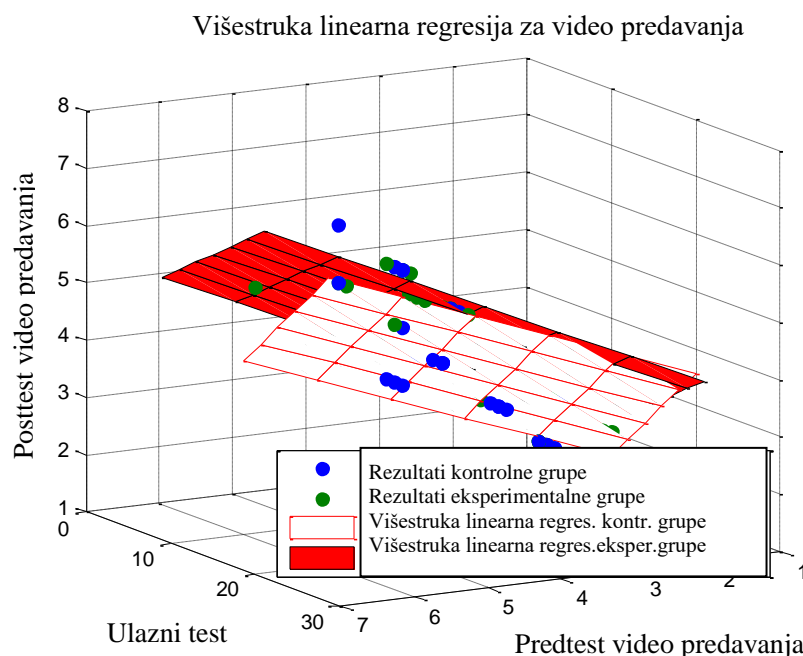
$$\text{posttest video predavanja} = -0.88739 + 0.4889 * \text{predtest video predavanja} + 0.19817 * \text{ulazni test};$$

$R^2=0.777$ (77,7% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

$$\text{posttest video predavanja} = 0.36386 + 0.59094 * \text{predtest video predavanja} + 0.12051 * \text{ulazni test};$$

$R^2=0.892$ (89,2% promena posttesta video predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 24 Višestruka linearna regrsija za predtest video predavanja, posttest video predavanja i ulazni test

Na osnovu slike 24 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti na predtestu video predavanja i male vrednosti na ulaznom testu, srednje vrednosti na predtestu video predavanja i srednje vrednosti na ulaznom testu, i velike vrednosti na predtestu video predavanja i velike vrednosti na ulaznom testu), eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu grupu (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

8.2.3.3 Diskusija

Treća zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na razumevanje *video predavanja*. Rezultati proste i višestruke linearne regresije pokazuju da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu na posttestu razumevanja video predavanja. Rezultati takođe pokazuju da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu kod velike većine svojih ispitanika, odnosno za sve ispitanike sa vrednostima predstesta razumevanja video predavanja

zaključno sa 6 bodova. Na osnovu slike 20 zaključili smo da su ispitanici sa najvišim vrednostima predtesta u obe grupe napredovali podjednako.

Do napretka ispitanika u obe grupe došlo je pod uticajem nastave veštine razumevanja govora tokom dva jezička kursa, odnosno zahvaljujući većem stepenu automatizacije procesa obrade informacija, kao i autentičnog video inputa kome su ispitanici bili izloženi.

Međutim, poređenjem rezultata ove zavisno promenljive na posttestu kod obe grupe, konstatujemo da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu. Taj napredak je naročito uočljiv kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja video predavanja. Kod ispitanika sa visokim vrednostima rezultata (6 bodova) na predtestiranju on je uočljiv ali manje izražen, dok je za ispitanike sa najvišim vrednostima (7 bodova na pretestu) gotovo jednak u obe grupe. Slično kao i kod razumevanja radio vesti, i u ovom slučaju su ispitanici sa manje jezičkog znanja, odnosno manje razvijenom veštinom razumevanja govora imali najviše koristi od primene strategija. Smatramo da je primena strategija razumevanja govora tekstove autentičnih video predavanja učinila pristupačnijim učenicima na nižem nivou jezičkog znanja, tako da su oni mogli da dešifruju veći deo sadržaja nego ispitanici kontrolne grupe u istom opsegu posmatranja.

Dakle, bolji rezultat u korist eksperimentalne grupe se, kao i u slučaju posmatranih zavisno promenljivih: TV i radio vesti, može pripisati sistematskoj primeni strategija u nastavi razumevanja tekstova akademskih predavanja u toku trajanja dva kursa.

Ovi rezultati u skladu su sa prethodnim istraživanjima uticaja strategija na razumevanje akademskih predavanja (Carrier, 2003; Moradi, 2012; Rahimirad, 2014) i razumevanje govora, kako ranijim, tako i onim novijeg datuma (Thompson i Rubin, 1996; Ozeki, 2000; Vandergrift, 2003; Goh i Taib, 2006; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010).

Osim toga, napredak na posttestu razumevanja predavanja može se pripisati i izlaganju autentičnom video inputu tokom dva kursa i pretpostavci da su studenti tokom tog perioda naučili da tumače i neverbalne, kinezičke signale (pokrete tela, klimanje glavom, pokrete ruku, izraze lica, pokrete usana, pogled, držanje i sl.).

Da bismo ispitali specifične neverbalne komponente inputa koje su mogle da doprinesu napretku obe grupe na posttestiranju razumevanja video predavanja, sproveli smo kvalitativnu analizu teksta predavanja upotrebljenog na posttestiranju.

U daljem tekstu razmotrićemo:

- a) specifične *neverbalne komponente teksta predavanja* upotrebljenog na posttestiranju koje su mogle biti od koristi pri razumevanju predavanja studentima obe grupe, kao i
- b) *strategije razumevanja* koje su mogle biti od koristi studentima eksperimentalne grupe u tumačenju diskursa ovih predavanja.

Razumevanje video predavanja na posttestu provereno je putem sedam pitanja. I ovde je, kao i na predtestiranju, u pitanju konverzacioni stil predavanja, odnosno spontani govor sa okvirno planiranom strukturom. Predavač ne čita tekst, već ga kreira u realnom vremenu, zbog čega on obiluje ispunjenim (npr. *um, uh*) i neispunjenim pauzama, zastajkivanjima i samo-ispravljanjima. Brzina kojom on govori iznosi 160 reči u minuti, što odgovara proseku za ovaj žanr i ovaj stil predavanja. Predavač je prikazan u srednje udaljenom planu (od struka do vrha glave), povremeno u umereno udaljenom planu (od kolena do vrha glave), što znači da su ispitanici mogli da prate i tumače njegove pokrete ruku i glavom, i eventualno poglede i izraze lica. Primećujemo da on intenzivno „šeta“ dok govori: udaljava se od katedre i približava, što odgovara ovom stilu predavanja i istovremeno daje određeni ritam njegovom govoru. Upadljiva je i stalno prisutna gestikulacija rukama, kao i pokreti glavom kad god želi nešto da naglasi. To je ilustrovano na primeru sledećeg odlomka.

*Um, // I think you will find the sections to be // very **enjoyable** /and **productive**, um, // I have **given** material for the GSIs to cover in each section, // um, /so that every GSI will be covering **that** / **material**. //But then **also** the GSIs I've **encouraged** them to bring their own **material** // because I really **do** think economics is a very **personal** / **topic**, it's a **personal subject**, you have your **own** views on things, // it's a way to **organize** your **thinking**, // it's not a **mandated** / **right-wrong** concept. // And so **the more** the GSIs can do that in their sections, / and let you /do it **also**, // **the better**. //So there's time in section for material that's **beyond** what I am / um /requiring that'll be covered also.*

Kratke pauze u govoru označene su jednom crtom, duže pauze dvema crtama, dok su reči ili fraze koje on posebno naglašava u govoru (podebljane reči u tekstu) propraćene klimanjem glave ili intenzivnim pokretima ruku. Svi ovi pokreti daju dodatnu težinu i značaj upravo ovim rečima, i tako potpomažu razumevanje.

Strategije na koje su ispitanici eksperimentalne grupe mogli da se oslone u tumačenju ovog dela teksta su najpre metakognitivne:

- *planiranje i usmerena pažnja*: studenti se upoznaju sa temom, i polazeći od svog prethodnog znanja o strukturi diskursa predavanja, oni predviđaju koje vrste informacija i koji vokabular mogu da očekuju na početku teksta; oni sa pažnjom iščekuju deo teksta u kome profesor počinje da govori o nastavnom materijalu;

Osim toga, budući da pitanje zahteva razumevanje specifične informacije, studentima su od pomoći mogle biti i kognitivna *strategija*

- *predviđanja (ili elaboracije)*: studenti se oslanjaju na svoje prethodno znanje (postavljaju hipotezu: ko obično određuje koji materijal će se obrađivati na kursu) u pronalaženju odgovora na pitanje,

a zatim i metakognitivna *strategija*:

- *praćenja*: studenti slušaju kako bi proverili prvobitno postavljenu hipotezu, ispravili ili dopunili razumevanje.

Drugo i treće pitanje proveravaju sposobnost zaključivanja na osnovu teksta. Profesor objašnjava način ocenjivanja uz pomoć slajda. Oslanjanje na informacije koje dolaze vizuelnim putem sada olakšava razumevanje. Kasnije u toku predavanja on govori o distribuciji ocena (A, B i C) na nivou čitave generacije studenata, što takođe ilustruje uz pomoć slajda. Dakle, informacije koje dolaze vizuelnim kanalom podupiru one do kojih studenti dolaze tumačenjem govora.

U pronalaženju odgovora na pitanje 2: *What can we conclude about the grading*, sam profesor uvodi studente u tekst koji daje odgovor: *Um, and in regard to that, I'm gonna skip the rest of this for now, and talk about grading*. Ovde je slušaocima od koristi mogla biti strategija selektivne pažnje, jer je funkcija ove najave da ih usmeri na konkretan tekst koji daje odgovor na postavljeno pitanje.

U pronalaženju odgovora na pitanje 3: *What can a student conclude if he/she gets grade C?*, studenti su mogli da se oslone na svoje prethodno poznavanje teme i iskustvo,

i na osnovu njega, i uz pomoć strategije predviđanja pretpostave koji je tačan odgovor (*it's better to go to section classes regularly* ili *I haven't studied hard enough*), da bi kasnije, po ponovljenom slušanju, svoju pretpostavku odbacili u skladu sa značenjem teksta, oslanjajući se na strategije praćenja i rešavanja problema, i usmeravanje na tačke u kojima je došlo do neslaganja i nerazumevanja.

Kada je reč o vanjezičkim signalima, sve šta je rečeno u prethodnom važi i u ovom slučaju: brzina govora je ista, profesor „šeta“ dok govori, pri tom pravi česte ispunjene i neispunjene pauze, ponavlja neke reči, to mu daje vremena da razmisli o onome šta će sledeće reći, a slušaocima vremena da protumače već rečeno, pokreti rukama i glavom su učestali kad god želi da istakne neku reč ili frazu. Ovo ponašanje prisutno je tokom čitavog predavanja, dok se njegovo značenje dosledno poklapa sa značenjem teksta koji profesor izgovara.

U pronalaženju odgovora na pitanje 4: *Is participation in class important?*, ispitanici su mogli da se oslone na isti skup strategija: najpre predviđanja na osnovu sopstvenog prethodnog iskustva, selektivne pažnje i praćenja odgovarajućeg teksta, i konačno strategije evaluacije, pomoću koje su mogli da procene koliko su njihova predviđanja bila tačna.

Kada je reč o nejezičkim signalima, uočljivo je sledeće: najvažnije delove ovog teksta profesor posebno ističe pravljanjem kratkih pauza, između skoro svake reči:

*Pass, no pass? **Participation** /is not /counted /towards /your grade / in any / fashion. There're several ways for that, reasons for that. So many GSI's asked me about that 'cause they wanted to do that but I'm actually **opposed** to it....*

Pokreti glavom su ponovo prisutni kao vid isticanja. Kada izgovori sledećih nekoliko klauza *If you don't wanna come to section, you don't wanna come to lecture, it's truly your choice. You'll probably end up with a C, but ha, ha, um, it, it, it's, I don't want people to have to do everything, ...anything...* on pravi prepoznatljive pokrete rukama koji se mogu protumačiti kao: *I don't have anything to do with it, this is entirely your responsibility.*

Pitanja broj 5 i 7 tiču se određivanja organizacije teksta, odnosno opšte ideje ili informacije u tekstu. U tom smislu, nema nekih posebnih vizuelnih elemenata koji mogu konkretno da dovedu do ovih odgovora, ali opšte prisustvo vizuelne komponente

olakšava razumevanje teksta u celini. Što se tiče strategija, od pomoći studentima kod oba ova pitanja su mogle da budu strategija planiranja (usmerene pažnje ispitanika na glavne tačke zadatka kako bi razumeli opšte ideje teksta), pravljenja beležaka o osnovnim temama koje se u predavanju pojavljaju, i strategija praćenja, odnosno proveravanja i ispravljanja sopstvenog razumevanja u toku slušanja zadatka.

Konačno, pitanje broj 6 proverava razumevanje mišljenja i stavova govornika. Tekst koji se odnosi na ovo pitanje traje oko jednog minuta. Gestikulacija rukama je ovde izrazito upadljiva: profesor pokazuje rukom ka snimateljima predavanja, čak im i maše. Osim pokreta glavom i rukama, kao i u prethodnom tekstu, profesor naglašava određeno značenje jezičkim (*but I really / do believe....*), ili vanjezičkim sredstvima (ispunjenim i neispunjenim pauzama, ponavljanjima i sl.). Kinezički signali (mahanje i pokazivanje rukom) istovremeno aktiviraju strategiju usmerene pažnje, odnosno usredsređuju slušaoce na tekst koji sledi i koji bi mogao da nosi odgovor na dato pitanje: *How does professor Train feel about the possibility of watching the lectures online?*. Oslanjanjem na strategiju selektivne pažnje, studenti sužavaju fokus na detalje ovog dela predavanja, dok kasnije, uz pomoć strategije praćenja proveravaju sopstveno razumevanje.

Strategija pogađanja ili izvođenja zaključaka na osnovu činjenica ili konteksta, uključujući i paralingvističke ili kinezičke signale, mogla se po potrebi primeniti u svakom od pitanja, budući da je ona neizostavna u razumevanju govora, kako na stranom tako i maternjem jeziku. Reč je o oslanjanju na raspoložive informacije koje dolaze bilo audio, ili video kanalom u cilju pogađanja značenja nepoznatih jezičkih jedinica.

Na osnovu kvalitativne analize upotrebljenog sadržaja konstatovali smo da postoje brojni primeri poklapanja verbalne i neverbalne komponente značenja. Tako se i na primeru ovog predavanja pokazalo da su pomenuti vanjezički signali integralni deo komunikativne poruke, te da je njihovo značenje u visokoj korelaciji sa informacijama koje dolaze putem audio kanala (Kellerman, 1992; Gruba, 1999, Harris, 2003; Wagner, 2010). Postepeno ovladavanje svim pomenutim paralingvističkim sredstvima u toku nastave moglo je da dovede do napretka ispitanika obe grupe u razumevanju video predavanja.

Međutim, kao što je već rečeno, napretku ispitanika eksperimentalne grupe, naročito onih sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestiranju, mogle su da

doprinesu prvenstveno strategije primenjene u nastavi razumevanja govora. Kako je kod ispitanika sa visokim vrednostima rezultata predtestiranja trend napredovanja za obe grupe gotovo izjednačen, ne može se sa sigurnošću tvrditi da se u slučaju ovih ispitanika eksperimentalne grupe isključivo radi o efektu primene strategija u nastavi.

Dakle, poređenjem rezultata posttesta za treću zavisno promenljivu, *razumevanje video predavanja*, konstatovali smo da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu. Taj napredak je naročito uočljiv kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja video predavanja, kod ispitanika sa visokim vrednostima rezultata (6 bodova) na predtestiranju on je manje izražen, dok je kod onih sa najvišim vrednostima predtesta (7 bodova) on gotovo jednak u obe grupe. Slično kao i kod razumevanja radio vesti, i u ovom slučaju su ispitanici sa manje jezičkog znanja, odnosno manje razvijenom veštinom razumevanja govora imali najviše koristi od primene strategija. Ovaj bolji rezultat u korist eksperimentalne grupe se, kao i u slučaju posmatranih zavisno promenljivih: televizijskih i radio vesti, može pripisati sistematskoj primeni strategija u nastavi razumevanja tekstova akademskih predavanja u toku trajanja dva kursa.

8.2.4 Statistička analiza za zavisno promenljivu audio predavanja

8.2.4.1 Prosta linearna regresija

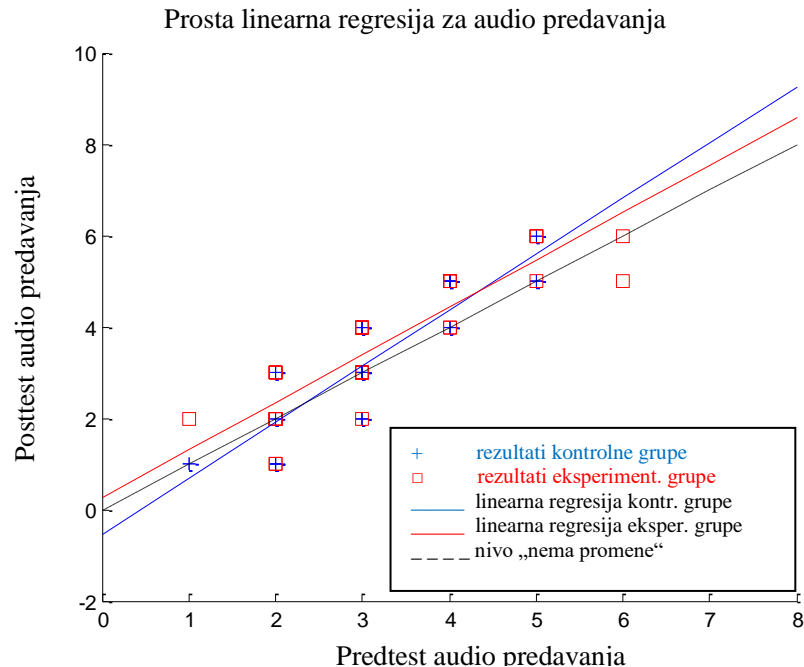
Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest audio predavanja = $-0.53132 + 1.2234 * \text{predtest audio predavanja}$;

$R^2 = 0.776$ (77,6% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest audio predavanja = $0.27331 + 1.0386 * \text{predtest audio predavanja}$;

$R^2 = 0.774$ (77,4% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.



Sl. 25 Prosta linearna regresija za audio predavanja

Slika 25 pokazuje da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak na posttestu u razumevanju audio predavanja u odnosu na nivo „bez promene” za čitav opseg posmatranja. Osim toga, eksperimentalna grupa je ostvarila napredak u odnosu na kontrolnu grupu u delu posmatranog opsega (do 4 boda na predtestu), pri čemu su ispitanici kontrolne grupe sa lošijim rezultatima na predtestu blago nazadovali. Ispitanici kontrolne grupe sa višim vrednostima predtesta (6 i 7 poena) napredovali više od ispitanika eksperimentalne grupe u istom ospegu posmatranja. Na osnovu slike vidimo i da su ispitanici obe grupe sa 4 poena na predtestu napredovali gotovo podjednako.

Ovaj trend kretanja linije regresije eksperimentalne grupe naveo nas je da sprovedemo analizu pojedinačnih rezultata ispitanika sa visokim vrednostima na predtestu u obe grupe pri čemu smo pronašli da:

- nijedan ispitanik nije imao 7 poena na predtestiranju razumevanja audio predavanja;
- samo eksperimentalna grupa je imala dva ispitanika sa 6 bodova na predtestu od kojih je jedan ispitanik stagnirao (6 predtest – 6 posttest), dok je drugi nazadovao (6 predtest – 5 posttest); generalno govoreći, napretka nije bilo za ovu vrednost,

što je moglo da utiče na trend kretanja regresione linije eksperimentalne grupe (crvena linija ispod plave za vrednosti u visini broja 6 na predtestu);

- u eksperimentalnoj grupi ima više ispitanika sa 5 bodova na predtestu koji su napredovali u odnosu na kontrolnu (3 ispitanika u eksperimentalnoj i 2 u kontrolnoj grupi); od onih koji su stagnerali sa 5 poena na predtestu, troje ih je u kontrolnoj, a samo jedan u eksperimentalnoj grupi;
- od ispitanika koji su napredovali sa 4 boda na predtestu, šestoro ih je u eksperimentalnoj, a petoro u kontrolnoj grupi; dok je od onih koji su stagnerali sa 4 poena na predtestu troje u kontrolnoj, a dvoje u eksperimentalnoj grupi;

Redni broj ispitanika	Kontrolna grupa		Redni broj ispitanika	Eksperimentalna grupa	
	predtest	posttest		predtest	posttest
			47.	6	6
			64.	6	5
15.	5	6	52.	5	6
28.	5	6	77.	5	6
12.	5	5	81.	5	6
32.	5	5	65.	5	5
33.	5	5			
5.	4	5	42.	4	5
8.	4	5	55.	4	5
19.	4	5	59.	4	5
30.	4	5	61.	4	5
38.	4	5	63.	4	5
35.	4	4	74.	4	5
36.	4	4	46.	4	4
37.	4	4	80.	4	4

Dakle, ako posmatramo ispitanike sa srednjim vrednostima rezultata na predtestu od 4 i 5 poena koji su napredovali, možemo da konstatujemo da ih je u eksperimentalnoj grupi više, odnosno da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne za ove vrednosti predtesta. Međutim, budući da u eksperimentalnoj grupi praktično nema napretka kod ispitanika sa 6 bodova na predtestu, crvena linija regresije spustila se ispod plave linije za visoke vrednosti rezultata predtesta razumevanja audio predavanja.

Ukoliko bismo rezultat ta dva ispitanika ostavili po strani (oni čine 4,65% uzorka ove grupe), mogli bismo da konstatujemo da ispitanici eksperimentalne grupe sa 4 i 5 poena na predtestu ipak nisu manje napredovali od ispitanika kontrolne grupe, već da je njihov napredak gotovo izjednačen. Plava i crvena linija regresije bi u tom slučaju imale slično kretanje, pa bismo konstatovali da je eksperimentalna grupa napredovala više od kontrolne za opseg posmatranja zaključno sa 4 boda, odnosno ispitanike sa nižim i srednjim vrednostima predtesta, dok su ispitanici obe grupe sa vrednostima predtesta 5 i 6 napredovali podjednako.

8.2.4.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost posttesta audio predavanja od:

- 1) predtesta audio predavanja i testa anksioznosti i
- 2) predtesta audio predavanja i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta audio predavanja od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta audio predavanja od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije za zavisnost predtesta audio predavanja od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest audio predavanja = $5.8109 - 0.028805 * \text{anksioznost}$;

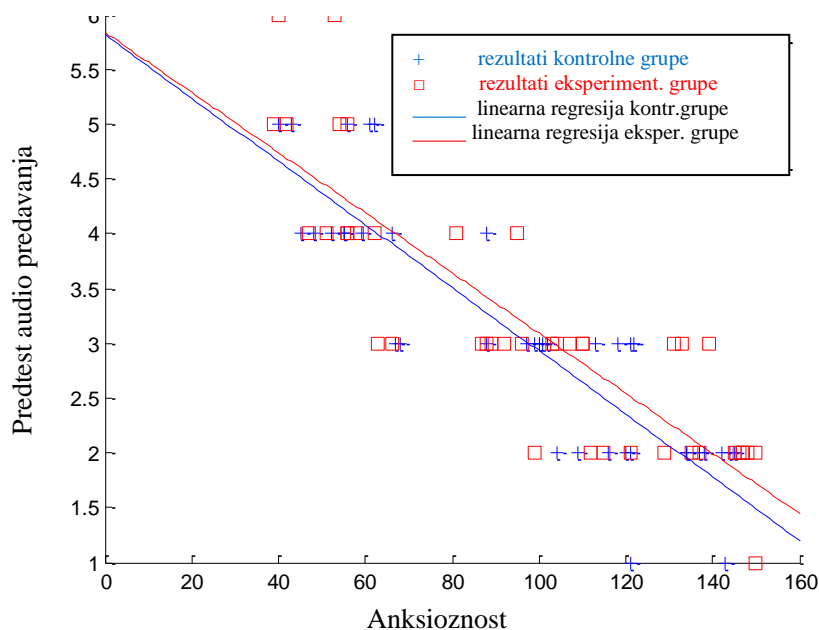
$R^2 = 0.765$ (76,5% promena predtesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

predtest audio predavanja = $5.8364 - 0.027445 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.733$ (73,3% promena predtesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od anksioznosti



Sl. 26 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od testa anksioznosti

Slika 26 pokazuje da je promenljiva predtest audio predavanja jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost, što znači da su studenti obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja audio predavanja ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, studenti sa višim vrednostima na predtestu razumevanja audio predavanja ispoljili su nižu anksioznost.

To je odredilo oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest audio predavanja od promenljivih predtest audio predavanja i anksioznost. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta audio predavanja i velika vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta audio predavanja i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta audio predavanja i male vrednosti anksioznosti.

b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta audio predavanja od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

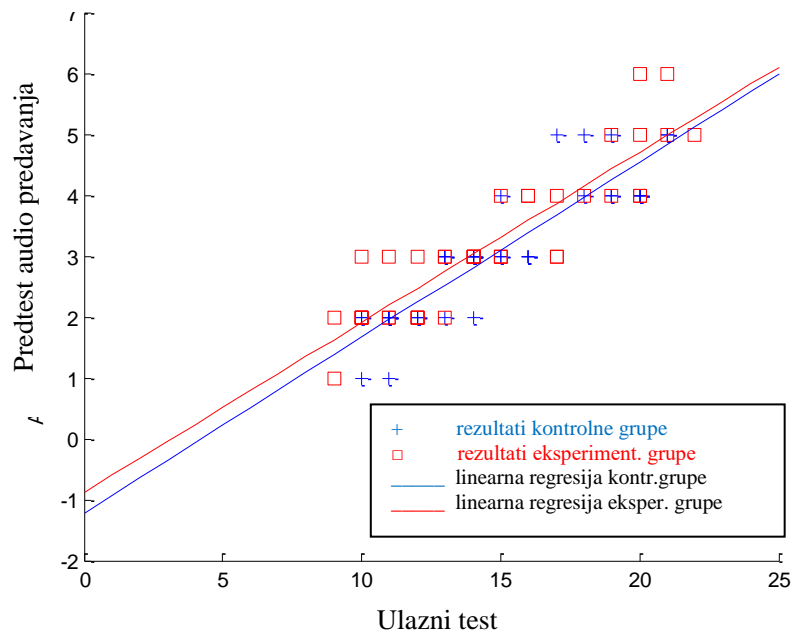
predtest audio predavanja = $-1.2127+0.28753*\text{ulazni test}$;
 $R^2=0.8$ (80% promena predtesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

predtest audio predavanja = $-0.88164+0.27915*\text{ulazni test}$;
 $R^2=0.804$ (80,4% promena predtesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 27 pokazuje da je promenljiva predtest audio predavanja jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test. Dakle, rezultati na ulaznom testu su u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta za zavisno promenljivu audio predavanja kod obe posmatrane grupe, što znači da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja audio predavanja, i obrnuto.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od ulaznog testa



Sl. 27 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta audio predavanja od ulaznog testa

Taj rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest audio predavanja od promenljivih predtest audio predavanja

i ulazni test. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta audio predavanja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta audio predavanja i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta audio predavanja i velike vrednosti ulaznog testa.

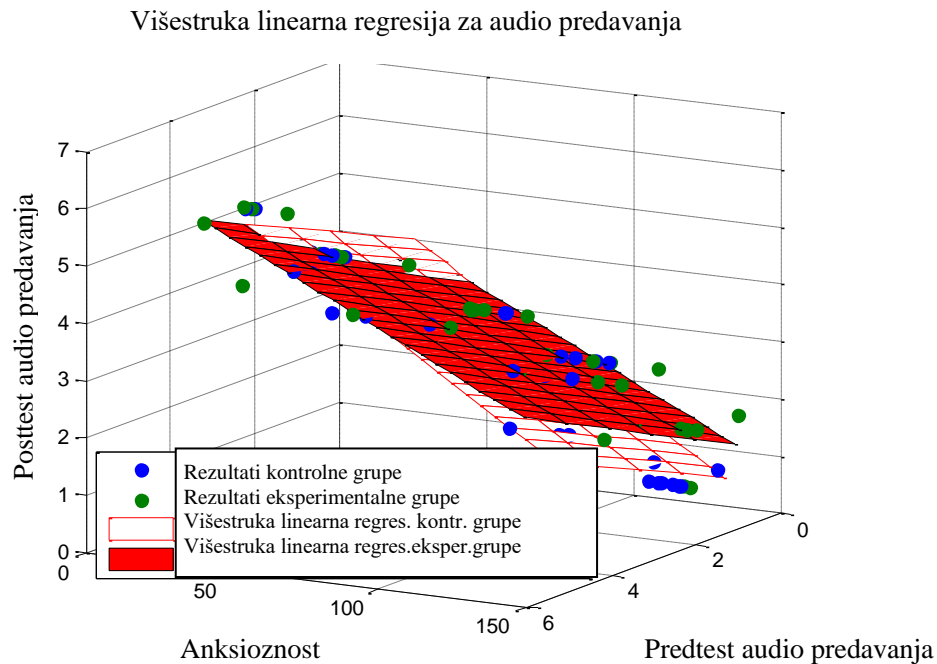
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta audio predavanja od rezultata predtesta audio predavanja i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest audio predavanja = $5.3595 + 0.33892 * \text{predtest audio predavanja} - 0.033314 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.901$ (90,1% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest audio predavanja = $4.8561 + 0.36553 * \text{predtest audio predavanja} - 0.025141 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.893$ (89.3% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 28 Višestruka linearna regresija za predtest audio predavanja, posttest audio predavanja i test anksioznosti

Na osnovu slike 28 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti na predtestu audio predavanja i velike vrednosti na testu anksioznosti, srednje vrednosti na predtestu audio predavanja i srednje vrednosti na testu anksioznosti i velike vrednosti na predtestu audio predavanja i male vrednosti na testu anksioznosti) eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta audio predavanja od rezultata predtesta audio predavanja i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest audio predavanja = $-2.4658 + 0.37315 * \text{predtest audio predavanja} + 0.30541 * \text{ulazni test}$;

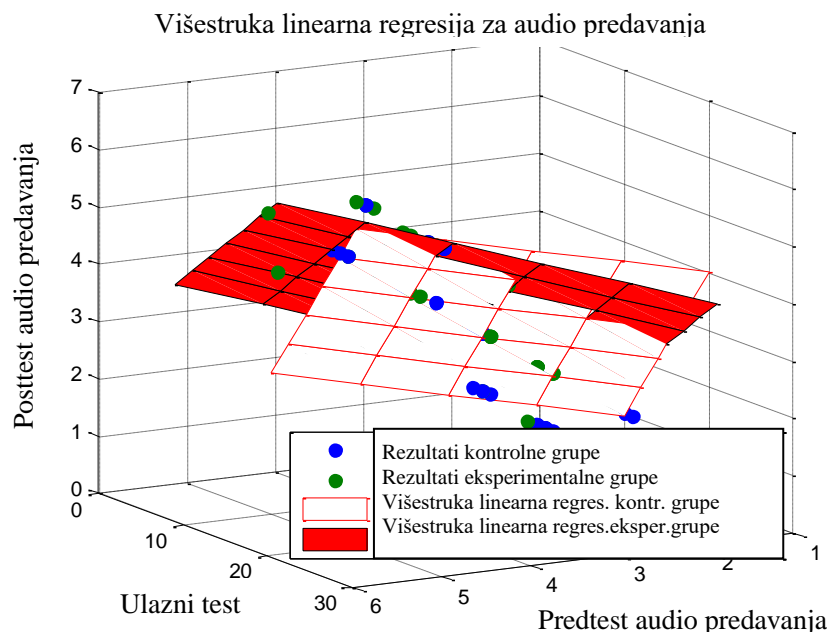
$R^2 = 0.869$ (86,9% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

posttest audio predavanja = $-0.658 + 0.54045 * \text{predtest audio predavanja} + 0.17302 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.818$ (81,8% promena posttesta audio predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 29 (dalje u tekstu) zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti na predtestu audio predavanja i male vrednosti na ulaznom testu, srednje vrednosti na predtestu audio predavanja i srednje vrednosti na ulaznom testu, i velike vrednosti na predtestu audio predavanja i velike vrednosti na ulaznom testu) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).



Sl. 29 Višestruka linearna regresija za predtest audio predavanja, posttest audio predavanja i ulazni test

8.2.4.3 Diskusija

Posmatranjem rezultata proste i višestruke linearne regresije za četvrtu osnovnu zavisno promenljivu, *razumevanje audio predavanja*, utvrđeno je da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu.

Prostom linearnom regresijom utvrđeno je da su ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili napredak u odnosu na predtest u čitavom opsegu posmatranja, dok su u kontrolnoj grupi napredovali oni ispitanici koji imaju više od 2 poena na predtestu razumevanja audio predavanja. Ispitanici kontrolne grupe sa niskim vrednostima rezultata na predtestu (1 i 2) blago su nazadovali na posttestu.

Ispitanici eksperimentalne grupe napredovali su u većoj meri u odnosu na ispitanike kontrolne grupe za vrednosti predtesta zaključno sa 4 poena. Dodatnom analizom pojedinačnih rezultata utvrdili smo da su i ispitanici eksperimentalne grupe sa 5 poena na predtestu napredovali malo više u odnosu na ispitanike kontrolne grupe. Međutim, kako kod ispitanika eksperimentalne grupe sa visokim vrednostima na predtestu (6 i 7) nije došlo do napretka u razumevanju audio predavanja, trend kretanja

linije regresije eksperimentalne grupe (crvene linije) nije uzlazni. U kontrolnoj grupi nije bilo ispitanika sa višim vrednostima (6 i 7) na predtestu.

Dakle, na osnovu analiziranih rezultata zaključujemo da je eksperimentalna grupa napredovala u odnosu na kontrolnu za vrednosti rezultata predtesta zaključno sa 4 boda.

Na osnovu dobijenih rezultata obe grupe za zavisno promenljivu razumevanje audio predavanja, jasno je da je ispitanicima ovo bila najteža kategorija za razumevanje, odnosno da su tu ostvarili najmanji napredak.

Ostvareni napredak kod obe grupe, iako manje izražen nego kod drugih posmatranih kategorija, mogao bi se pripisati ovladavanju procesima razumevanja govora u toku nastave i izlaganju autentičnom inputu audio predavanja.

Međutim, i u ovom slučaju, kao i kod kategorije razumevanja video predavanja, izraženiji napredak ispitanika eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu (za prethodno navedeni opseg) mogao bi biti posledica primene strategija u razumevanju teksta audio predavanja.

Budući da nije bilo vizuelne komponente značenja na koju bi se studenti mogli osloniti, razmotrićemo eventualnu primenu strategija koja je mogla da im olakša razumevanje i dovede do napretka.

Razumevanje audio predavanja na posttestu provereno je putem sedam pitanja. Kvalitativnom analizom teksta predavanja analiziraćemo strategije na koje su ispitanici eksperimentalne grupe mogli da se oslone u tumačenju teksta i pronalaženju odgovora na pojedinačna pitanja.

Pitanja broj 1 i 3 proveravaju sposobnost razumevanja opšte informacije teksta ili njegove organizacije. Od pomoći ispitanicima kod ovih pitanja mogle su da budu metakognitivna *strategija planiranja* (usmerena pažnja učenika na glavne tačke zadatka kako bi razumeli opšte ideje teksta), kognitivna *strategija pravljenja beležaka* o osnovnim temama koje se u predavanju javljaju, kao i metakognitivna *strategija praćenja*, odnosno proveravanja i ispravljanja sopstvenog razumevanja u toku drugog slušanja zadatka.

Pitanje broj 2 proverava sposobnost prepoznavanja specifične informacije u tekstu. Ovaj deo teksta je nešto duži, traje oko 50 sekundi. U pronalaženju tačnog odgovora na ovo pitanje studenti su mogli da se oslone najpre na kognitivnu *strategiju*

predviđanja ili *elaboracije* (pošto pročitaju pitanja studenti stvaraju određene pretpostavke na temu: *what is the primary task in the campaign*) na osnovu sopstvenog prethodnog znanja, zatim *strategiju praćenja* i *selektivne pažnje* usmerene na odgovarajući deo teksta, i konačno *strategiju evaluacije*, pomoću koje su mogli da procene koliko su njihova predviđanja bila tačna. Iako se količina raspoloživog predznanja o ovoj temi može razlikovati od studenta do studenta, treba reći da se radi o materiji koju su oni već upoznali i obrađivali u okviru predmeta *Marketing*. S druge strane, dok je tekst video predavanja bio opštije prirode, ovaj tekst iznosi specifične, stručne detalje, i visoko je informativan, pa je zato strategija *selektivne pažnje*, tj. usredsređivanja na detalje od posebnog značaja.

Iste strategije su mogle biti od pomoći studentima i pri odgovaranju na pitanje broj 5, budući da se i ovde radi o pronalaženju specifične informacije u tekstu.

Pitanje broj 4 odnosi se na razumevanje mišljenja i stavova govornika. Ovaj deo teksta predavač uvodi uz pomoć retoričkih pitanja: *What media 'r we gonna use, how often 'r we gonna run it, what times are we gonna run it?*, a zatim makromarkera: *um, I'm just gonna briefly talk about the **major media** that we have listed here, but there are more than these.*, tako da se pominjanjem fraze **major media** pažnja studenata „izoštava“ i usredsređuje na tekst koji sledi. Pritom, predavač posebno naglašava ove dve reči i pravi kratku ali uočljivu pauzu između njih, što bi trebalo da pobudi pažnju slušalaca. Dalje, oslanjanjem na metakognitivnu *strategiju selektivne pažnje*, studenti sužavaju fokus na detalje ovog dela predavanja. Važnu ulogu igra i kognitivna *strategija pogađanja* i *izvođenja zaključaka* na osnovu narednog dela teksta. Iako, na osnovu prethodnog znanja, studenti najpre mogu da pretpostave da je problem sa reklamiranjem na televiziji prvenstveno cena, uz pomoć strategije praćenja razumevanja, oni mogu da provere, odbace tu pretpostavku, i koriguju svoje razumevanje.

Inače, strategija pogađanja ili izvođenja zaključaka na osnovu činjenica ili konteksta, uključujući i nelingvističke signale (intonaciju, naglašavanje), mogla se po potrebi primeniti u svakom od pitanja, budući da je ona neizostavna u razumevanja govora, bilo na stranom ili maternjem jeziku.

Pitanja 6 i 7 odnose se na sposobnost zaključivanja na osnovu teksta. Od koristi u razumevanju ovog dela teksta mogle su da budu najpre metakognitivne strategije:

planiranja i usmerene pažnje (studenti se upoznaju sa pitanjima), kognitivne strategije *predviđanja* (polazeći od svog prethodnog znanja o temama: pitanje 6 – *advertising in magazines*, pitanje 7 – *creating a campaign in general*, studenti predviđaju koje vrste informacija i koji vokabular bi mogli da čuju u vezi njima) i *strategija evaluacije* (prvobitne hipoteze se proveravaju, ispravljaju ili dopunjuju po slušanju teksta).

Analizom rezultata za četvrtu posmatranu zavisno promenljivu, *razumevanje audio predavanja*, utvrdili smo da su od primene strategija u razumevanju audio predavanja najviše koristi imali ispitanici eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima na predtestu (zaključno sa 5 bodova). Do istog zaključka došli smo i analizom rezultata posttestiranja razumevanja radio vesti. Kao što je već rečeno, ovi rezultati poklapaju se sa rezultatima nekih ranijih istraživanja koja pokazuju da su studenti koji imaju najviše koristi od primene strategija u nastavi upravo studenti sa nižim i srednjim jezičkim znanjem (Vandergrift, 2003; Goh i Taib, 2006; Goh, 2008).

Kod ispitanika eksperimentalne grupe sa visokim vrednostima na predtestu (6 i 7) nije došlo do napretka u razumevanju audio predavanja, dok kod kontrolne grupe uopšte nije ni bilo ispitanika sa višim vrednostima na predtestu. Zato se efekat primene strategija u nastavi razumevanja govora ne bi mogao potvrditi kod ispitanika eksperimentalne grupe sa višim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja govora (vrednosti predtesta od 5 naviše). Ispitanici kontrolne grupe sa nižim vrednostima predtesta, do 2 poena, nazadovali su na testu razumevanja audio predavanja, dok je napredak zabeležen kod svih ispitanika sa vrednostima predtesta većim od 2.

Na osnovu dobijenih rezultata za zavisno promenljivu *razumevanje audio predavanja*, primećujemo da je ispitanicima obe grupe ovo bila najteža kategorija za razumevanje, budući da su ovde ostvarili najmanji napredak.

Ukupni skor na testu razumevanja govora posmatran je, osim kroz prethodno obrađene *četiri osnovne zavisne varijable*, i kroz *četiri zavisne varijable koje su izvedene* iz navedenih varijabli sabiranjem skorova sa po dve od ovih skala:

- razumevanje vesti, (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju radio vesti);
- razumevanje predavanja, (skor na razumevanju video predavanja + skor na razumevanju audio predavanja);
- razumevanje video sadržaja (skor na razumevanju tv vesti + skor na razumevanju video predavanja);
- i razumevanje audio sadržaja (skor na razumevanju radio vesti + skor na razumevanju audio predavanja).

To nam je omogućilo da poredimo rezultate ispitanika u okviru jednog žanra (vesti ili predavanja), ili u okviru jednog kanala inputa (video ili audio). U daljem tekstu dajemo rezultate statističke analize za izvedene zavisno promenljive.

8.2.5 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje vesti

8.2.5.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest razumevanja vesti = $-0.077132 + 1.1007 * \text{predtest razumevanja vesti}$;

$R^2 = 0.884$ (88,4% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

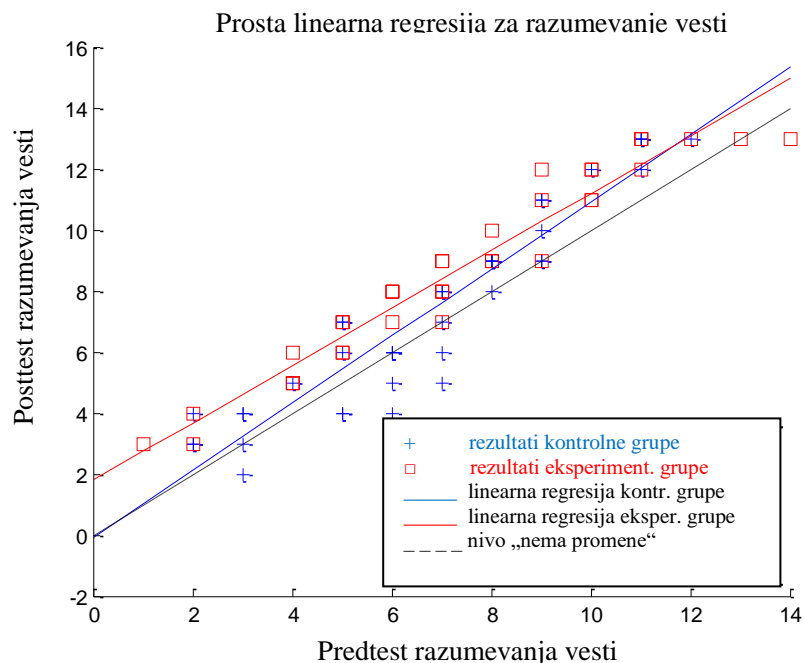
p vrednost za konstantni član je prevelika, odnosno konstantni član je verovatno nula, što ne menja zaključke izvedene sa slike 25.

Eksperimentalna grupa:

posttest razumevanja vesti = $1.7971 + 0.94086 * \text{predtest razumevanja vesti}$;

$R^2 = 0.938$ (93,8% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 30 Prosta linearna regresija za razumevanje vesti

Na osnovu slike 30 zaključujemo da su i eksperimentalna i kontrolna grupa ostvarile napredak na posttestu razumevanja vesti (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije koja označava nivo bez promene), ali da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena linija iznad plave linije), osim za studente sa višim vrednostima rezultata na predtestu u obe grupe (12, 13, 14), kod kojih je napredak gotovo izjednačen.

8.2.5.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost izvedene zavisno promenljive posttesta razumevanja vesti od:

- 1) predtesta razumevanja vesti i testa anksioznosti i
- 2) predtesta razumevanja vesti i ulaznog testa (*IELTS*).

Da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja vesti od testa anksioznosti i

b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja vesti od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast defenisanosti izvedene zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih, i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja vesti od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest razumevanja vesti = $14.025 - 0.076166 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.871$ (87,1% promena predtesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

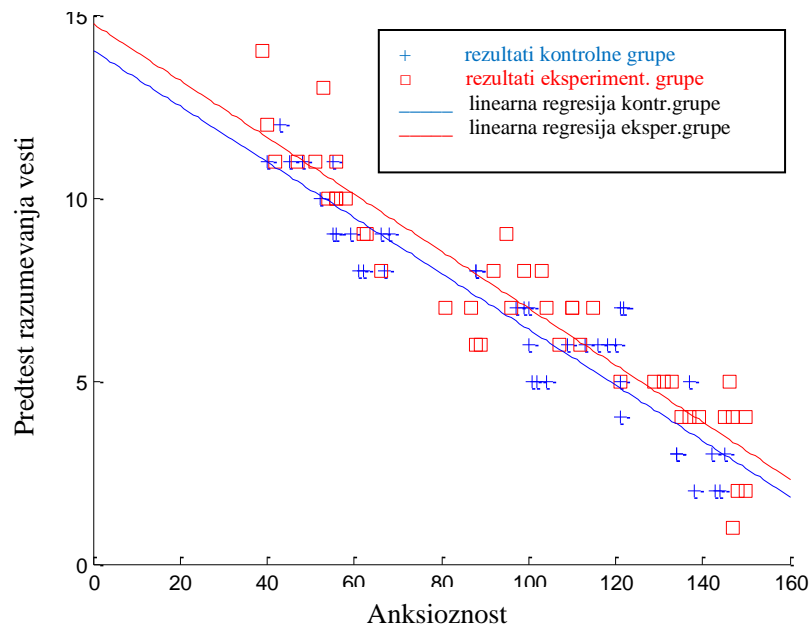
Eksperimentalna grupa:

predtest razumevanja vesti = $14.76 - 0.077747 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.876$ (87,6% promena predtesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od anksioznosti



Sl. 31 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od testa anksioznosti

Slika 31 pokazuje da je izvedena zavisna promenljiva predtest razumevanja vesti jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost, što znači da su rezultati testa anksioznosti za obe posmatrane grupe u negativnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta razumevanja vest.

Time je određena oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest razumevanja vesti od promenljivih predtest razumevanja vesti i test anksioznosti. Ova oblast od inetresa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja vesti i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanja vesti i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta razumevanja vesti i male vrednosti anksioznosti.

Ovakav rezultat dobili smo i posmatranjem anksioznosti u odnosu na TV vesti, odnosno radio vesti kao pojedinačne zavisno promenljive, tako da se i u ovom slučaju posmatranja žanra vesti u celini mogao očekivati isti rezultat.

b) Primenom proste linearne regresije na ispitivanje zavisnosti predtesta razumevanja vesti od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

predtest razumevanja vesti = $-4.5294 + 0.75915 \cdot \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.909$ (90,9% promena predtesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

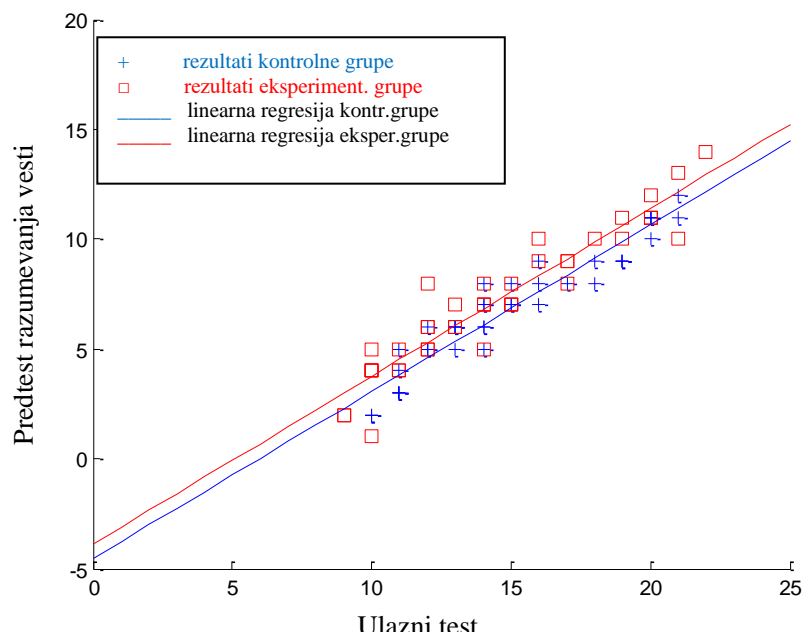
Ekperimentalna grupa:

predtest razumevanja vesti = $-3.8875 + 0.7643 \cdot \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.897$ (89,7% promena predtesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 32 (dalje u tekstu) pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja vesti (zbirno) jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test. To znači da su rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta razumevanja vesti (zbirno), odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja vesti, i obrnuto.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od ulaznog testa



Sl. 32 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja vesti od ulaznog testa

Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest razumevanja vesti od promenljivih predtest razumevanja vesti i ulazni test. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta razumevanja vesti i velike vrednosti ulaznog testa.

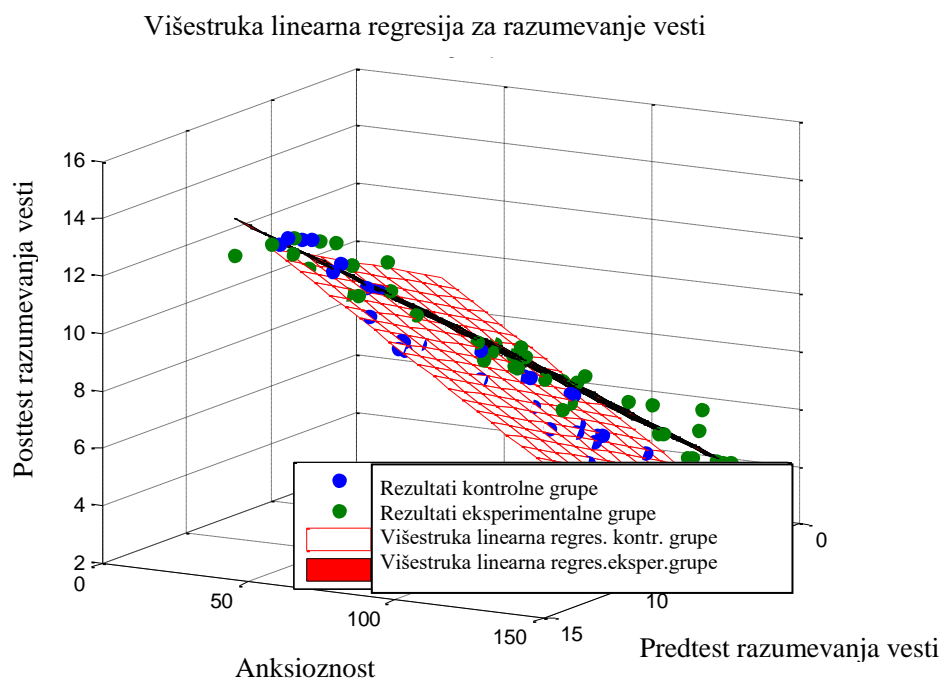
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja vesti od rezultata predtesta razumevanja vesti i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest razumevanja vesti = $11.769 + 0.31638 * \text{predtest razumevanja vesti} - 0.068567 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.951$ (95,1% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja vesti = $8.3738 + 0.52536 * \text{predtest razumevanja vesti} - 0.036861 * \text{anksioznost}$;

$R^2=0.964$ (96,4% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



*Sl. 33 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja vesti,
posttest razumevanja vesti i test anksioznosti*

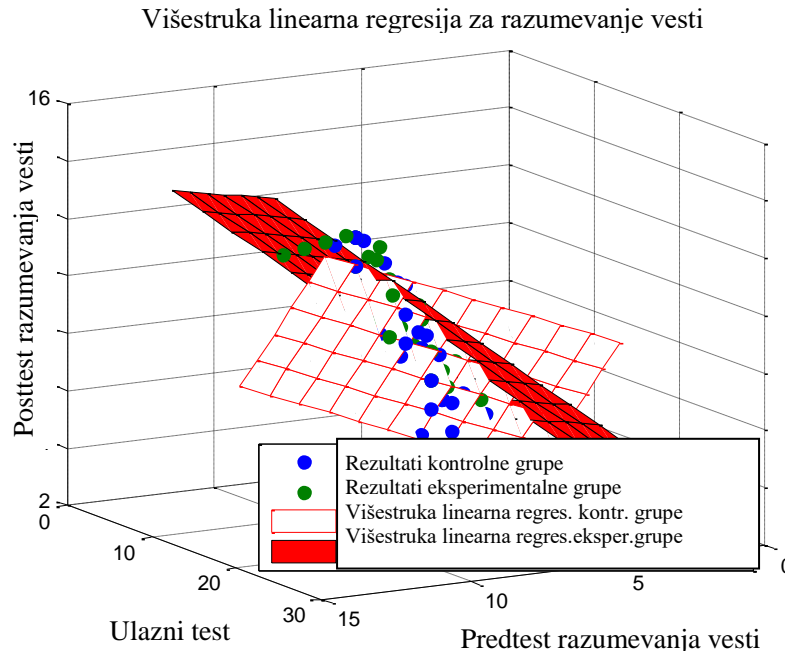
Na osnovu slike 33 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta razumevanja vesti i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanja vesti i srednje vrednosti testa anksioznosti, i velike vrednosti predtesta razumevanja vesti i male vrednosti testa anksioznosti) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja vesti od rezultata predtesta razumevanja vesti i rezultata ulaznog testa (IELTS) i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: $\text{posttest razumevanja vesti} = -3.8952 + 0.42534 * \text{predtest razumevanja vesti} + 0.5639 * \text{ulazni test}$;

$R^2=0.918$ (91,8% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Ekperimentalna grupa: posttest razumevanja vesti = 1.2878+0.84207* predtest razumevanja vesti + 0.08415* ulazni test;
 $R^2=0.939$ (93,9% promena posttesta razumevanja vesti je objašnjeno ovom zavisnošću);
 dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.



Sl.34 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja vesti, posttest razumevanja vesti i ulazni test

Na osnovu slike 34 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta razumevanja vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja vesti i srednje vrednosti ulaznog testa i velike vrednosti predtesta razumevanja vesti i velike vrednosti ulaznog testa) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

8.2.5.3 Diskusija

Prva izvedena zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na *razumevanje vesti*, što znači da sada posmatramo rezultate u okviru istog žanra dobijene kroz dve različite vrste inputa.

Primenom metoda proste i višestruke linearne regresije utvrdili smo da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne za čitav opseg posmatranja.

Analizom rezultata dobijenih prostom linearnom regresijom utvrdili smo da su napredak u razumevanju vesti (TV + radio) u odnosu na nivo „bez promene” ostvarile obe grupe (vidi sliku 31), s tim što je on izraženiji kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu za sve ispitanike ove grupe osim one sa najvišim vrednostima bodova na predtestu (12, 13, 14). Ove rezultate eksperimentalne grupe ilustruje crvena linija regresije, koja je najudaljenija od plave linije regresije (kontrolna grupa) kod najnižih vrednosti predtesta, dok se paralelno sa rastom vrednosti rezultata predtesta ona polako približava i konačno, dodiruje sa plavom linijom za najviše vrednosti rezultata predtesta razumevanja vesti.

Ovakvom trendu kretanja linije regresije eksperimentalne grupe, sa blagim skretanjem na dole kod najviših vrednosti rezultata na predtestu, doprineli su rezultati ispitanika eksperimentalne grupe sa najvišim vrednostima na predtestu razumevanja radio vesti. Kao što smo već primetili, dva ispitanika eksperimentalne grupe sa po 7 bodova nazadovala su na posttestu razumevanja radio vesti, te se taj rezultat reflektovao i ovde na kretanje linije regresije eksperimentalne grupe na dole u slučaju razumevanja vesti u celini.

S druge strane, u okviru te iste zavisno promenljive, razumevanja radio vesti, po troje ispitanika u svakoj grupi ostvarilo je napredak sa 6 bodova na predtestu na 7 bodova. Međutim, kod kontrolne grupe nije bilo ispitanika sa najvišim brojem bodova na predtestu koji su stagnerali ili nazadovali, pa se zato blago uzlazni trend (plave) linije regresije ove grupe manifestuje i ovde, kroz razumevanja vesti u zbiru.

Linije regresije kontrolne i eksperimentalne grupe se seku na 12 bodova, što znači da je napredak ispitanika obe grupe sa najvišim vrednostima na predtestu izjednačen.

U kontrolnoj grupi ispitanici sa najnižim vrednostima na predtestu (1, 2) gotovo da nisu napredovali, dok svi ostali ispitanici ove grupe pokazuju napredak na posttestu, što je ilustrovano plavom linijom regresije kontrolne grupe. Što je veća vrednost bodova na predtestu, veći je i ostvareni napredak ispitanika ove grupe na posttestu. Sličan trend ima i linija regresije kontrolne grupe kod razumevanja radio vesti, pa se taj rezultat reflektuje i na rezultat razumevanja vesti u celini.

Dakle, napredak kod izvedene zavisno promenljive *razumevanje vesti* zabeležen je kod obe grupe. Smatramo da je on rezultat a) dostignutog višeg stepena automatizacije

procesa razumevanja govora posle dva kursa nastave, b) izloženosti autentičnom inputu čije karakteristike su ispitanici obe grupe naučili da tumače, i c) sistematskoj nastavi strategija (važi samo za eksperimentalnu grupu).

Kako se jedina razlika u tretmanu između dve grupe tiče sistematske primene strategija u radu sa eksperimentalnom grupom, zaključujemo da su najviše koristi od primene strategija u okviru grupe imali studenti sa slabije i srednje razvijenom veštinom razumevanja govora, odnosno, prema slici, ispitanici sa nižim (od 1 do 4) i srednjim (od 5 do 10) vrednostima rezultata na predtestu razumevanja vesti (u zbiru), budući da je napredak kod njih u odnosu na ispitanike kontrolne grupe najuočljiviji. Ispitanici u obe grupe sa najvišim vrednostima predtesta razumevanja vesti napredovali su podjednako. Ovaj trend kretanja crvene linije regresije primećujemo i kod razumevanja radio vesti.

Što se tiče ispitanika kontrolne grupe, konstatujemo da je kod njih takođe došlo do napretka u veštini razumevanja vesti, iako manjeg obima nego kod ispitanika eksperimentalne grupe. On se može objasniti automatizacijom procesa razumevanja govora do koje je došlo posle dva jezička kursa, kao i doslednim izlaganjem autentičnom inputu (kako video, tako i audio). Rezultati pokazuju da je rad sa autentičnim inputom najviše doprineo napretku u razumevanju vesti kod ispitanika sa srednjim i višim nivoima jezičkog znanja (plava linija – linearna regresija za kontrolnu grupu). Dakle, na osnovu slike zaključujemo da što je viši nivo jezičkog znanja ispitanika kontrolne grupe, veći je i ostvareni napredak na posttestiranju razumevanja vesti, mada u celini svakako manjeg obima nego kod eksperimentalne grupe.

Ostvareni rezultat kod obe grupe za izvedenu zavisno promenljivu *razumevanje vesti* mogao bi da znači da se studenti koji raspolažu većim jezičkim znanjem manje oslanjaju na strategije u razumevanju govora, a više na usvojeno jezičko znanje, odnosno usvojene procese razumevanja govora, pa je zato približno jednak napredak ostvaren kod najboljih ispitanika obe grupe.

Strategije razumevanja govora primenjene u radu sa eksperimentalnom grupom najviše su doprinele poboljšanju rezultata ispitanika na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja.

8.2.6 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje predavanja

8.2.6.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $-0.92928 + 1.213 * \text{predtest razumevanja predavanja}$;

$R^2 = 0.918$ (91,8% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

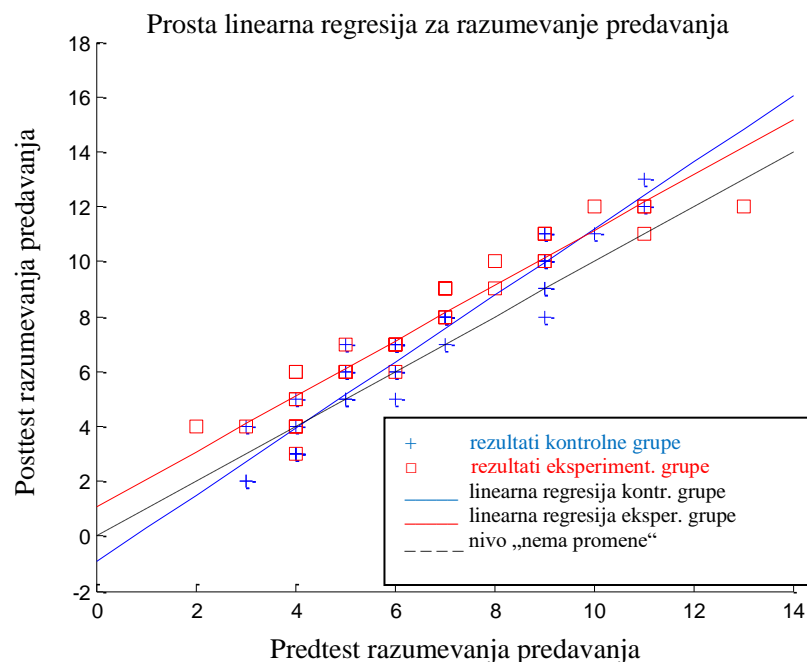
dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Ekperimentalna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $1.0594 + 1.0087 * \text{predtest razumevanja predavanja}$;

$R^2 = 0.901$ (90,1% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću);

dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 35 Prosta linearna regresija za razumevanje predavanja

Na osnovu slike 35 zaključujemo da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak na posttestu razumevanja predavanja u odnosu na nivo bez promena. Takođe primećujemo da su ispitanici kontrolne grupe sa najboljim rezultatima predtesta blago nazadovali na posttestu, dok su ispitanici ove grupe sa srednjim i višim vrednostima

rezultata predtesta napredovali. Taj napredak je postepen i najmanje izražen kod studenata sa srednjim vrednostima na predtestu (4,6,8,10), da bi kod ispitanika sa visokim vrednostima na predtestu razumevanja predavanja taj napredak bio izraženiji. Slika takođe pokazuje da su ispitanici kontrolne grupe sa najvišim vrednostima na predtestu razumevanja predavanja napredovali više od najboljih ispitanika eksperimentalne grupe. Ovo kretanje linija linearne regresije biće objašnjeno u diskusiji (vidi 8.2.6.3).

8.2.6.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost izvedene zavisno promenljive posttesta razumevanja predavanja od:

- 1) predtesta razumevanja predavanja i testa anksioznosti i
- 2) predtesta razumevanja predavanja i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti izvedene zavisno promenljive od posmatranih nezavisno promenljivih, i u jednom i u drugom slučaju.

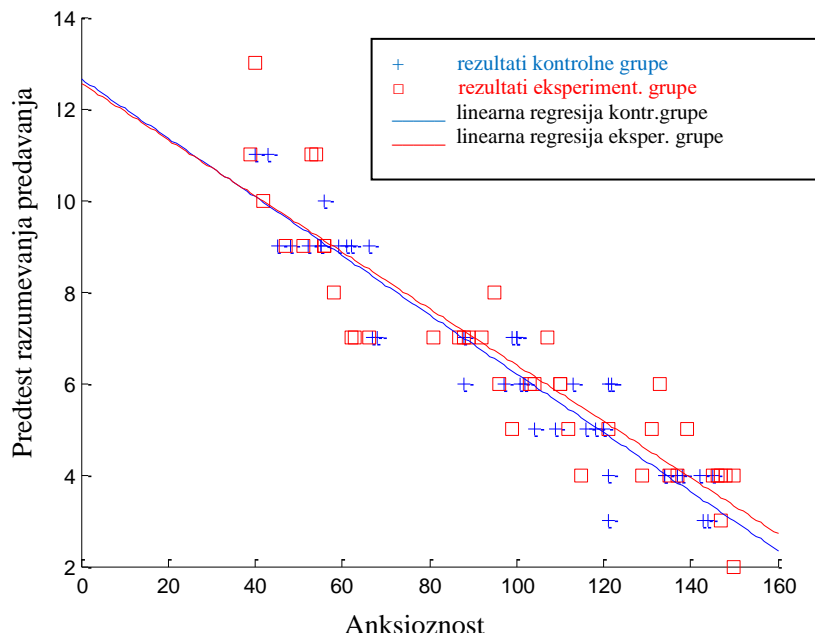
a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja predavanja od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest razumevanja predavanja = $12.65 - 0.064421 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.898$ (89,8% promena predtesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja predavanja = $12.556 - 0.061568 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.839$ (83,9% promena predtesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 36 pokazuje da je promenljiva predtest predavanja jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest razumevanja predavanja od promenljivih predtest razumevanja predavanja i anksioznost. Ta oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja predavanja i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanja predavanja i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta razumevanja predavanja i male vrednosti anksioznosti.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od anksioznosti



Sl. 36 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od testa anksioznosti

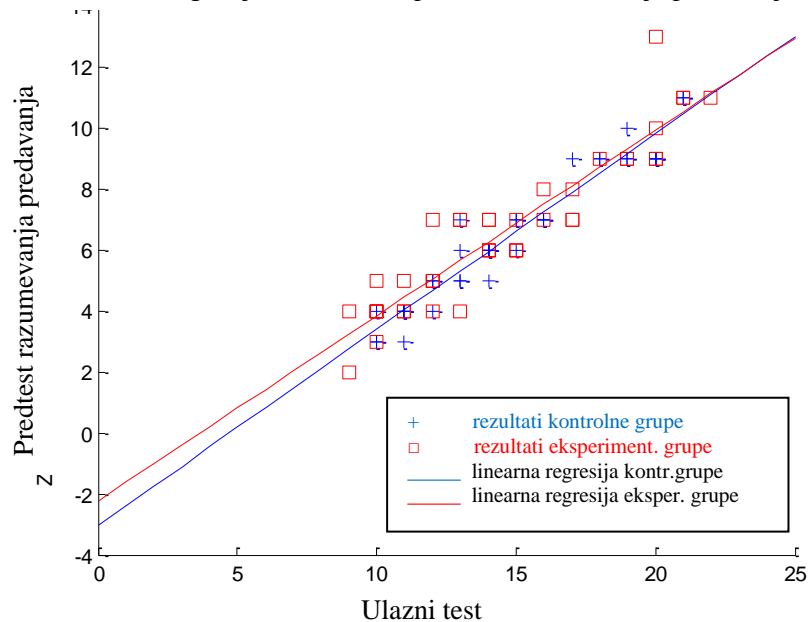
Ovakav rezultat dobili smo i posmatranjem anksioznosti u odnosu na video predavanja, odnosno audio predavanja kao pojedinačne zavisno promenljive, tako da se i u ovom slučaju mogao očekivati isti rezultat.

b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja predavanja od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest razumevanja predavanja = $-3.0293 + 0.6411 \cdot \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.934$ (93,4% promena predtesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja predavanja = $-2.2376 + 0.60709 \cdot \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.864$ (86,4% promena predtesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od ulaznog testa



Sl. 37 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja predavanja od ulaznog testa

Slika 37 pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja predavanja jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test. To znači da su rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta razumevanja predavanja (zbirno), odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja predavanja, i obrnuto. Imajući u vidu rezultate višestruke linearne regresije ulaznog testa i predtesta razumevanja video predavanja, odnosno ulaznog testa i predtesta audio predavanja, ovo je očekivani rezultat.

Dobijeni rezultat odredio je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest razumevanja predavanja od promenljivih predtest razumevanja predavanja i ulazni test. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja predavanja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja predavanja i srednje vrednosti ulaznog testa, i velike vrednosti predtesta razumevanja predavanja i velike vrednosti ulaznog testa.

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja predavanja od rezultata predtesta razumevanja predavanja i rezultata testa anksioznosti, i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $7.0878 + 0.61244 * \text{predtest razumevanja predavanja} - 0.043072 * \text{anksioznost}$;

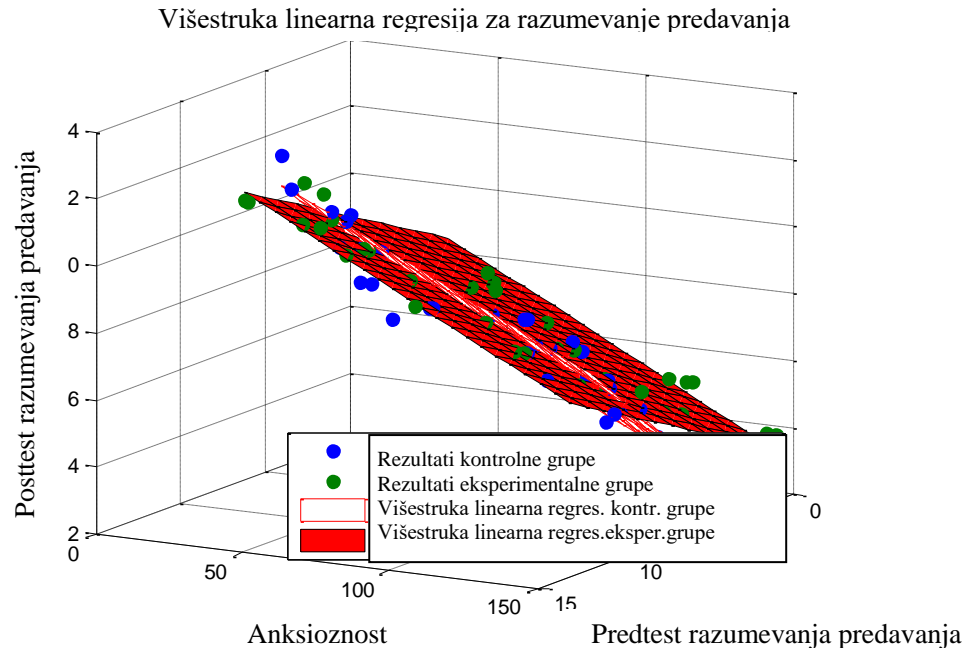
$R^2 = 0.944$ (94,4% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $10.155 + 0.29891 * \text{predtest razumevanja predavanja} - 0.046298 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.94$ (94% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 38 (dalje u tekstu) zaključujemo da je u oblasti od interesa određenoj sa: male vrednosti predtesta razumevanja predavanja i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanja predavanja i srednje vrednosti testa anksioznosti, esperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine). U oblasti određenoj sa: velike vrednosti predtesta razumevanja predavanja i male vrednosti testa anksioznosti, eksperimentalna grupa je manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine). Ovaj rezultat podudara se sa rezultatom dobijenim primenom proste linearne regresije, pa ćemo moguće razloge navesti u diskusiji (vidi 8.2.6.3. dalje u tekstu).



Sl. 38 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja predavanja, posttest razumevanja predavanja i test anksioznosti

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja predavanja od rezultata predtesta razumevanja predavanja i rezultata ulaznog testa (*IELTS*), pri čemu su dobijene sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $-1.4284 + 1.0779 * \text{predtest razumevanja predavanja} + 0.092663 * \text{ulazni test}$;

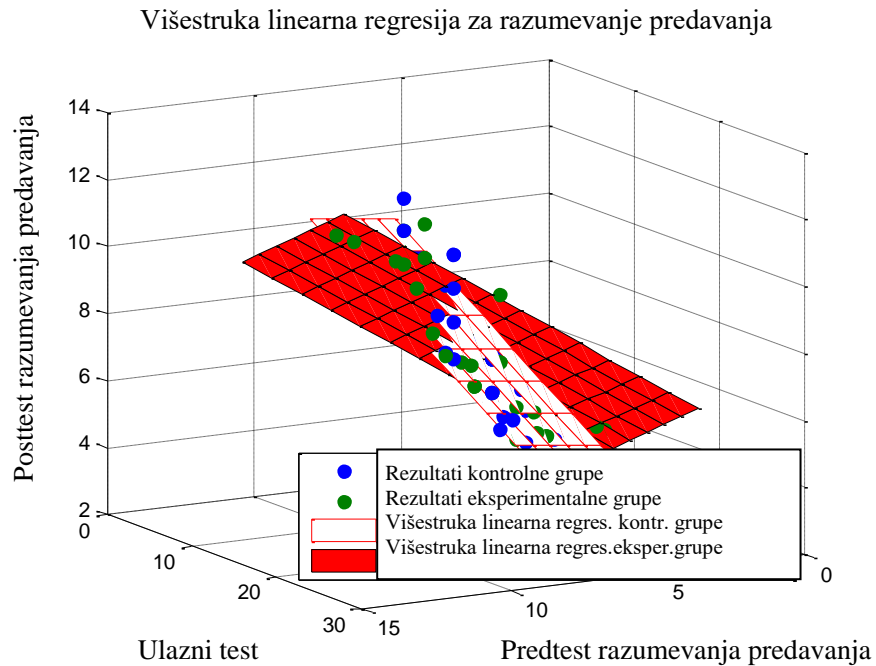
$R^2 = 0.919$ (91,9% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za koeficijent uz promenljivu ulazni test.

Eksperimentalna grupa:

posttest razumevanja predavanja = $0.60868 + 0.58817 * \text{predtest razumevanja predavanja} + 0.21201 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.903$ (90,3% promena posttesta razumevanja predavanja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za konstantni koeficijent.

Na osnovu slike 39 zaključujemo da je u oblasti od interesa određenoj sa: male vrednosti predtesta razumevanja predavanja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja predavanja i srednje vrednosti ulaznog testa, eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine). U oblasti određenoj sa: velike vrednosti predtesta razumevanja predavanja i velike vrednosti ulaznog testa, eksperimentalna grupa je manje napredovala od kontrolne (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine).



Sl. 39 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja predavanja, posttest razumevanja predavanja i ulazni test

8.2.6.3 Diskusija

Druga izvedena zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na *razumevanje predavanja*. Reč je o rezultatima razumevanja predavanja dobijenim kroz dve različite vrste inputa, video i audio.

Napredak na posttestu razumevanja predavanja (video + audio) ostvarile su obe grupe (vidi sliku 35), s tim što je on izraženiji kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu za sve ispitanike ove grupe osim one sa najvišim vrednostima bodova na

predtestu (11, 12, 13, 14). Ove rezultate eksperimentalne grupe ilustruje crvena linija regresije, koja je najudaljenija od plave linije regresije (kontrolna grupa) kod najnižih vrednosti predtesta, dok se paralelno sa rastom vrednosti rezultata predtesta ona polako približava i konačno dodiruje sa plavim linijom za najviše vrednosti rezultata predtesta razumevanja predavanja.

Ovakvom trendu kretanja linije regresije eksperimentalne grupe, i preklapanju sa plavom linijom za najviše vrednosti rezultata predtesta (razumevanja predavanja u zbiru), doprineli su rezultati ispitanika eksperimentalne grupe sa najvišim vrednostima na predtestu razumevanja i video i audio predavanja. Kao što smo već primetili, kod video predavanja jedan ispitanik (broj 47) eksperimentalne grupe sa 7 bodova na predtestu nazadovao je na 6 bodova, dok je taj isti ispitanik na testu audio predavanja sa 6 bodova stagnirao. Taj rezultat je na ovom grafikonu predstavljen kao rezultat od 13 bodova na predtestu koji je nazadovao na 12 bodova. Na posttestu razumevanja audio predavanja u eksperimentalnoj grupi nije bilo ispitanika sa 7 bodova, dok je od dvoje sa po 6 bodova na predtestu jedan stagnirao, a jedan nazadovao. Dakle, ako analiziramo grafikon proste linearne regresije razumevanja predavanja (video + audio u zbiru, slika 36) vidimo da, pošto nije bilo napretka u eksperimentalnoj grupi za najviše vrednosti na predtestu, crvena linija regresije nema uzlazni trend, već ju je plava linija regresije premašila.

Međutim, detaljnom analizom pojedinačnih rezultata na posttestu razumevanja audio i video predavanja utvrdili smo da ispitanici kontrolne grupe ipak nisu bili bolji od ispitanika eksperimentalne grupe (ukoliko se iz posmatranja izostave statistički beznačajni rezultati – jedan ispitanik eksperimentalne grupe kod video predavanja, odnosno dvoje ispitanika kod audio predavanja sa višim vrednostima predtesta koji su stagnirali/nazadovali), pa zato i ovde možemo konstatovati da je njihov napredak za visoke vrednosti testa gotovo identičan. U svakom slučaju, ovi rezultati najviših vrednosti na predtestu u oba slučaja (video i audio predavanja) reflektovali su se na kretanje linije regresije eksperimentalne grupe kod razumevanja predavanja u celini, pa ona nema uzlazni trend kretanja.

Linije regresije kontrolne i eksperimentalne grupe se seku iznad 10 bodova, što znači da je napredak ispitanika obe grupe sa vrednostima na predtestu višim od 10 bodova gotovo izjednačen.

U kontrolnoj grupi ispitanici sa najnižim vrednostima na predtestu (1, 2) su nazadovali, dok svi ostali ispitanici ove grupe pokazuju napredak na posttestu, što je ilustrovano plavom linijom regresije kontrolne grupe. Što je veća vrednost bodova na predtestu, veći je i ostvareni napredak ispitanika ove grupe na posttestu. Sličan trend ima i linija regresije kontrolne grupe kod izvedene zavisno promenljive razumevanja vesti.

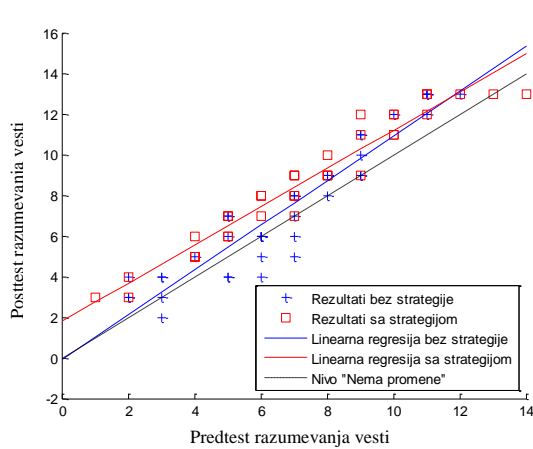
Dakle, napredak u odnosu na nivo bez promena zabeležen je kod svih ispitanika eksperimentalne grupe, kao i ispitanika kontrolne grupe sa srednjim i višim vrednostima na predtestu razumevanja predavanja. Ispitanici eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu, zaključno sa 10 bodova, napredovali su u odnosu na iste ispitanike kontrolne grupe, dok je napredak kod ispitanika obe grupe sa 11 i 12 bodova na predtestu (u zbiru) gotovo izjednačen.

Kao što smo već primetili u ranijim slučajevima, napredak kod ispitanika obe grupe rezultat je a) dostignutog višeg stepena automatizacije procesa razumevanja govora posle dva kursa nastave, b) izloženosti diskursu autentičnih predavanja čije karakteristike su ispitanici obe grupe naučili da tumače, i c) sistematskoj nastavi strategija (važi samo za eksperimentalnu grupu).

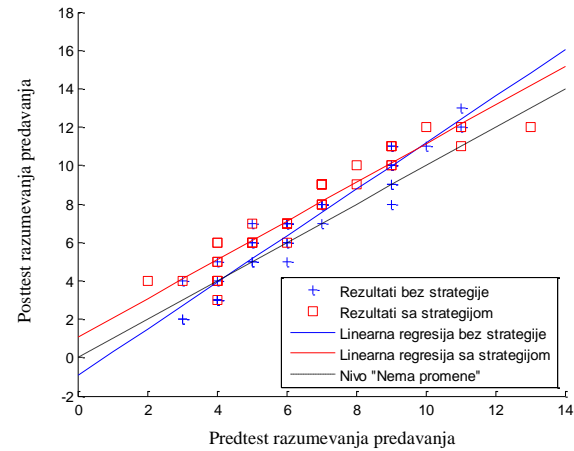
Kako se jedina razlika u tretmanu između dve grupe tiče sistematske primene strategija u radu sa eksperimentalnom grupom, zaključujemo da su najviše koristi od primene strategija u okviru grupe imali studenti sa slabije i srednje razvijenom veštinom razumevanja govora, odnosno, prema grafikonu, ispitanici sa nižim (od 1 do 4) i srednjim (od 5 do 10) vrednostima rezultata na predtestu razumevanja predavanja (u zbiru), budući da je napredak kod njih u odnosu na ispitanike kontrolne grupe najuočljiviji. Ovakav trend kretanja crvene linije regresije primećujemo i kod izvedene zavisno promenljive razumevanja vesti.

Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da kako nivo jezičkog znanja učenika raste, to se on sve manje oslanja na strategije razumevanja a više na usvojene i automatizovane procese razumevanja, odnosno jezičko znanje, pa su se zato ispitanici kontrolne grupe sa višim nivoom jezičkog znanja i razvijenijom veštinom razumevanja govora po rezultatima približili ispitanicima eksperimentalne grupe.

8.2.6.4 Poređenje rezultata razumevanja vesti i rezultata razumevanja predavanja



Sl.30 Prosta linearna regresija za razumevanje vesti



Sl.35 Prosta linearna regresija za razumevanje predavanja

Poređenjem rezultata za dve izvedene zavisno pomenljive: razumevanje vesti i razumevanje predavanja primećujemo da su obe grupe više napredovale kod razumevanja vesti nego predavanja, pa zaključujemo da je žanr vesti bio studentima lakši za razumevanje.

Ovaj rezultat nije iznenađujući, imajući u vidu strukturu diskursa vesti, s jedne strane, i predavanja, s druge. O specifičnim svojstvima strukture diskursa oba žanra bilo je reči u ranijim poglavljima (vidi 5.1.5 Pitanje žanrova).

Osim toga, tekstovi razumevanja TV ili radio vesti bazirani su na po tri kraća priloga, dok su se tekstovi predavanja, bilo audio ili video, odnosili na jednu veću celinu. Zato je u slučaju predavanja bilo teže držati koncentraciju, pa to može biti jedan od razloga zašto su ispitanici imali više uspeha u razumevanju vesti.

Izgovor, američki engleski, koji je dominirao u tekstovima predavanja nije trebalo da predstavlja prepreku u razumevanju jer je i u prilogima vesti bio podjednako zastupljen kao i britanski engleski.

U smislu postojanja prethodnog znanja i šema u vezi sa zastupljenim temama, pre bi se moglo reći da je ispitanicima nepoznanicu predstavljala neka od tema obrađena u vestima, nego teme iz predavanja. Pretpostavka je da su se sa njima ispitanici ove grupe već sreli u okviru drugih predmeta koje izučavaju na fakultetu (ekonomija, marketing), pa

ne možemo reći da je razumevanje predavanja ispitanicima bilo teže zbog nedostatka prethodnog znanja o temi.

Poređenjem grafikona i daljom analizom rezultata takođe primećujemo da je eksperimentalna grupa više napredovala u odnosu na kontrolnu u oba slučaja u većem delu posmatranog opsega. Taj napredak odnosi se prvenstveno na ispitanike sa nižim (vrednosti do 4 boda na predtestu) i srednjim vrednostima predtesta (do 11 za razumevanje vesti, odnosno 10 za razumevanje predavanja), dok su ispitanici sa višim vrednostima predtesta u oba slučaja podjednako napredovali u obe grupe. To znači da je sistematska primena strategija u nastavi eksperimentalne grupe najviše doprinela napretku u razumevanju vesti i predavanja kod ispitanika sa nižim i srednjim nivoom jezičkog znanja kod svake od ovih posmatranih varijabli.

8.2.7 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje video sadržaja

8.2.7.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

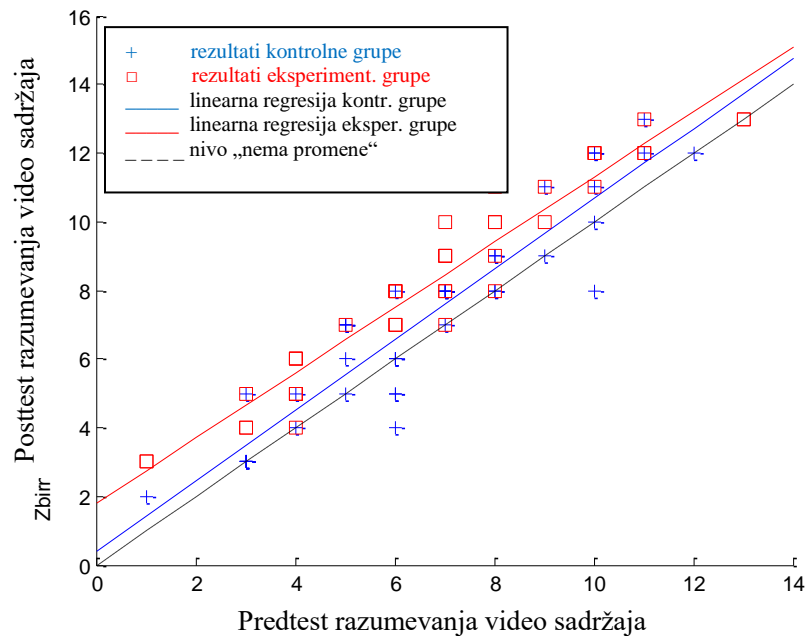
Kontrolna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $0.39486 + 1.0274 * \text{predtest razumevanja video sadržaja}$;

$R^2 = 0.873$ (87,3% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za konstantni koeficijent.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $1.8001 + 0.9506 * \text{predtest razumevanja video sadržaja}$ $R^2 = 0.932$ (93,2% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 40 (dalje u tekstu) zaključujemo da su i kontrolna grupa i eksperimentalna grupa stekle određeni napredak na posttestu razumevanja video sadržaja (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije), ali da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne (crvena linija iznad plave linije).

Prosta linearna regresija za razumevanje video sadržaja



Sl. 40 Prosta linearna regresija za razumevanje video sadržaja

8.2.7.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost izvedene zavisno promenljive posttesta razumevanja video sadržaja od:

- 1) predtesta razumevanja video sadržaja i testa anksioznosti i
- 2) predtesta razumevanja video sadržaja i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je neophodno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti izvedene zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja video sadržaja od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest razumevanja video sadržaja = $13.886 - 0.076277 * \text{anksioznost}$;

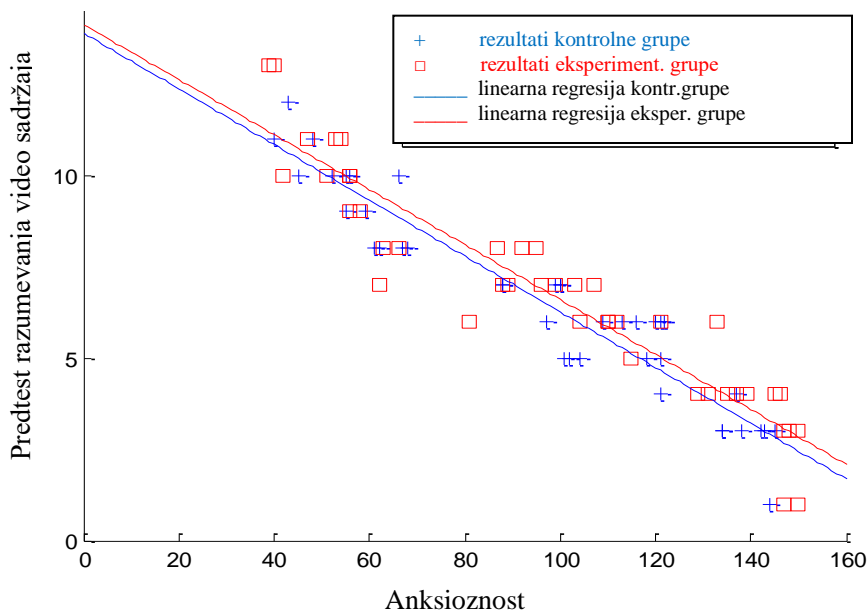
$R^2=0.905$ (90,5% promena predtesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja video sadržaja =14.117

$0.075206 \cdot \text{anksioznost}$;

$R^2=0.882$ (88,2% promena predtesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od anksioznosti



Sl. 41 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od testa anksioznosti

Slika 41 pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja video sadržaja jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. Ovakav rezultat dobili smo i posmatranjem anksioznosti u odnosu na žanr TV vesti ili žanr audio predavanja, tako da ni u ovom slučaju on nije neočekivan.

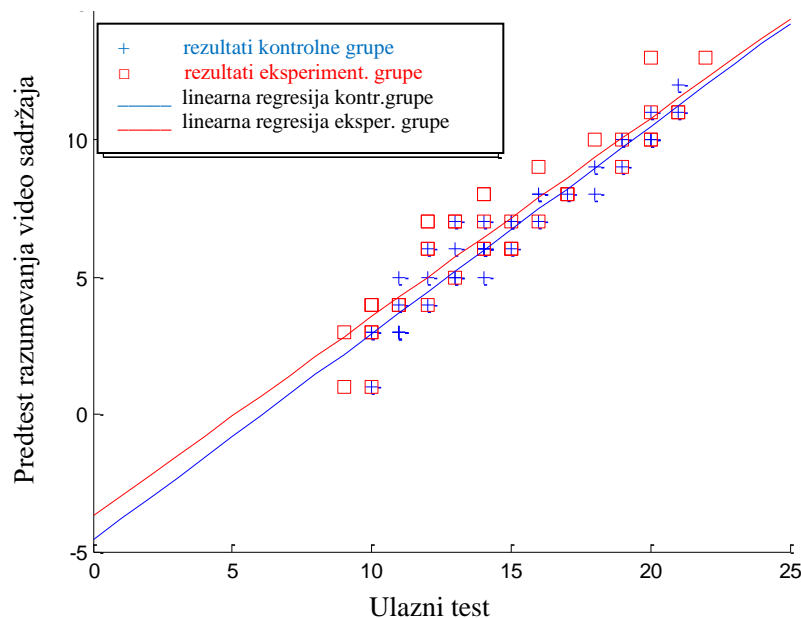
Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest razumevanja video sadržaja od promenljivih predtest razumevanja video sadržaja i anksioznost. Oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i velike vrednosti anksioznosti, srednje

vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i srednje vrednosti testa anksioznosti, velike vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i male vrednosti testa anksioznosti.

b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja video sadržaja od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti: Kontrolna grupa: predtest razumevanja video sadržaja = $-4.5819 + 0.75257 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.926$ (92,6% promena predtesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja video sadržaja = $-3.7074 + 0.72459 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.868$ (86,8% promena predtesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od ulaznog testa



Sl. 42 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja video sadržaja od ulaznog testa

Slika 42 pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja video sadržaja jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test (*IELTS*). To znači da su rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima

predtesta razumevanja video sadržaja, odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja video sadržaja, i obrnuto.

Inače, ovaj rezultat odredio je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest razumevanja video sadržaja od promenljivih predtesta razumevanja video sadržaja i ulaznog testa (*IELTS*). Ova oblast od interesa grubo određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i velike vrednosti ulaznog testa.

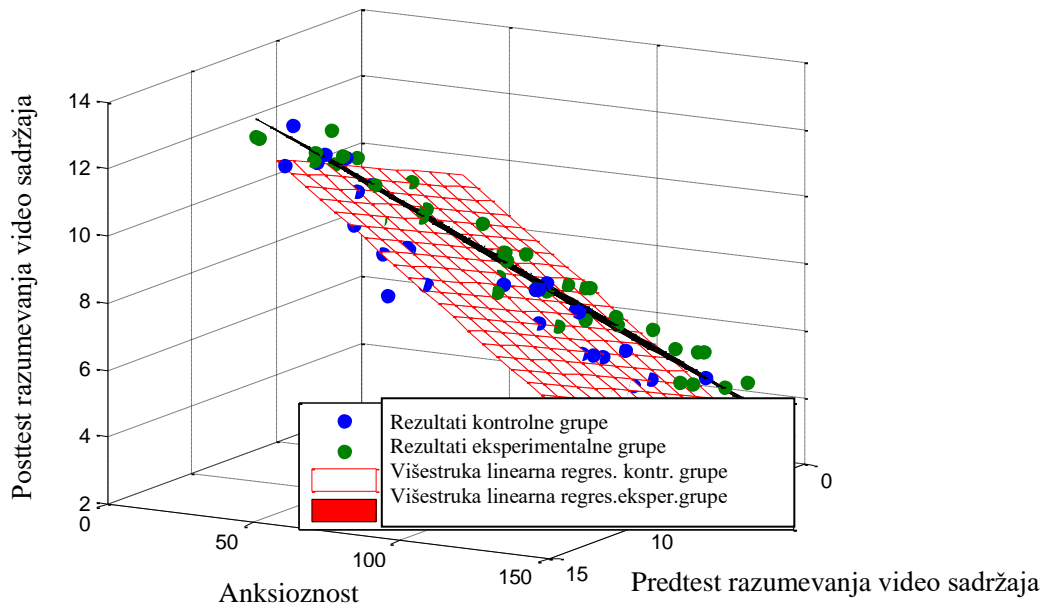
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja video sadržaja od rezultata predtesta razumevanja video sadržaja i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $12.119 + 0.22724 * \text{predtest razumevanja video sadržaja} - 0.067428 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.929$ (92,9% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $9.1237 + 0.4655 * \text{predtest razumevanja video sadržaja} - 0.041358 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.964$ (96,4% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 43 (dalje u tekstu) zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanje video sadržaja i srednje vrednosti testa anksioznosti, velike vrednosti predtesta razumevanje video sadržaja i male vrednosti testa anksioznosti) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestruka linearna regresija za razumevanje video sadržaja



Sl. 43 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja video sadržaja, posttest razumevanja video sadržaja i test anksioznosti

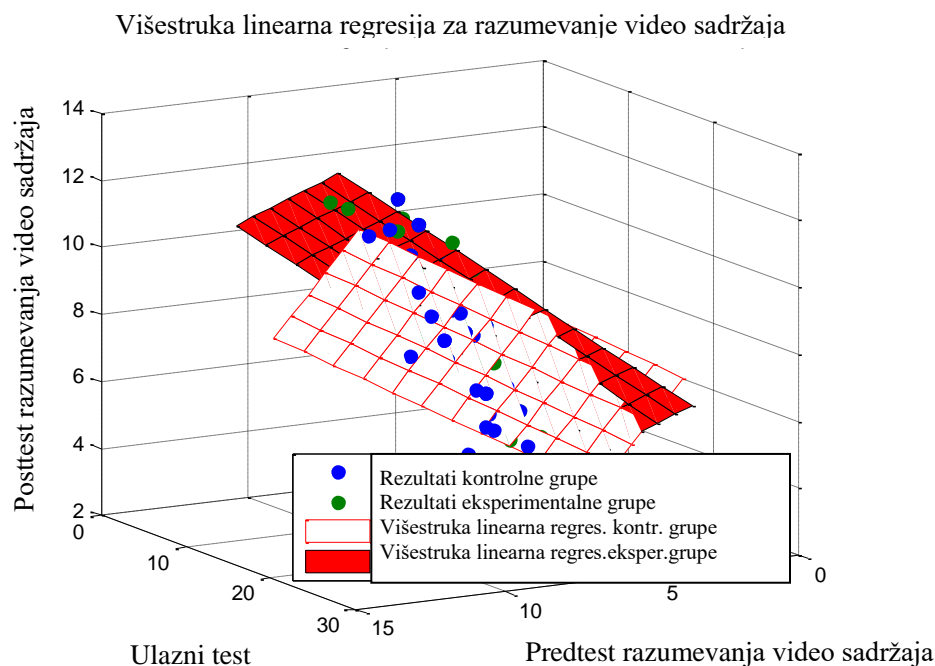
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja video sadržaja od rezultata predtesta razumevanja video sadržaja i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $-2.43 + 0.51177 * \text{predtest razumevanja video sadržaja} + 0.41924 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.891$ (89,1% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja video sadržaja = $0.3868 + 0.68448 * \text{predtest razumevanja video sadržaja} + 0.22231 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.934$ (93,4% promena posttesta razumevanja video sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za konstantni koeficijent.



Sl. 44 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanje video sadržaja posttest razumevanja video sadržaja i ulazni test

Na osnovu slike 44 zaključujemo da je u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta razumevanja video sadržaja i velike vrednosti ulaznog testa) eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine) u čitavom opsegu posmatranja.

8.2.7.3 Diskusija

Primenom metoda proste i višestruke linearne regresije utvrdili smo da je eksperimentalna grupa ostvarila veći napredak u odnosu na kontrolnu u čitavom opsegu posmatranja. Budući da se jedina razlika u tretmanu između ispitanika ove dve grupe tiče sistematske nastave strategija u radu sa eksperimentalnom grupom, primećujemo da su u slučaju video inputa svi ispitanici ove grupe imali koristi od primene strategija.

Ipak, primećujemo i blagi trend približavanja crvene i plave linije regresije. Kod eksperimentalne grupe na takav trend uticali su rezultati dva ispitanika:

broj 47: TV vesti 6 – 7; video predavanja 7 – 6

broj 52 TV vesti 7 – 7; video predavanja 6 – 6

U oba slučaja zbir predtesta i posttesta kod ova dva ispitanika iznosi 13, pa je kod njih u pitanju stagnacija (što i vidimo na grafikonu u vidu jedne izolovane crvene kockice koja odgovara vrednosti od 13 na predtestu i posttestu). Ovaj rezultat mogao je da utiče na trend crvene linije regresije u celini, mada je ona i dalje vidno iznad linije regresije kontrolne grupe.

Ovakav rezultat pokazuje da su ispitanici eksperimentalne grupe, uz sistematsku primenu strategija u zadacima razumevanja i TV vesti i video predavanja, naučili kako da tumače informacije koje dolaze video kanalom i integrišu ih sa informacijama do kojih su došli tumačenjem verbalne poruke. Napredak eksperimentalne grupe u razumevanju video sadržaja uočljiv je u čitavom opsegu posmatranja.

Napredak u razumevanju video sadržaja primetan je i kod kontrolne grupe, ali je ipak znatno manje izražen. Ono što možemo primetiti, međutim, je i to da su ispitanici kontrolne grupe sa nižim rezultatima na predtestu razumevanja video sadržaja napredovali u nešto manjoj meri nego što je to slučaj kod ispitanika sa srednjim i višim vrednostima predtesta u ovoj grupi. Dakle, napredak na posttestiranju ove zavisno promenljive raste sa nivoom znanja ispitanika kontrolne grupe. On se može objasniti, kao što smo već istakli, automatizacijom procesa razumevanja govora tokom dva kursa nastave i primenom autentičnog video materijala, čije su karakteristike ispitanici ove grupe takođe naučili da prepoznaju i tumače. Ovakav trend linije regresije kontrolne grupe primećen je i kod drugih posmatranih kategorija (razumevanja vesti, razumevanja predavanja, razumevanja audio sadržaja).

8.2.8 Statistička analiza za izvedenu zavisno promenljivu razumevanje audio sadržaja

8.2.8.1 Prosta linearna regresija

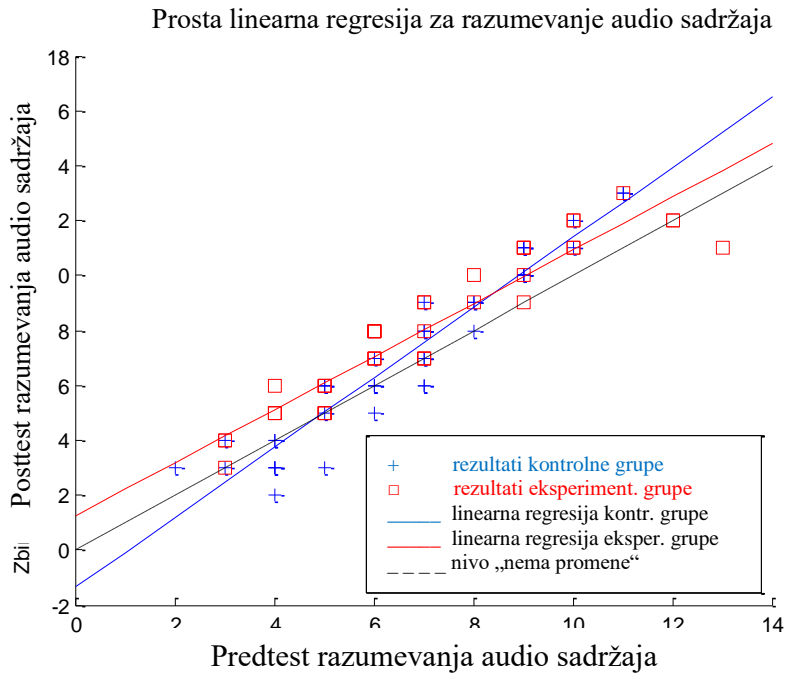
Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest razumevanja audio sadržaja = -1.3468 + 1.0275 * predtest razumevanja audio sadržaja;

$R^2=0.915$ (91,5% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja audio sadržaja = $1.2457 + 0.96801 * \text{predtest razumevanja audio sadržaja}$;

$R^2 = 0.883$ (88,3% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 45 Prosta linearna regresija za razumevanje audio sadržaja

Na osnovu slike 45 zaključujemo da su svi ispitanici eksperimentalne grupe i ispitanici kontrolne grupe sa srednjim i višim vrednostima predtesta napredovali na posttestu (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije), dok su ispitanici kontrolne grupe sa nižim vrednostima predtesta blago nazadovali. Ispitanici eksperimentalne grupe sa vrednostima predtesta do 8 su više napredovali od ispitanika kontrolne grupe u istom rasponu rezultata predtesta (crvena linija iznad plave). Međutim, kako grafikon pokazuje, ispitanici kontrolne grupe sa vrednostima predtesta preko 9 su više napredovali od ispitanika eksperimentalne grupe za isti raspon rezultata (plava linija iznad crvene). Ovo kretanje linija linearne regresije biće objašnjeno u diskusiji (vidi 8.2.8.3).

8.2.8.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost izvedene zavisno promenljive posttesta razumevanja audio sadržaja od:

- 1) predtesta razumevanja audio sadržaja i testa anksioznosti i
- 2) predtesta razumevanja audio sadržaja i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je neophodno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo potrebno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisno promenljivih, i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja audio sadržaja od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

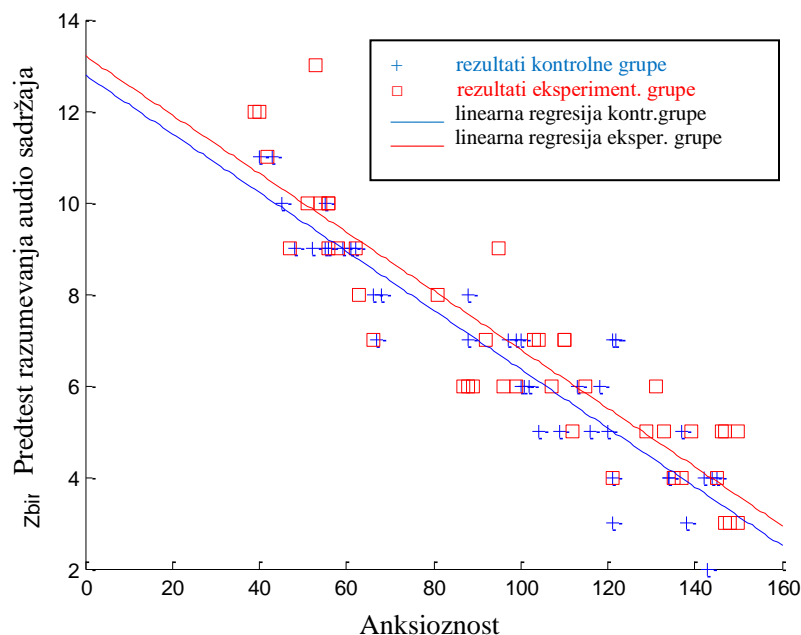
Kontrolna grupa: predtest razumevanja audio sadržaja = $12.789 - 0.06431 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.864$ (86,4% promena predtesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja audio sadržaja = $13.199 - 0.064109 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.827$ (82,7% promena predtesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 46 (dalje u tekstu) pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja audio sadržaja jako negativno linearno zavisna od promenljive anksioznost. To znači da su ispitanici obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja audio sadržaja ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, ispitanici sa višim vrednostima na predtestu razumevanja audio sadržaja ispoljili su nižu anksioznost.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od anksioznosti



Sl. 46 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od testa anksioznosti

Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest razumevanja audio sadržaja od promenljivih predtest razumevanja audio sadržaja i anksioznost. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i velike vrednosti anksioznosti, srednje vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i srednje vrednosti anksioznosti, velike vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i male vrednosti anksioznosti.

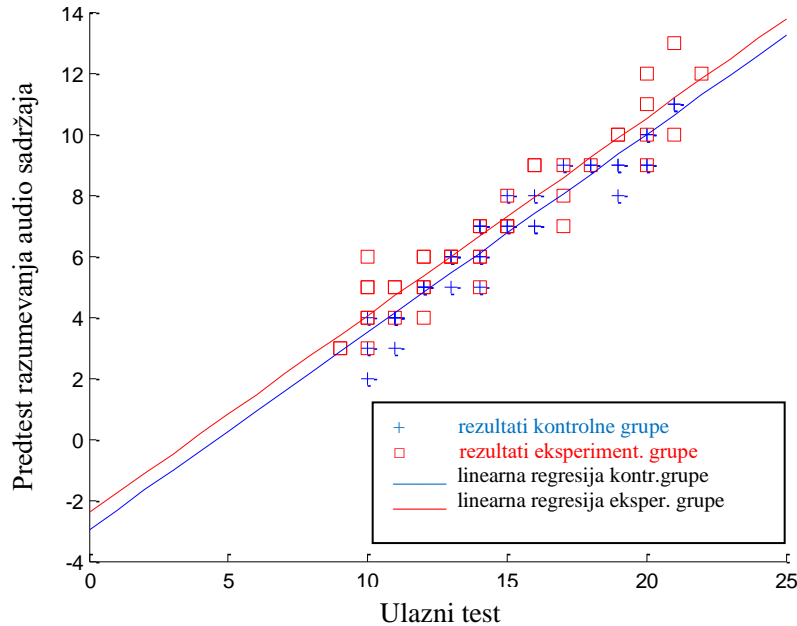
b) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta razumevanja audio sadržaja od ulaznog testa dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest razumevanja audio sadržaja $= -2.9768 + 0.64767 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.92$ (92% promena predtesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest razumevanja audio sadržaja = $-2.4177 + 0.6468 * \text{ulazni test}$; test;

$R^2 = 0.892$ (89,2% promena predtesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od ulaznog testa



Sl. 47 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja od ulaznog testa

Slika 47 pokazuje da je promenljiva predtest razumevanja audio sadržaja jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test. Dakle, rezultati na ulaznom testu su u pozitivnoj linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta za izvedenu zavisnu promenljivu razumevanje audio sadržaja kod obe posmatrane grupe, što znači da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja audio sadržaja, i obrnuto.

Ovaj rezultat odredio je oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest razumevanja audio sadržaja od promenljivih predtest razumevanja audio sadržaja i ulazni test. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i srednje

vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i velika vrednosti ulaznog testa.

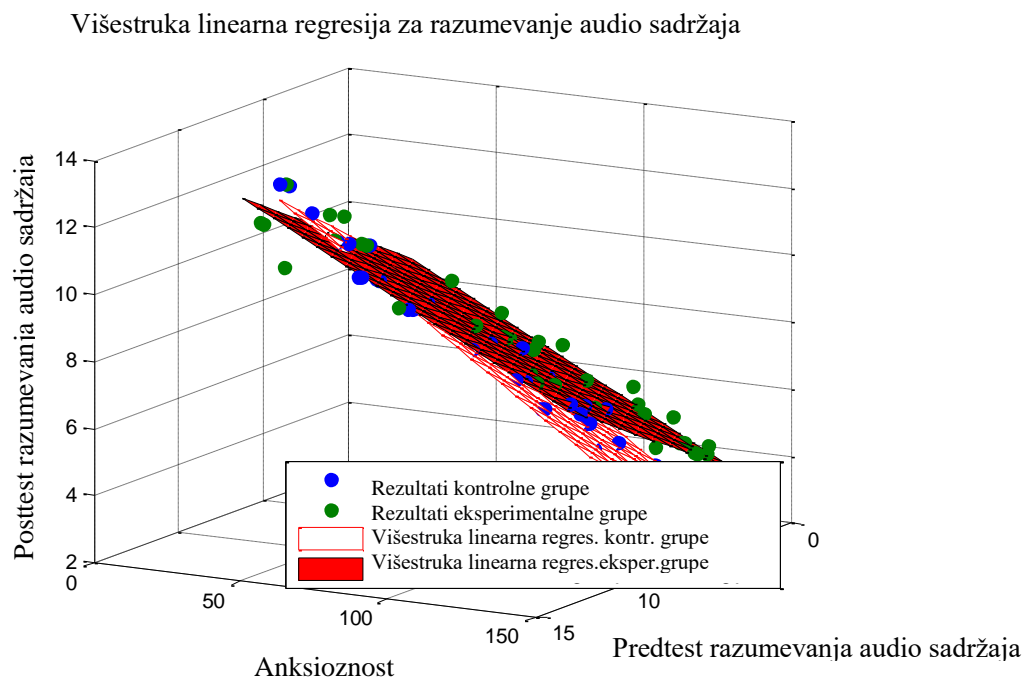
Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja audio sadržaja od rezultata predtesta razumevanja audio sadržaja i rezultata testa anksioznosti i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest razumevanja audio adržaja = $10.104 + 0.44288 * \text{predtest razumevanja audio sadržaja} - 0.061948 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.976$ (97,6% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja audio adržaja = $9.9669 + 0.36674 * \text{predtest razumevanja audio sadržaja} - 0.046605 * \text{anksioznost}$;

$R^2 = 0.954$ (95,4% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za konstantni koeficijent.



Sl. 48 Višestruka linearna regrsija za zavisnost predtesta razumevanja audio sadržaja, posttesta razumevanja audio sadržaja i testa anksioznosti

Na osnovu slike 48 zaključujemo da je u oblasti od interesa određenoj sa male i srednje vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i velika i srednja vrednost testa anksioznosti, eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine). U oblasti određenoj sa velike vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i male vrednosti testa anksioznosti eksperimentalna grupa je manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine). Ovaj grafikon podudara se sa grafikonom dobijenim primenom proste linearne regresije, pa ćemo moguće razloge za ovaj rezultat navesti u disusiji (vidi 8.2.8.3).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja audio sadržaja od rezultata predtesta razumevanja audio sadržaja i rezultata ulaznog testa (*IELTS*) i dobijene su sledeće zavisnosti:

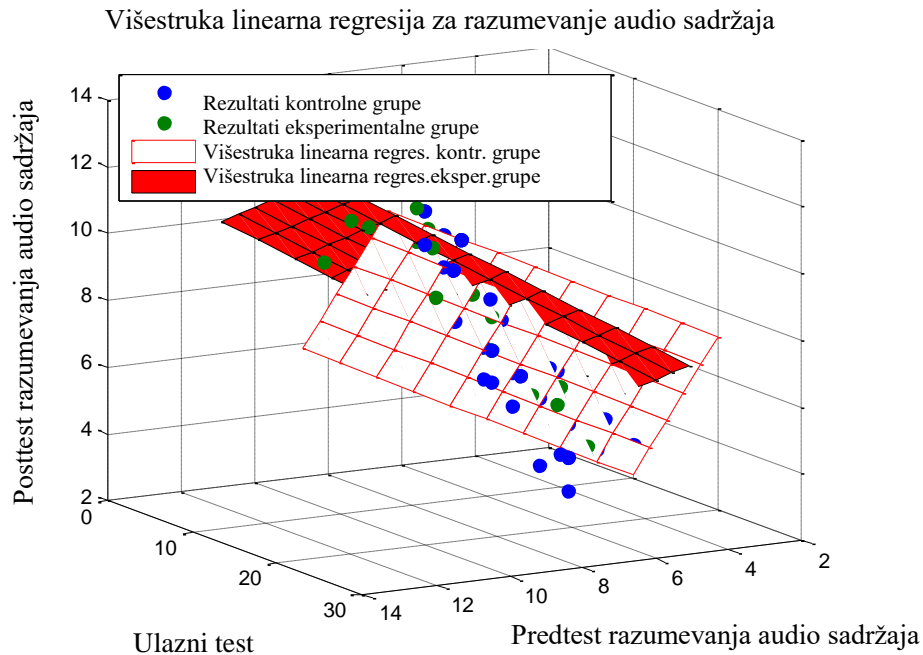
Kontrolna grupa: posttest razumevanja audio adržaja = $-4.0906 + 0.55433 * \text{predtest razumevanja audio sadržaja} + 0.50713 * \text{ulazni test}$;

$R^2=0.94$ (94% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest razumevanja audio adržaja = $0.26894 + 0.69313 * \text{predtest razumevanja audio sadržaja} + 0.19934 * \text{ulazni test}$;

$R^2=0.892$ (89,2% promena posttesta razumevanja audio sadržaja je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće, osim za konstantni koeficijent.

Na osnovu slike 49 (dalje u tekstu) zaključujemo da u oblasti od interesa određenoj sa: male i srednje vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i male i srednja vrednosti ulaznog testa, eksperimentalna grupa je više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine). U oblasti određenoj sa: velike vrednosti predtesta razumevanja audio sadržaja i velike vrednosti ulaznog testa eksperimentalna grupa je manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine). Ovaj rezultat odgovara rezultatu dobijenom primenom proste linearne regresije, i biće detaljnije obrazložen u diskusiji (vidi 8.2.8.4).



Sl. 49 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanja video sadržaja, posttest razumevanja video sadržaja i ulazni test

8.2.8.3 Diskusija

Primenom proste linearne regresije utvrđeno je da su svi ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili napredak na posttestu razumevanja audio sadržaja u odnosu na nivo bez promene (vidi sliku 45). Kod kontrolne grupe ispitanici sa vrednostima na predtestu do 5 nazadovali su u razumevanju audio sadržaja, dok su ispitanici sa vrednostima predtesta preko 5 napredovali u odnosu na nivo bez promena u razumevanju audio sadržaja.

Ispitanici eksperimentalne grupe napredovali su više od ispitanika kontrolne za vrednosti predtesta zaključno sa brojem 8. Kako grafikon pokazuje, ostali ispitanici eksperimentalne grupe, oni sa vrednostima predtesta preko 9, napredovali su u manjoj meri od svojih kolega iz kontrolne grupe u istom opsegu posmatranja. Kako smo naišli na sličnu situaciju kod razumevanja radio vesti i audio predavanja, i u ovom slučaju smo analizirali pojedinačne rezultate. Oni su objasnili trend kretanja crvene linije regresije eksperimentalne grupe.

Već smo utvrdili da je dvoje ispitanika eksperimentalne grupe na razumevanju radio vesti nazadovalo sa 7 na 6 bodova. S druge strane, po troje ispitanika u obe grupe je napredovalo sa 6 na 7 bodova, i po jedan stagnirao (sa 6 na 6) na posttestu razumevanja radio vesti. Konstatovali smo takođe da su, ako izostavimo statistički nedovoljno značajne rezultate (dvoje ispitanika koji su nazadovali) za celu grupu, ispitanici sa višim vrednostima predtesta razumevanja radio vesti približno isto napredovali.

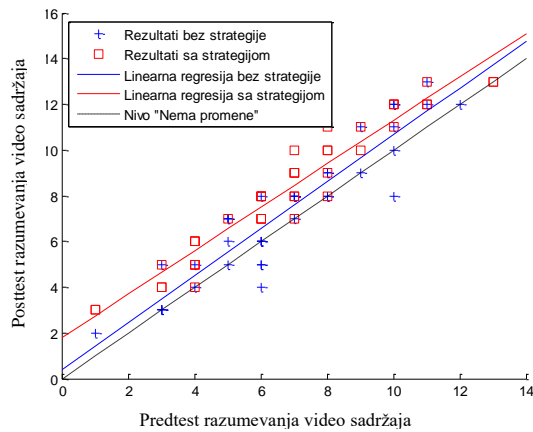
Kod audio predavanja u kontrolnoj grupi nije bilo ispitanika na predtestu sa 6 ili 7 bodova, dok ih je u eksperimentalnoj grupi bilo dvoje sa po 6 bodova, pri čemu je jedan stagnirao, a drugi nazadovao.

Ovi rezultati posmatrani u zbiru (posttest radio vesti + posttest audio predavanja) doveli su do toga da crvena linija regresije nema uzlazni trend kao plava, već se za vrednosti predtesta preko 9 pruža ispod plave linije regresije kontrolne grupe. Ako se i u ovom slučaju rukovodimo istim zaključkom da je nekoliko rezultata eksperimentalne grupe uticalo na trend kretanja crvene linije regresije, te ga „povuklo“ nadole u odnosu na liniju regresije „plave“ grupe, možemo konstatovati da su za vrednosti predtesta preko 9 ispitanici ove dve grupe slično napredovali.

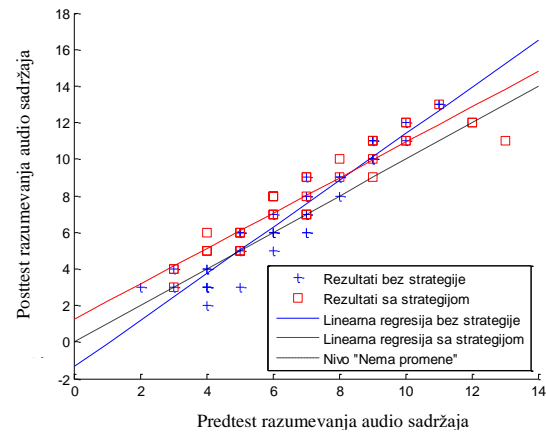
U kontekstu sistematske nastave strategija razumevanja govora to znači da je od te nastave najviše koristi bilo za ispitanike sa nižim i srednjim vrednostima predtesta razumevanja audio sadržaja (zaključno sa 8 bodova). Činjenica da su ispitanici kontrolne grupe sa višim vrednostima predtesta ostvarili sličan napredak kao i ispitanici eksperimentalne grupe sa istim vrednostima predtesta isključuje mogućnost da su za napredak ovih ispitanika eksperimentalne grupe odgovorne prvenstveno strategije razumevanja govora. Možemo pretpostaviti da su ovom napretku doprinele veća automatizacija procesa razumevanja govora, odnosno viši nivo jezičkog znanja posle dva kursa, kao i primena autentičnog audio inputa u nastavi.

Kod ispitanika eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima predtesta razumevanja audio sadržaja najveću ulogu u ostvarenom napretku u odnosu na kontrolnu grupu igrale su upravo strategije razumevanja govora.

8.2.8.4 Poređenje rezultata razumevanja video sadržaja i razumevanja audio sadržaja



Sl. 40 Prosta linearna regresija za razumevanje video sadržaja



Sl.45 Prosta linearna regresija za razumevanje audio sadržaja

Poređenjem rezultata za dve izvedene zavisno promenljive: razumevanje video i razumevanje audio sadržaja, primećujemo da je eksperimentalna grupa malo više napredovala kod razumevanja video sadržaja. Kako smo konstatovali da su na napredak eksperimentalne grupe u obe situacije uticale strategije razumevanja govora, sada, na osnovu poređenja rezultata razumevanja video i audio sadržaja, možemo primetiti da su strategije dovele do boljeg učinka onda kada su se ispitanici, osim na njih, oslanjali i na vizuelnu komponentu poruke u tumačenju teksta. Dakle, za ispitanike eksperimentalne grupe strategije su dale bolji rezultat u tumačenju autentičnog video sadržaja, te su oni uspeli da protumače veći deo teksta od svojih kolega u kontrolnoj grupi.

Kontrolna grupa ostvarila je kombinovane rezultate. Na razumevanju video sadržaja ispitanici ove grupe ostvarili su napredak u čitavom opsegu posmatranja, dok je kod razumevanja audio sadržaja situacija malo složenija.

Naime, kod ispitanika kontrolne grupe sa vrednostima predtesta do 5 nije bilo napretka u razumevanju audio sadržaja, tačnije ovi ispitanici su nazadovali. To znači da oni, u odsustvu video komponente značenja, nisu uspeli da ostvare napredak u odnosu na nivo bez promene. Kod svih ostalih ispitanika kontrolne grupe došlo je do napretka, pri čemu on raste sa porastom rezultata na predtestu razumevanja audio sadržaja.

Kako, za razliku od razumevanja video sadržaja, ovde nije došlo do napretka kod svih ispitanika obe grupe, zaključujemo da je razumevanje audio sadržaja u celini

ispitanicima predstavljalo veći izazov od razumevanja video sadržaja. Ovaj rezultat u skladu je sa rezultatima ranijih istraživanja koja su potvrdila značaj vizuelne komponente značenja u razumevanju teksta na stranom jeziku (Gruba, 1997, 1999; Meinhof, 1998, Harris, 2003; Wagner, 2010).

Ukoliko prihvatimo tvrdnju da je eksperimentalna grupa ostvarila prednost nad kontrolnom zahvaljujući sistematskoj nastavi strategija razumevanja govora, onda možemo reći da je ona veći napredak ostvarila kod razumevanja video, nego razumevanja audio sadržaja.

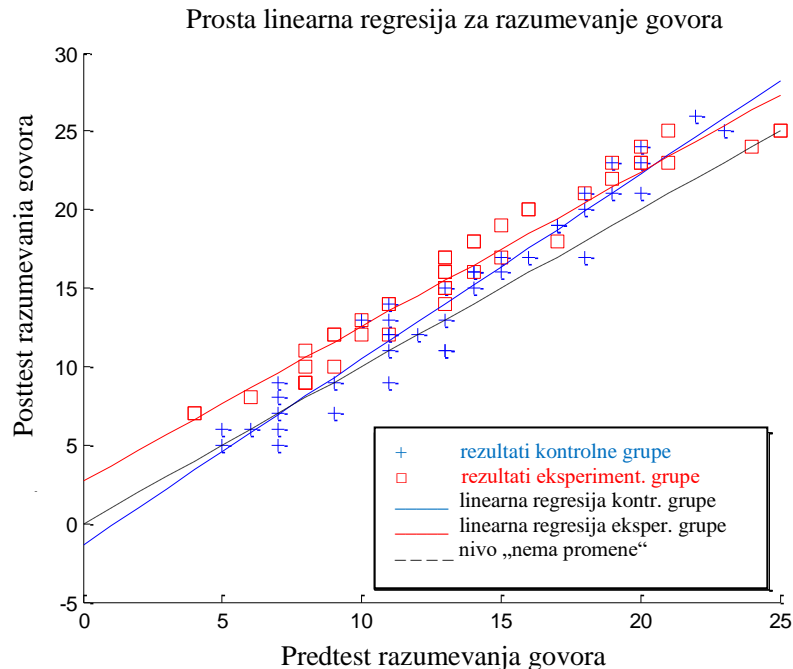
8.2.9 Statistička analiza za rezultate testa veštine razumevanja govora (sve kategorije posmatrane u zbiru)

8.2.9.1 Prosta linearna regresija

Primenom metoda proste linearne regresije dobijene su sledeće zavisnosti:
Kontrolna grupa: posttest veštine razumevanja govora = $-1.3244 + 1.1799 \cdot \text{predtest veštine razumevanja govora}$;
 $R^2 = 0.941$ (94.1% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: posttest veštine razumevanja govora = $2.7102 + 0.98386 \cdot \text{predtest veštine razumevanja govora}$;
 $R^2 = 0.95$ (95% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 50 (dalje u tekstu) zaključujemo da su ispitanici eksperimentalne grupe i ispitanici kontrolne grupe sa srednjim i višim vrednostima na predtestu veštine razumevanja govora ostvarili određeni napredak u veštini razumevanja govora na posttestu (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije), dok kod ispitanika kontrolne grupe sa niskim vrednostima na predtestu nije bilo napretka.



Sl. 50 Prosta linearna regresija za razumevanje govora

Ispitanici eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima na predtestu su više napredovali od kontrolne grupe (crvena linija iznad plave) za isti opseg posmatranja. Ispitanici eksperimentalne grupe sa višim vrednostima na predtestu napredovali su u sličnoj meri kao i ispitanici kontrolne grupe sa višim vrednostima predtesta (crvena i plava linija regresije se skoro poklapaju za vrednosti predtesta iznad 20).

Na osnovu ovoga zaključujemo da je nastava strategija dala najbolje rezultate kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima predtesta, odnosno ispitanika sa nižim i srednjim nivoom jezičkog znanja. Budući da su ispitanici obe grupe sa višim nivoom jezičkog znanja podjednako napredovali, ne možemo konstatovati da su tom napretku ispitanika eksperimentalne grupe doprinele isključivo strategije razumevanja govora. Ovaj rezultat komentarišaćemo detaljno u diskusiji (vidi 8.2.9.4).

8.2.9.2 Višestruka linearna regresija

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je linearna zavisnost zavisno promenljive posttesta razumevanja govora (ukupno) od:

- 1) predtesta razumevanja govora i testa anksioznosti i
- 2) predtesta razumevanja govora i ulaznog testa (*IELTS*).

Međutim, da bismo pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, bilo je potrebno utvrditi:

- a) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja govora od testa anksioznosti i
- b) prostu linearnu regresiju za zavisnost predtesta razumevanja govora od ulaznog testa (*IELTS*).

Ovo je bilo neophodno kako bismo precizno odredili oblast definisanosti naše zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih i u jednom i u drugom slučaju.

a) Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta veštine razumevanja govora od testa anksioznosti dobijene su sledeće zavisnosti:

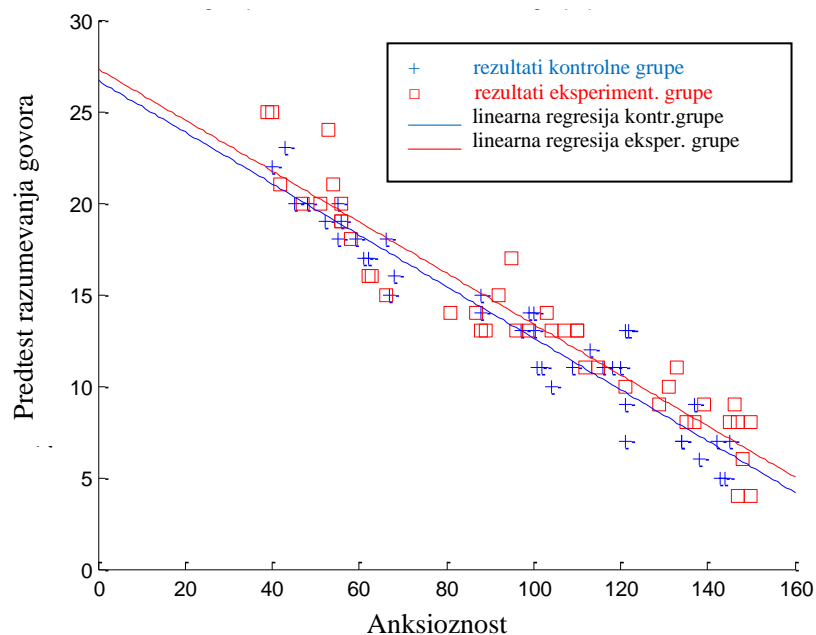
Kontrolna grupa: predtest veštine razumevanja govora = $26.675 - 0.14059 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.92$ (92% promena predtesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest veštine razumevanja govora = $27.316 - 0.13931 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.899$ (89,9% promena predtesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 51 (dalje u tekstu) pokazuje da je promenljiva predtest veštine razumevanja govora jako negativno linearno zavisna od promenljive test anksioznosti. To znači da su ispitanici obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja govora ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, oni sa višim vrednostima na predtestu razumevanja govora ispoljili su nižu anksioznost. Ovaj rezultat biće komentarisano u diskusiji rezultata testa anksioznosti (vidi 8.3.1).

Dobijeni rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest veštine razumevanja govora od promenljivih predtest veštine razumevanja govora i test anksioznosti. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i srednje vrednosti testa anksioznosti, velike vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i male vrednosti testa anksioznosti.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od anksioznosti



Sl. 51 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od testa anksioznosti

Dobijeni rezultat odredio je oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest veštine razumevanja govora od promenljivih predtest veštine razumevanja govora i test anksioznosti. Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i velike vrednosti testa anksioznosti, srednje vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i srednje vrednosti testa anksioznosti, velike vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i male vrednosti testa anksioznosti.

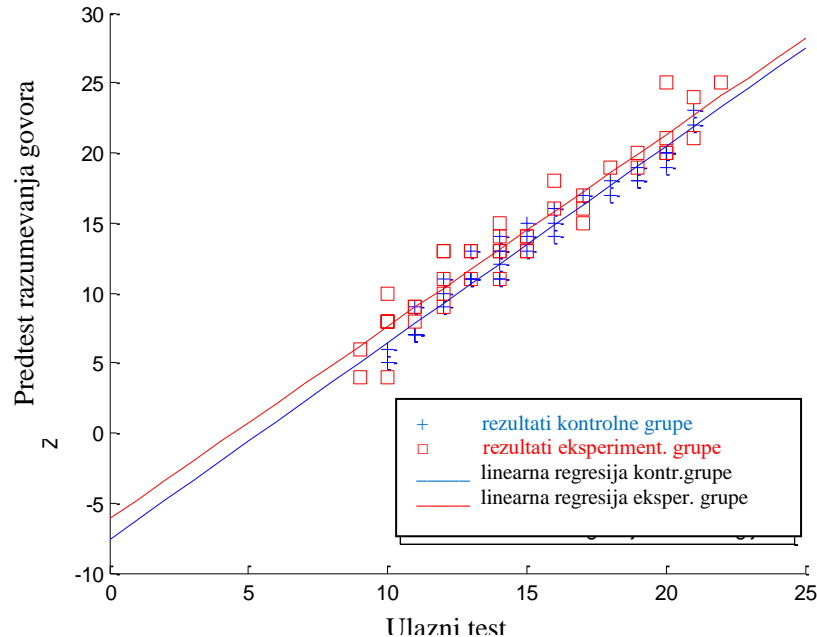
b) Primenomproste linearne regresije za zavisnost predtesta veštine razumevanja govora od ulaznog testa (*IELTS*) dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: predtest veštine razumevanja govora = $-7.5587 + 1.4002 \cdot \text{ulazni test}$;
 $R^2 = 0.959$ (95,9% promena predtesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa: predtest veštine razumevanja govora = $-6.1251 + 1.3714 * \text{ulazni test}$;

$R^2=0.923$ (92,3% promena predtesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od ulaznog testa



Sl. 52 Prosta linearna regresija za zavisnost predtesta razumevanja govora od ulaznog testa

Slika 52 pokazuje da je promenljiva predtest veštine razumevanja govora jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test (*IELTS*). Dakle, rezultati ulaznog testa za obe posmatrane grupe u pozitivnoj su linearnoj korelaciji sa rezultatima predtesta razumevanja govora, odnosno ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja govora, i obrnuto.

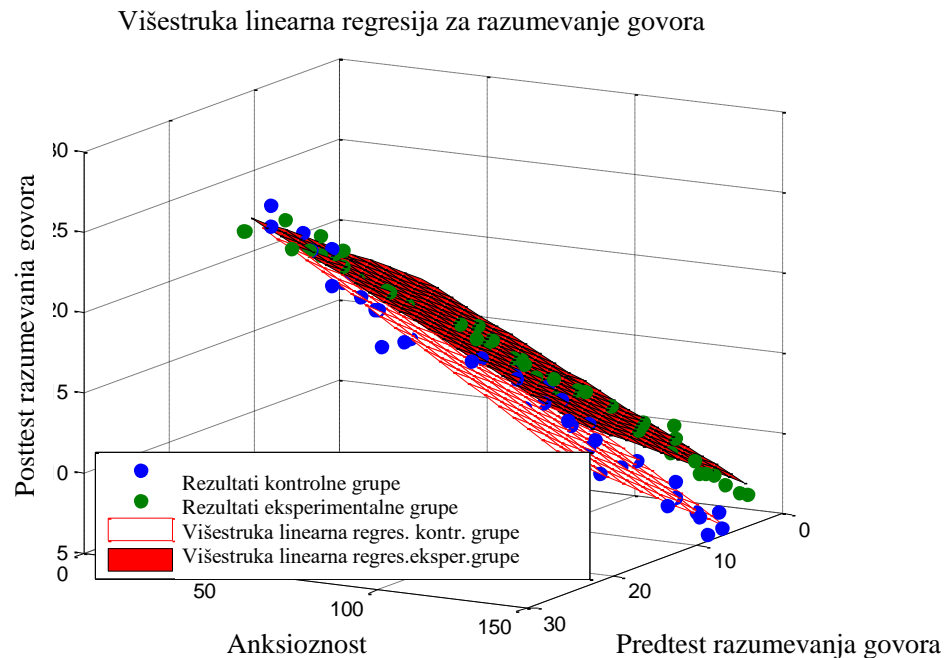
Ovim je određena oblast od interesa koja će biti posmatrana u analizi višestruke linearne regresije zavisne promenljive posttest veštine razumevanja govora od promenljivih predtest veštine razumevanja govora i ulazni test (*IELTS*). Ova oblast od interesa grubo je određena sa: male vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i

srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta veštine razumevanja govora i velika vrednosti ulaznog testa.

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta veštine razumevanja govora (zbirno) od rezultata predtesta veštine razumevanja govora (zbirno) i rezultata testa anksioznosti, i dobijene su sledeće zavisnosti:

Kontrolna grupa: posttest veštine razumevanja govora = $19.912 + 0.41724 * \text{predtest veštine razumevanja govora} - 0.11653 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.975$ (97,5% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Ekperimentalna grupa: posttest veštine razumevanja govora = $20.049 + 0.38271 * \text{predtest veštine razumevanja govora} - 0.093167 * \text{anksioznost}$;
 $R^2 = 0.99$ (99% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.



Sl. 53 Višestruka linearna regresija za predtest razumevanja govora, posttest razumevanja govora i test anksioznosti

Na osnovu slike 53 zaključujemo da je u čitavoj oblasti od interesa eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta razumevanja govora (zbirno) od rezultata predtesta razumevanja govora (zbirno) i rezultata ulaznog testa (*IELTS*), i dobijene su sledeće zavisnosti:

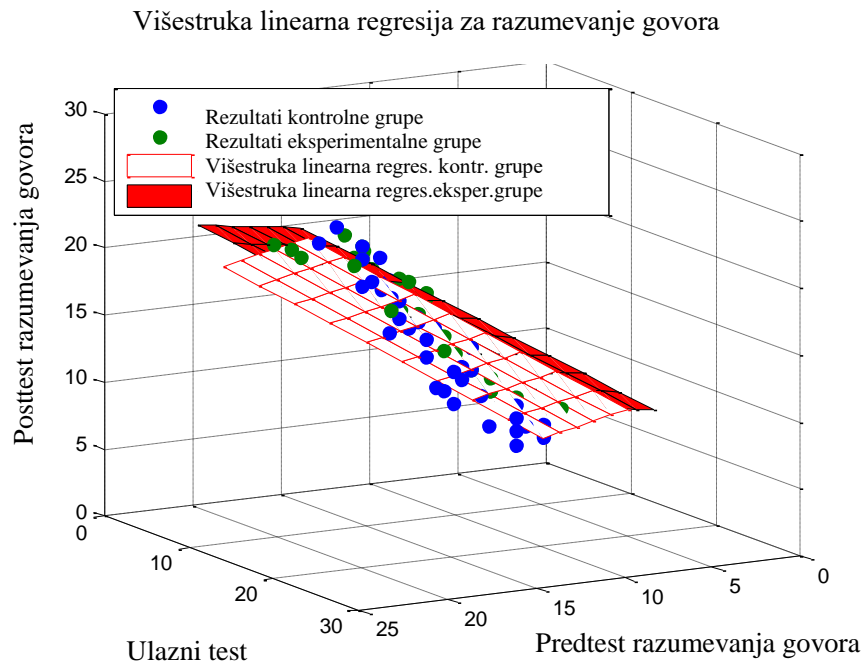
Kontrolna grupa: posttest veštine razumevanja govora = $-3.9088 + 0.87407 * \text{predtest veštine razumevanja govora} + 0.44661 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.943$ (94,3% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.

Eksperimentalna grupa:

Posttest veštine razumevanja govora = $1.5781 + 0.83848 * \text{predtest veštine razumevanja govora} + 0.21606 * \text{ulazni test}$;

$R^2 = 0.951$ (95,1% promena posttesta veštine razumevanja govora je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su zadovoljavajuće.



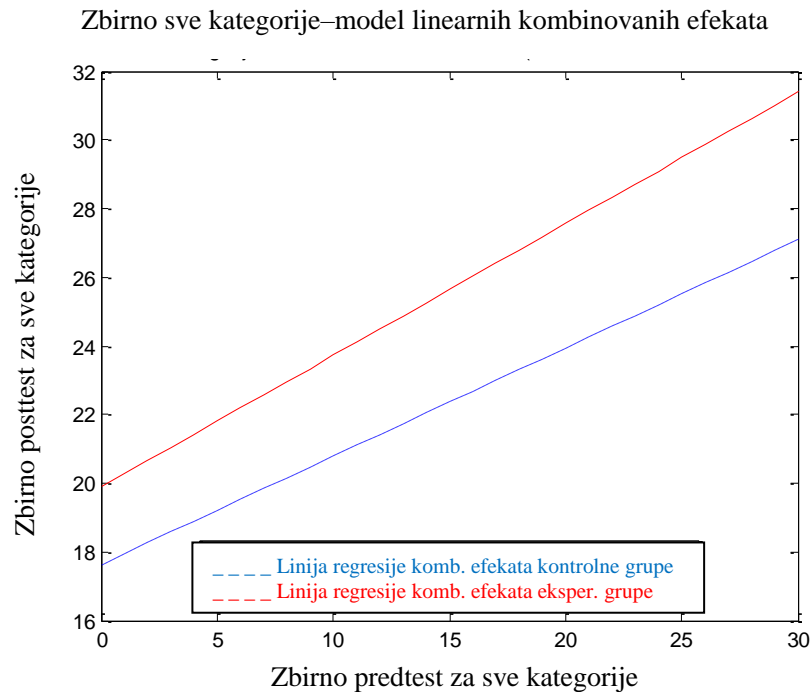
Sl. 54 Višestruka linearna regrsija za predtest razumevanje govora, posttest razumevanja govora i ulazni test

Na osnovu slike 54 zaključujemo da je u čitavoj oblasti od interesa eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine).

8.2.9.3 Model linearnih kombinovanih efekata za zavisno promenljivu razumevanje govora (zbirno)

Dobijeni rezultati za Beta koeficijente za posmatrane podatke kao vremenski longitudinalne za trenutak pre nastave i trenutak posle nastave su 0 i reda e^{-22} (za eksperimentalnu i kontrolnu grupu), tako da možemo smatrati da nema longitudinalnih vremenskih slučajnih efekata koji su uticali na dobijene rezultate.

Beta koeficijenti za ulazni test i anksioznosti kao kombinovane faktore imaju primenljive vrednosti (0.2060 i -0.1106 za kontrolnu grupu, kao i 0.0054 i -0.0925 za eksperimentalnu grupu). Parametri za Akaikeov informacijski kriterijum (AIC), Bajesov informacijski kriterijum (BIC) i Logaritam maksimalne verodostojnosti (LogLikelihood) nisu impozantno zadovoljavajući, ali ukazuju na korektnu primenljivost ovakve analize.



Sl. 55 Model linearnih kombinovanih efekata za razumevanje govora

Na osnovu slike 55 zaključujemo da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne grupe u čitavom opsegu od interesa (crvena linija iznad plave linije). Primenom modela linearnih kombinovanih efekata na longitudinalne podatke pokazali smo i dokazali da nije bilo nepredviđenih slučajnih efekata u toku perioda od dva kursa koji su uitali na znanje studnata na drugom testiranju. To potvrđuju beta faktori koji ili iznose 0 ili su jako blizu nuli.

8.2.9.4 Diskusija

Primenom metoda proste i višestruke linearne regresije utvrdili smo da je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne na ukupnom testu veštine razumevanja govora.

Uvidom u rezultate za sve kategorije posmatrane zajedno primećujemo da su svi ispitanici eksperimentalne grupe i ispitanici kontrolne grupe sa srednjim i višim vrednostima predtesta ostvarili određeni napredak na posttestu u odnosu na nivo bez promena (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije – vidi sliku 50). Ispitanici kontrolne grupe sa niskim vrednostima na predtestu nisu napredovali.

Ispitanici eksperimentalne grupe sa nižim i srednjim vrednostima na predtestu napredovali su više od ispitanika kontrolne grupe (crvena linija iznad plave) za isti opseg posmatranja. Kako prosta linearna regresija pokazuje, ispitanici kontrolne grupe sa višim vrednostima na predtestu slično su napredovali kao i ispitanici eksperimentalne grupe za isti opseg posmatranja (plava i crvena linija se skoro poklapaju).

Ove rezultate eksperimentalne grupe ilustruje crvena linija regresije, koja je najudaljenija od plave linije regresije (kontrolna grupa) kod najnižih vrednosti predtesta, dok se paralelno sa rastom vrednosti rezultata predtesta ona polako približava i preklapa sa plavom linijom za najviše vrednosti rezultata predtesta razumevanja govora.

Ovakvom trendu kretanja linije regresije eksperimentalne grupe, i preklapanju sa plavom linijom za najviše vrednosti rezultata predtesta, doprineli su rezultati ispitanika eksperimentalne grupe sa najvišim vrednostima na predtestu razumevanja govora. Naime, tri ispitanika ekperimentalne grupe sa visokim vrednostima predtesta su stagnirala, dvoje sa 25 (25 predtest – 25 posttest) i jedan sa 24 (24 predtest – 24 posttest) poena. Kod ispitanika kontrolne grupe nije bilo ispitanika sa ovim vrednostima na predtestu.

Dakle, činjenica da nije bilo napretka u eksperimentalnoj grupi za najviše vrednosti na predtestu uticala je na kretanje crvene linije regresije, tako da ona nema uzlazni trend, već seče plavu liniju regresije kontrolne grupe za vrednosti predtesta veće od 20. To nam pokazuje da su ispitanici sa visokim vrednostima na predtestu razumevanja govora u obe grupe ostvarili sličan napredak.

Na osnovu ovoga zaključujemo da je nastava strategija dala najbolje rezultate kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima predtesta, odnosno kod ispitanika sa nižim i srednjim nivoom jezičkog znanja. Kako su u oblasti viših vrednosti predtesta obe grupe ostvarile sličan napredak, ne možemo zaključiti da su napretku ispitanika eksperimentalne grupe u ovom opsegu posmatranja doprinele isključivo strategije razumevanja govora.

Kod ispitanika sa višim nivoom jezičkog znanja eksperimentalne grupe strategije razumevanja govora nisu bile jedini faktor koji je uticao na rezultate veštine razumevanja govora na posttestu, budući da su i ispitanici kontrolne grupe, koji nisu bili izloženi nastavi strategija, ostvarili sličan napredak. Taj napredak kod obe grupe može se pripisati a) dostignutom višem stepenu automatizacije procesa razumevanja govora posle dva kursa nastave, odnosno višem nivou jezičkog znanja i b) izloženosti autentičnim tekstovima čije karakteristike su ispitanici obe grupe naučili da tumače tokom nastave.

Ono što rezultati svake zavisno promenljive, kao i rezultati testa razumevanja govora u celini nedvosmisleno potvrđuju je da su strategije razumevanja govora primenjene u radu sa eksperimentalnom grupom dale najbolji rezultat kod ispitanika na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja. Do tog zaključka došla su i neka ranija istraživanja (Vandergrift, 1997a, Goh i Taib 2006, Goh 2008, Vandergrift i Tafaghodtari 2010).

Prema jednom od njih, za učenike sa manje razvijenom veštinom razumevanja govora od posebnog značaja je uspešna primena ili „orkestracija“ metakognitivnih procesa koji upravljaju učenjem i dovode do razumevanja (Vandergrift, 2003). Primenom procesnog pristupa, učenici sa manje razvijenom veštinom razumevanja govora navode se, uz pomoć nastavnika i iskusnijih učenika i njihove povratne reakcije, da postepeno otkrivaju proces razumevanja govora (Goh, 2008). Podizanje kognitivne svesti o procesu razumevanja govora kod ovih učenika pomaže im da bolje upravljaju sopstvenim

razumevanjem, što utiče na napredak u veštini razumevanja govora, odnosno ishod njihovog procesa učenja.

Rezultati ovog istraživanja potvrdili su značaj usmeravanja učenika na proces, a ne samo krajnji rezultat slušanja – tačan ili netačan odgovor. Pokazalo se da usmeravanje pažnje učenika na proces koji je u osnovi razumevanja govora može da poboljša performanse učenika ove veštine na stranom jeziku. Do ovog zaključka došla su i neka prethodna istraživanja (Vandergrift, 2003; White 2006; Field, 2008a, Cross, 2009).

Istraživanje je takođe potvrdilo značaj dugoročne sistematske nastave strategija, zlaganja autentičnim tekstovima i obavljanja različitih zadataka zasnovanih na njima.

Ne slažemo se u potpunosti sa metodologijom u vezi sa strategijama razumevanja govora primenjenom u nekim radovima (Mendelsohn, 1994; 2006; Thompson i Rubin, 1996) koja se fokusira na podizanje svesti učenika o određenim strategijama, demonstriranje njihovih prednosti, a zatim svesno uvežbavanje ovih strategija, kao jedinom koju treba primeniti u nastavi. Smatramo da ovaj pristup, koji se često usredsređuje na jednu ili dve strategije u datom trenutku, u kratkom vremenskom periodu može imati svojih prednosti, ali svakako nije dovoljan.

Cilj nastave strategija razumevanja govora treba da bude i razvijanje primenjivanja strategija implicitnim putem i podsticanje automatizacije ciklusa kognitivnih i metakognitivnih procesa, odnosno pospešivanje usvajanja rutinskih procesa obrade poruke karakterističnih za slušaoce koji raspolažu velikim jezičkim znanjem (Field, 2008a).

Da bismo kod učenika razvili implicitno znanje, u nastavi smo im pružili brojne prilike za slušanje, predviđanje, selektivnu pažnju, praćenje tačnosti sopstvenog razumevanja i proveru prethodno postavljenih pretpostavki, raspravu o nepoklapanjima u razumevanju kako bi znali na šta da usmere selektivnu pažnju kod ponovljenog slušanja, kao i evaluaciju sopstvenog učinka. Primena ovog metakognitivnog ciklusa u obavljanju zadataka, nezavisno ili uz pomoć drugih učenika, i donošenje odluka u realnom vremenu u vezi sa konstantno dolazećim novim informacijama doveli su implicitno do razvoja veštine razumevanja govora naših ispitanika u toku dva jezička kursa.

Tako su oni na sistematski način uvežbavali primenu ciklusa kognitivnih strategija (spajanja jezičkih signala sa poznavanjem reči i konteksta u kojima se one

nalaze), i metakognitivnih strategija (donošenja odluka i primenjivanja strategija u rešavanju problema razumevanja).

Ono što je takođe obogatilo ovaj pedagoški pristup je usredsređivanje na uzlazni proces tumačenja poruke u poslednjoj fazi ciklusa. Naime, pošto bi studenti rekonstruisali glavne ideje i detalje teksta, stavljali smo im na raspolaganje transkript tekstova kako bi ga konsultovali tokom poslednjeg slušanja. To im je pružalo mogućnost da uporede vezani govor koji čuju sa njegovim pisanim oblikom, i tako spoje prethodno nerazumljive delove audio poruke sa njihovom vizuelnom prezentacijom (ovaj postupak primenjen je u radovima više autora: Field, 2003, 2008a; Wilson, 2003). Ne samo da je ovaj postupak stimulisao učenike da slušaju po treći put, već je doveo u većoj meri i do „primećivanja reči“, odnosno izraza, sadržinskih i funkcionalnih reči, pa se ova faza „primećivanja“ (eng. *noticing activity* – Richards, 2005), u kojoj ispitanici proveravaju ono što čuju sa onim šta je napisano, pokazala veoma korisnom za podizanje svesti o funkcionisanju jezika i njegovom usvajanju.

Analizom do sada navedenih rezultata za obe grupe zaključujemo da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak u odnosu na kontrolnu grupu kod sve četiri posmatrane varijable, a time i na testiranju veštne razumevanja govora u celini. Uočenu razliku između rezultata eksperimentalne u odnosu na rezultate kontrolne grupe pripisali smo nastavi strategija razumevanja govora primenjenoj u radu sa eksperimentalnom grupom. Iako je nastava strategija izostala u radu sa kontrolnom grupom, smatramo da su izloženost jeziku cilju, odnosno obilje autentičnog audio i video materijala kome su ispitanici bili izloženi i čija su svojstva naučili da tumače u toku dva jezička kursa doveli do napretka na posttestu ove veštine i kod kontrolne grupe.

8.3 Rezultati procene anksioznosti učenika u vezi sa veštinom razumevanja govora

Još jedna posmatrana varijabla u istraživanju vezuje se za psihološke faktore i tiče se anksioznosti učenika u vezi sa veštinom razumevanja govora. Rezultati analize varijable anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora na stranom jeziku dobijeni su primenom instrumenta Skala za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora (Prilog B). Rezultati deskriptivne statističke analize (srednja vrednost i

frekvencijska analiza) navedeni su u tabelama 24 i 26. Rezultati deskriptivne analize dobijeni su na osnovu analize odgovora koje su ispitanici dali za faktor anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora. Određena je srednja vrednost anksioznosti za sve ispitanike i ona iznosi $M = 96,86$ (Tabela 22).

Tabela 22. Srednja vrednost anksioznosti studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora na nivou celog uzorka

	Broj ispitanika	minimum	maximum	M	SD
Anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora	83	39	156	96,86	35,52

M – srednja vrednost, SD – standardna devijacija

Za određivanje nivoa anksioznosti ispitanika primenjen je raspon skale od pet nivoa: naglašena relaksiranost: 1.50 ili niže, umerena relaksiranost od 1.51 – 2.50, blaga anksioznost od 2.51 – 3.50, umerena anksioznost od 3.51 – 4.50, i naglašena anksioznost 4.51 – 5.00 (Tabela 23).

Tabela 23. Vrednosti raspona za nivoe anksioznosti

Raspon	Nivoi anksioznosti
1.50 ili niže	naglašena relaksiranost
1.51 – 2.50	umerena relaksiranost
2.51 – 3.50	blaga anksioznost
3.51 – 4.50	umerena anksioznost
4.51 – 5.00	naglašena anksioznost

Na osnovu vrednosti raspona datih u Tabeli 25, dobijena srednja vrednost za sve ispitanike u našem istraživanju (2.94), kao i srednja vrednost za svaku od grupa posebno (2.92 – kontrolna grupa; 2,96 – eksperimentalna grupa), ukazuje na ispoljenu blagu anksioznost. Frekvencijska analiza za nivoe anksioznosti (Tabela 26) pokazuje da 66,12% ispitanika, odnosno dve trećine uzorka, ispoljava neki nivo anksioznosti: 3,61% - naglašenu, 32,53% - umerenu, 30,12% blagu anksioznost u vezi sa ovom veštinom. S druge strane, svega jedna trećina ispitanika, odnosno 33,73% oseća se umereno ili naglašeno relaksirano.

Tabela 24. Frekvencijska analiza za nivoe anksioznosti na nivou čitavog uzorka

Nivoi anksioznosti	Frekvencija (broj ispitanika)	%
naglašena relaksiranost	7	8,43
umerena relaksiranost	21	25,3
blaga anksioznost	25	30,12
umerena anksioznost	27	32,53
naglašena anksioznost	3	3,61
Ukupno	83	100

Poređenjem srednjih vrednosti anksioznosti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu primećujemo da je kod ispitanika eksperimentalne grupe prisutan nešto viši nivo anksioznosti ($M = 95,72$ za kontrolnu, naspram $M = 97,97$ za eksperimentalnu grupu). Prema prethodno navedenoj skali, primećujemo da se obe vrednosti kreću u okvirima blago izražene anksioznosti ($2,92$ za kontrolnu naspram $2,96$ za eksperimentalnu).

Tabela 25. Srednja vrednost anksioznosti ispitanika kontrolne grupe u vezi sa veštinom razumevanja govora

	Broj ispitanika	minimum	maximum	M	SD
Anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora	40	40	153	95,72	34,16

Tabela 26. Srednja vrednost anksioznosti ispitanika eksperimentalne grupe u vezi sa veštinom razumevanja govora

	Broj ispitanika	minimum	maximum	M	SD
Anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora	43	39	156	97,93	37,12

*Tabela 27. Frekvencijska analiza za nivoje anksioznosti
za kontrolnu i eksperimentalnu grupu*

Nivoi anksioznosti	Frekvencija (broj ispitanika) Kontrolna grupa	%	Frekvencija (broj ispitanika) Eksperimentalna grupa	%
naglašena relaksiranost	4	10	3	6,97
umerena relaksiranost	9	22,5	12	27,9
blaga anksioznost	11	27,5	14	32,56
umerena anksioznost	15	37,5	12	27,9
naglašena anksioznost	1	2,5	2	4,65
Ukupno	40	100	43	100 (99.98)

Na osnovu frekvencijske analize za nivoje anksioznosti za svaku od grupa pojedinačno primećujemo da sličan procenat ispitanika u obe grupe ispoljava tri nivoa anksioznosti (naglašenu, umerenu i blagu): 67,5% u kontrolnoj grupi, naspram 65,11% u eksperimentalnoj).

S druge strane, 32,5% ispitanika kontrolne grupe ispoljilo je neki nivo relaksiranosti u vezi sa veštinom razumevanja govora (22,5% je umereno relaksirano i 10% je naglašeno relaksirano), dok je 34,87% ispitanika eksperimentalne grupe prijavilo neki nivo relaksiranosti (27,9% je umereno, a 6.97% je naglašeno relaksirano u vezi sa ovom veštinom).

U sledećoj tabeli (Tabela 27) prikazane su srednje vrednosti i standardna devijacija za svaki od ajtema u okviru Skale za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora. Ajtemi su poređani od najviše srednje vrednosti ka najnižoj. Srednje vrednosti su interpretirane prema sledećoj skali:

Srednja vrednost	značenje
4.51 – 5.00	naglašena anksioznost
3.51 – 4.50	umerena anksioznost
2.51 – 3.50	blaga anksioznost
1.51 – 2.50	umerene relaksiranost
1.50 ili niže	naglašena relaksiranost

Tabela 28. Srednje vrednosti pojedinačnih ajtema za Skalu anksioznosti u vezi sa
veštinom razumevanja govora

Broj ajtema	Broj ispitanika	minimum	maximum	M	SD	Interpretacija rezultata
2	83	1	5	4,61	0,58	naglaš. anks.
16	83	1	5	4,04	0,92	umer. anks.
4	83	1	5	3,88	1,23	umer. anks.
18	83	1	5	3,85	1,19	umer. anks.
21	83	1	5	3,70	1,30	umer. anks.
28	83	1	5	3,70	1,11	umer. anks.
5	83	1	5	3,64	1,23	umer. anks.
6	83	1	5	3,63	1,43	umer. anks.
3	83	1	5	3,58	1,34	umer. anks.
24	83	1	5	3,52	1,33	umer. anks.
14	83	1	5	3,42	1,36	blaga anks.
7	83	1	5	3,33	1,42	blaga anks.
26	83	1	5	3,17	1,19	blaga anks.
11	83	1	5	3,07	1,33	blaga anks.
1	83	1	5	2,96	1,24	blaga anks.
9	83	1	5	2,89	1,48	blaga anks.
10	83	1	5	2,87	1,53	blaga anks.
8	83	1	5	2,75	1,15	blaga anks.
32	83	1	5	2,68	1,46	blaga anks.
19	83	1	5	2,55	1,47	blaga anks.
33	83	1	5	2,54	1,36	blaga anks.
23	83	1	5	2,52	0,91	blaga anks.
15	83	1	5	2,48	1,39	umer. relaks.
29	83	1	5	2,44	1,19	umer. relaks.
22	83	1	5	2,36	1,39	umer. relaks.
31	83	1	5	2,29	0,80	umer. relaks.
30	83	1	5	2,26	1,10	umer. relaks.
20	83	1	5	2,25	1,10	umer. relaks.
12	83	1	5	2,18	1,14	umer. relaks.
25	83	1	5	2,08	0,68	umer. relaks.
27	83	1	5	2,07	0,71	umer. relaks.
17	83	1	5	2,00	1,08	umer. relaks.
13	83	1	5	1,93	0,91	umer. relaks.

Ajtemi kod kojih je nađena najviša srednja vrednost, odnosno najviši stepen anksioznosti na nivou svih ispitanika su sledeći:

- naglašena anksioznost: ajtem br. 2 (4,61);
- umerena anksioznost: ajtemi br. 16 (4,04), 4 (3,88), 18 (3,85), 21 (3,70) i 28 (3,70), 5 (3,64), 6 (3,63), 3 (3,58), 24 (3,52);

- blaga anksioznost: ajtemi br. 14 (3,42), 7 (3,33), 26 (3,17), 11 (3,07), 1 (2,96), 9 (2,89), 10 (2,87), 8 (2,75), 32 (2,68), 19 (2,55), 33 (2,54), 23 (2,52);
- umerena relaksiranost: ajtemi br. 15 (2,48), 29 (2,44), 22 (2,36), 31 (2,29), 30 (2,26), 20 (2,25), 12 (2,18), 25 (2,08), 27 (2,07), 17 (2,00), 13 (1,93).

Poređenjem rezultata srednjih vrednosti za svaki ajtem po grupama, kod eksperimentalne grupe primećujemo nešto više vrednosti za čitav niz ajtema: A3, A4, A5, A7, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A19, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A29, A30, A31, A32, A33 (Tabela 28).

Tabela 29. Srednje vrednosti pojedinačnih ajtema za Skalu anksioznosti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu

Broj ajtema	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	AS	SD	AS	SD
A1	3,05	1,06	2,89	1,38
A2	4,70	0,46	4,52	0,66
A3	3,43	1,38	3,73	1,30
A4	3,85	1,37	3,91	1,10
A5	3,59	1,41	3,68	1,05
A6	3,68	1,33	3,59	1,53
A7	3,28	1,43	3,39	1,42
A8	2,75	1,24	2,75	1,08
A9	2,85	1,46	2,93	1,52
A10	2,75	1,53	2,98	1,55
A11	3,20	1,32	2,95	1,35
A12	2,05	1,01	2,30	1,25
A13	1,87	0,92	1,98	0,90
A14	3,48	1,34	3,36	1,38
A15	2,35	1,31	2,59	1,47
A16	4,08	0,94	4,00	0,91
A17	1,95	0,96	2,05	1,18
A18	3,98	1,05	3,73	1,30
A19	2,43	1,39	2,66	1,54
A20	2,15	1,05	2,34	1,14
A21	3,65	1,27	3,74	1,35
A22	2,25	1,24	2,45	1,53
A23	2,45	0,81	2,59	1,00
A24	3,45	1,32	3,59	1,35
A25	2,03	0,62	2,14	0,73
A26	3,00	1,09	3,33	1,27
A27	2,10	0,67	2,05	0,75
A28	3,73	1,11	3,68	1,12
A29	2,30	1,14	2,57	1,23

A30	2,18	1,20	2,34	1,01
A31	2,25	0,59	2,32	0,96
A32	2,58	1,38	2,77	1,54
A33	2,38	1,29	2,68	1,41

Primenom modela višestruke linearne regresije utvrđeno je da je promenljiva predtest veštine razumevanja govora jako negativno linearno zavisna od promenljive test anksioznosti. Primenom višestruke linearne regresije pronađena je negativna linearna zavisnost i između svake od posebno posmatranih kategorija i testa anksioznosti (predtesta TV vesti, radio vesti, video predavanja i audio predavanja). To znači da su ispitanici obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu razumevanja govora ispoljili višu anksioznost, i obrnuto, oni sa višim vrednostima na predtestu razumevanja govora ispoljili su nižu anksioznost (vidi 8.2.9.2 *Višestruku linearnu regresiju* i sliku 54).

8.3.1 Anksioznost u vezi sa veštinom razumevanja govora kao varijabla u istraživanju - diskusija

Analizom rezultata ispitivanja društveno psihološke varijable *anksioznost studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora* primećujemo da je oko dve trećine svih ispitanika (66,26%) ispoljilo neki stepen anksioznosti: (3,61% ispitanika prijavilo je naglašenu anksioznost, 32,53% umerenu anksioznost, i 30,12 % ispitanika blagu anksioznost), dok je kod oko jedne trećine ispitanika nađena umerena (25,3%), odnosno naglašena relaksiranost (8,43%) u vezi sa ovom veštinom. To ukazuje na činjenicu da i posle dva jezička kursa studenti osećaju nedostatak samopouzdanja, nelagodnost, neprijatnost, iznerviranost, uplašenost ili zabrinutost³ u vezi sa zadacima veštine razumevanja govora.

Poređenjem rezultata za svaku od grupa u istraživanju primećujemo da kontrolna grupa ima nižu srednju vrednost ukupne anksioznosti $M = 95,72$ i nižu vrednost standardne devijacije $SD = 34,16$ u odnosu na eksperimenlatnu grupu kod koje one iznose $M = 97,93$ i $SD = 37,12$.

³ Ovako Kimura (Kimura, 2008) opisuje nedostatak samopouzdanja i druge emocije iznete u iskazima Skale za procenu anksioznosti veštine razumevanja govora.

Međutim, ako posmatramo frekvenciju, odnosno broj ispitanika po nivoima anksioznosti, ipak vidimo da je 67,5% ispitanika kontrolne grupe ispoljilo neki nivo anksioznosti (2,5% naglašenu, 37,5% umerenu, i 27,5% blagu anksioznost), dok je taj procenat kod ispitanika eksperimentalne grupe nešto manji. Jedan od tri stepena anksioznosti ispoljilo je 65,11% ispitanika (30,12% blagu, 32,53% umerenu, i 3,61% naglašenu anksioznost).

Poređenjem rezultata srednjih vrednosti za svaki ajtem po grupama, kod eksperimentalne grupe primećujemo nešto više vrednosti za čitav niz ajtema: A3, A4, A5, A7, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A19, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A29, A30, A31, A32, A33 (Tabela 30). To pokazuje da, uprkos nastavi strategija, i činjenici da su ispitanici eksperimentalne grupe ostvarili bolje rezultate na testu razumevanja govora i napredak u odnosu na kontrolnu grupu u svim posmatranim varijablama, oni ipak ne ispoljavaju značajno nižu anksioznost u odnosu na kontrolnu grupu. To dalje znači da su subjektivni osećaj ispitanika i njihova percepcija u vezi sa ovom veštinom u obe grupe i dalje isti, odnosno da oni prijavljuju slične nivoe zabrinutosti, tenzije i strepnje, bez obzira na bolje rezultate eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu na posttestu razumevanja govora.

Analiziranjem srednjih vrednosti i vrednosti standardne devijacije za svaki od ajtema u okviru Skale za procenu anksioznosti u vezi sa veštinom razumevanja govora, primećujemo niz ajtema kod kojih je nađena naglašena, odnosno umerena anksioznost kod obe grupe. To su ajtemi koji se odnose na

- a) broj ponavljanja teksta na testiranju (ajtem 2 – *Unervozim se ako na testu razumevanja govora na engleskom jeziku tekst slušamo samo jednom*);
- b) percepciju studenata u vezi sa prethodno stečenim znanjem, odnosno prethodnim poznavanjem materije o kojoj se tekst sluša (ajtemi 16 – *Smatram da imam nedovoljno prethodnog znanja o nekim temama kada slušam nešto na engleskom.* i 5 – *Nervozan/na sam kada slušam tekst na engleskom ukoliko mi je tema nepoznata*);
- c) percepciju studenata u vezi sa brzinom govora (ajtem 4 – *Kada neko govori brzo brinem da možda neću uspeti sve da razumem*) i brzinom obrade informacija (ajtemi 18 – *Zabrinem se kada imam malo vremena da razmislim o onome šta*

- čujem na engleskom jeziku i 21 – Zabrinem se kada ne mogu da slušam engleski brzinom koja meni odgovara);*
- d) obradom informacija u uslovima smanjene čujnosti (24 – *Brinem da li dobro razumem tekst ukoliko neko govori veoma tiho, 28 – Teško mi je da slušam engleski ukoliko u pozadini postoji i najmanja buka);*
 - e) percepcijom studenata u vezi sa sposobnošću zaključivanja u obradi informacija (ajtem 6 zaključivanje na osnovu teksta – *Lako mi je da pogodim delove teksta (reči ili izraze) koje propustim dok slušam tekst na engleskom);*
 - f) percepcijom studenata u vezi sa izgovorom (ajtem 3 – *Kada neko izgovara reči drugačije od mene teško mi je da ga razumem);*
 - g) percepcijom studenata u vezi sa koncentracijom, obradom poruke (ajtem 7 – *Ukoliko mi misli odlutaju makar malo u toku slušanja teksta na engleskom, brinem da ću propustiti važne ideje).*

Na prvi pogled ajtemi kod kojih je pronađena najizraženija anksioznost se razlikuju, ali ono što im je zajedničko je povezanost sa kognitivnim procesima koji postoje u obradi poruke. Za naše ispitanike najviše briga i napetosti u vezi sa ovom veštinom potiče od onih faktora koji se odnose na kognitivnu obradu poruke na stranom jeziku. Ovo se poklapa sa njihovim stavovima iznetim u neformalnim intervjuima sa početka istraživanja, u kojima su oni i identifikovali sledeće faktore kao najproblematičnije u razumevanju govora: a) faktore koji se vezuju za karakteristike teksta, b) faktore koji se vezuju za karakteristike slušaoca i c) faktore koji se vezuju za proces slušanja.

Na osnovu rezultata višestruke linearne regresije koji pokazuju da su rezultati predtesta i posttesta veštine razumevanja govora jako negativno linearno zavisni od rezultata testa anksioznosti, zaključujemo da je kod studenata sa boljim rezultatima na posttestu veštine razumevanja govora anksioznost manje izražena, i obrnuto, da studenti sa lošijim rezultatima na posttestu ispoljavaju veću anksioznost. To nas dalje navodi na zaključak da je kod studenata kod kojih postoji veća automatizacija procesa razumevanja govora (uzlaznog i silaznog) i bolja kontrola inputa anksioznost u vezi sa ovom veštinom

manje prisutna i manje izražena, odnosno da je njihova samouverenost u vezi sa ovom veštinom veća.

Ovi rezultati daju odgovor na četvrto postavljeno pitanje, ali istovremeno ne potvrđuju četvrtu hipotezu postavljenu u istraživanju, da će sistematska nastava strategija u razumevanju govora dovesti do značajnog smanjenja anksioznosti i porasta samopouzdanja kod učenika u vezi sa ovom veštinom.

Ipak, kako je postignuta negativna korelacija između rezultata Skale za procenu anksioznosti i posttesta veštine razumevanja govora, što ujedno znači i da ispitanici sa boljim rezultatima na posttestu veštine razumevanja govora prijavljuju manju anksioznost, smatramo da bi se prosečna blago ispoljena anksioznost za čitav uzorak na ovom nivou jezičkog znanja ispitanika smanjila ukoliko bi se nastavilo sa sistematskom nastavom razumevanja govora uz primenu strategija i na sledećem, B2 nivou učenja jezika. U tom smislu zaključujemo da je potrebno da studenti ovladaju ovom veštinom na višem nivou, kako bi se postigla što veća automatizacija procesa koje ova veština podrazumeva. To bi, zauzvrat, moglo da rezultira višom relaksiranošću i nižim stepenom anksioznosti kod ispitanika.

9 FINALNA RAZMATRANJA I ZAKLJUČAK

Predmet ovog longitudinalnog istraživanja je ispitivanje uticaja nastave strategija na razumevanje govora na stranom jeziku. Istraživanje je imalo za cilj da utvrdi da li sistematska nastava strategija razumevanja govora, primenjena tokom dva jezička kursa, utiče na poboljšanje ove veštine. Primenjeni model nastave strategija razumevanja govora testiran je kroz razumevanje različitih kanala inputa (audio i video) i razumevanje različitih žanrova: (televizijskih i radio vesti i kratkih predavanja). Osim toga, istraživanje je imalo za cilj da ispita odnos između veštine razumevanja govora na stranom jeziku i osećanja anksioznosti kod učenika stranog jezika koje ovu veštinu prati.

U cilju određivanja nivoa jezičkog znanja, odnosno razvijenosti veštine razumevanja govora, pre testiranja primenjen je standardizovani IELTS test, odnosno deo testa koji testira veštinu razumevanja govora. Za sve posmatrane zavisno promenljive potvrđena je pozitivna linearna korelacija u odnosu na ulazni test.

Analizom rezultata sa pretestiranja i posttestiranja veštine razumevanja govora za obe grupe utvrdili smo da je eksperimentalna grupa ostvarila napredak u odnosu na kontrolnu grupu kod sve četiri posmatrane varijable, a time i na testiranju veštine razumevanja govora u celini. Taj napredak je najuočljiviji kod razumevanja TV vesti (u čitavom opsegu posmatranja), zatim kod video predavanja (za čitav opseg posmatranja osim za ispitanike sa najvećom vrednosti rezultata na pretestu), potom radio vesti (gde je napredak eksperimentalne grupe uočljiv kod ispitanika sa malim i srednjim vrednostima rezultata pretesta, zaključno sa 5 bodova), i na kraju kod audio predavanja, gde je napredak ispitanika eksperimentalne grupe zabeležen kod ispitanika sa malim i srednjim vrednostima rezultata pretesta (do nešto ispod 5 bodova).

S druge strane, kontrolna grupa, koja nije bila izložena sistematskoj nastavi strategija, ostvarila je napredak na posttestu TV vesti i video predavanja u čitavom opsegu posmatranja, mada je taj napredak znatno manje izražen nego kod ispitanika eksperimentalne grupe. Kod radio vesti i audio predavanja kontrolna grupa je napredovala samo kod ispitanika sa srednjim i višim rezultatima pretesta. Ispitanici kontrolne grupe sa niskim rezultatima na pretestu razumevanja radio vesti su stagnerali, a na pretestu audio predavanja čak nazadovali. Ako analiziramo rezultate za čitav

opsega posmatranja kod obe grupe, primećujemo da su ispitanici u oba slučaja više napredovali kod varijabli koje se odnose na video input, što pokazuje da im je ta vrsta inputa bila pristupačnija i lakša za razumevanje.

Dakle, prema rezultatima istraživanja, nastava strategija razumevanja govora dovela je do značajnih razlika na posttestu razumevanja govora između eksperimentalne i kontrolne grupe kod svih posmatranih varijabli u istraživanju.

Ovi rezultati istraživanja potvrđuju prednost primene strategija razumevanja govora u nastavi i u skladu su sa rezultatima ranijih istraživanja (Thompson i Rubin, 1996; Vandergrift, 1997a, 2003, 2004; Ozeki, 2000; Carrier, 2003; Goh, 2008) i stavovima iznetim u radovima teoretičara koji podvlače značaj uloge nastave strategija u razumevanju govora na stranom jeziku (O'Mally i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Lynch, 2004; Chamot, 2005; Mendelsohn, 2006; Flowerdew i Miller, 2005; Field, 2008a).

Smatramo da je ovom pozitivnom efektu primene strategija na razumevanje govora doprineo prvenstveno *eklektički model* strategija primenjen u nastavi koji je obuhvatio i eksplicitnu i implicitnu nastavu strategija u okviru primenjenog pristupa nastavi razumevanja govora. Njegova osnovna prednost je to što omogućuje drugačiji pristup različitim vrstama strategija u nastavi.

Na primer, podizanje svesti učenika o određenim strategijama i njihovo svesno uvežbavanje pokazalo se korisnim za usvajanje metakognitivnih ili proaktivnih strategija, a njihova primena došla je do izražaja u slušanju predavanja. Ovaj pristup (Mendelsohn, 1994; Thompson & Rubin, 1996), svakako ima svojih prednosti, ali nije dovoljan.

Ono što se takođe pokazalo veoma važnim u okviru eklektičkog modela je implicitna nastava strategija i postizanje automatizacije kognitivnih i metakognitivnih procesa kod učenika. Da bismo kod učenika učvrstili primenu strategija implicitnim putem, u nastavi smo im pružili brojne prilike za slušanje, predviđanje, selektivnu pažnju, praćenje tačnosti sopstvenog razumevanja i proveru prethodno postavljenih pretpostavki, raspravu o nepoklapanjima u razumevanju kako bi znali na šta da usmere selektivnu pažnju kod ponovljenog slušanja, kao i evaluaciju sopstvenog učinka. Prolaženje kroz ovaj metakognitivni ciklus u obavljanju zadataka, nezavisno ili uz pomoć drugih učenika, i donošenje odluka u realnom vremenu u vezi sa konstantno dolazećim novim informacijama doveli su implicitno do razvoja veštine razumevanja govora naših

ispitanika u toku dva jezička kursa. Na ovaj način postigli smo približavanje procesa koje koriste učenici u obradi poruke rutinskim procesima obrade poruke karakterističnim za slušaoce koji raspolažu velikim jezičkim znanjem ili izvorne govornike (Field, 2008a).

Rezultati istraživanja su takođe pokazali da su strategije razumevanja govora primenjene u radu sa eksperimentalnom grupom dale najbolji rezultat kod ispitanika na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja. Do tog zaključka došla su i neka ranija istraživanja (Vandergrift, 1997a, Goh and Taib 2006, Goh 2008, Vandergrift i Tafaghodtari 2010).

Moguće objašnjenje uspeha sistematske primene strategija kod učenika sa manje razvijenom veštinom razumevanja govora je to da se oni, primenom ovog pedagoškog ciklusa (Vandergrift, 2003), usmeravaju na postepeno otkrivanje procesa razumevanja govora, pri čemu se oslanjaju, s jedne strane, na pomoć nastavnika, a s druge, na pomoć iskusnijih učenika (Goh, 2008). Podizanje kognitivne svesti o procesu razumevanja govora kod ovih učenika i uspešna primena metakognitivnih procesa koji upravljaju učenjem pomaže im da bolje upravljaju sopstvenim razumevanjem, što utiče na napredak u veštini razumevanja govora, odnosno ishod njihovog procesa učenja.

Rezultati do kojih smo došli u ovom istraživanju idu u korist tvrdnje da je potrebno učenike usredsrediti na proces, a ne samo krajnji rezultat slušanja – tačan ili netačan odgovor. Pokazalo se da su upravo usmeravanje pažnje učenika na proces koji je u osnovi razumevanja, proveravanje značenja sa drugim učenicima i praćenje sopstvenog razumevanja ključni za pronalaženje tačnih odgovora. U ovom procesu stalno prilagođavanje primenjenih strategija povratnoj reakciji nastavnika ili drugih učenika dovodi do poboljšanja performansi učenika u okviru ove veštine na stranom jeziku. Prednosti procesnog pristupa prepoznate su i u prethodnim radovima (Vandergrift, 2003; White 2006; Field, 2008a, Cross, 2009).

Ovo longitudinalno istraživanje je takođe potvrdilo da je neophodno da postoji dugoročna sistematska nastava strategija koja učenika vodi kroz metakognitivni proces slušanja i razumevanja govora putem dugotrajnog izlaganja autentičnim tekstovima i obavljanja različitih zadataka zasnovanih na njima. U tom smislu, naši rezultati potvrđuju tvrdnju iznetu u nekim istraživanjima da kratkoročna nastava strategija u trajanju od dve nedelje (Thompson i Rubin, 1996) ili čak 10 nedelja (Cross, 2009) nije dovoljna za

razvijanje automatskih veza između problema u razumevanju i strategija kao rešenja tih problema, odnosno automatizacije procesa primene strategija.

Kod ispitanika sa višim nivoom jezičkog znanja obe grupe nailazili smo na slične rezultate: sa izuzetkom razumevanja TV vesti, gde je eksperimentalna grupa značajno više napredovala od kontrolne, ispitanici obe grupe su napredovali u približno istoj meri, pa se ne može zaključiti da su tom napretku kod eksperimentalne grupe doprinele isključivo strategije razumevanja govora. Ne isključujemo mogućnost da su ispitanici kontrolne grupe sa višim nivoom jezičkog znanja u izvesnoj meri već imali razvijenu određenu svest o strategijama razumevanja govora pre istraživanja, ali one nisu sistematski uvežbavane u radu sa ovom grupom. Napredak na posttestu obe grupe mogao je da bude posledica višeg stepena razvijenosti i automatizacije procesa u osnovi razumevanja govora: uzlaznog i silaznog, kojima su ispitanici na višem nivou jezičkog znanja već ovladali do početka istraživanja. To potvrđuju i njihovi rezultati na ulaznom testu primenjenom na početku istraživanja i visok stepen pozitivne linearne korelacije između rezultata predtesta svake od posmatranih varijabli i ulaznog testa.

Na osnovu prethodno izloženih rezultata i zaključaka, dolazimo do potvrdnog odgovora na prvo pitanje postavljeno u istraživanju: *Da li učenici koji su izloženi nastavi strategija razumevanja govora imaju bolje rezultate razumevanja govora u odnosu na učenike u čijoj nastavi nema sistematske primene strategija?*, i istovremeno potvrde osnovne hipoteze istraživanja da *učenici čija nastava razumevanja govora sadrži sistematsku primenu strategija razumevanja govora postižu bolje rezultate od učenika čija nastava razumevanja govora ne obuhvata primenu strategija*.

Osim četiri osnovne zavisne varijable, u istraživanju smo posmatrali i četiri zavisne varijable koje su izvedene iz navedenih varijabli: razumevanje video sadržaja (razumevanje TV vesti + razumevanje video predavanja), razumevanje audio sadržaja (razumevanje radio vesti + razumevanje audio predavanja), razumevanje vesti, (razumevanje tv vesti + razumevanje radio vesti), i razumevanje predavanja, (razumevanje video predavanja + razumevanje audio predavanja).

Rezultati za izvedenu zavisno promenljivu *razumevanje video sadržaja* su pokazali da su ispitanici obe grupe ostvarili napredak u čitavom opsegu posmatranja, s tim što napredak kod eksperimentalne grupe znatno više izražen nego kod kontrolne.

Zabeleženi napredak kod obe grupe potvrđuje da izloženost autentičnom video materijalu, u ovom slučaju televizijskim vestima i autentičnim predavanjima, dovodi do poboljšanja veštine razumevanja govora zahvaljujući spoju vizuelne komponente i zvuka koji stimuliše percepciju slušaoca. Ovaj zaključak u skladu je sa zaključcima ranijih istraživanja (Gruba, 1997, 1999, Meinhof, 1998; Wagner, 2002, 2010; Woottipong, 2014).

Međutim, bolji rezultat u korist eksperimentalne grupe pokazuje da su ispitanici ove grupe, uz sistematsku primenu strategija, bolje ovladali zadacima razumevanja video sadržaja, odnosno tumačenjem neverbalne komponente poruke, i uspešnije je integrisali sa značenjem do kog su došli primenom jezičkog znanja. Pozitivan uticaj strategija razumevanja govora na tumačenje autentičnog video sadržaja pronađen je i u ranijim istraživanjima (Cross, 2009; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010; Moradi, 2012; Rahimirad, 2014). Smatramo da je upotreba strategija razumevanja govora autentične tekstove učinila pristupačnim i učenicima na nižem nivou jezičkog znanja.

Određeni napredak ispitanika kontrolne grupe potvrđuje da je i ovim ispitanicima vizuelna komponenta značenja bila od koristi pri tumačenju teksta, ali da su ispitanici sa srednjim i višim vrednostima predtesta njome bolje ovladali, budući da su napredovali više u odnosu na ispitanike sa nižim vrednostima predtesta razumevanja video sadržaja ove grupe.

Posmatranjem rezultata još jedne izvedene zavisno promenljive, *razumevanja audio sadržaja*, primećujemo da je eksperimentalna grupa više napredovala, pri čemu je napredak najizraženiji kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima predtesta. Oni su imali najviše koristi od sistematske primene strategija u nastavi. Kako su ispitanici kontrolne grupe sa višim vrednostima rezultata predtesta približno isto napredovali kao i ispitanici eksperimentalne grupe u istom opsegu posmatranja, napredak ispitanika eksperimentalne grupe u ovom opsegu ne može se pripisati isključivo strategijama razumevanja govora. Sličan napredak ispitanika na višem nivou jezičkog znanja u obe grupe mogao je biti efekat dostignutog višeg stepena automatizacije obrade poruke na stranom jeziku do kog je došlo posle nastave u trajanju od dva jezička kursa.

Poređenjem rezultata za izvedene zavisno promenljive *razumevanje video i razumevanje audio sadržaja*, konstatovali smo da su ispitanici obe grupe veći napredak

ostvarili kod razumevanja video sadržaja, pri čemu je taj napredak izraženiji kod ispitanika eksperimentalne grupe. Tu razliku pripisali smo primeni strategija razumevanja govora na tumačenje video inputa. Ovaj rezultat potvrdio je tvrdnje iznete u ranijim istraživanjima da vizuelna komponenta značenja, uključujući i kinezičke signale doprinosi potpunijem tumačenju teksta i poboljšanju veštine razumevanja govora, naročito kao vid kompenzacije za nedovoljno razvijene procese razumevanja govora kod učenika na nižem nivou jezičkog znanja (Kellerman, 1992; Gruba, 1999; Harris, 2003; Sueyoshi i Hardison, 2005).

Ovaj zaključak daje potvrđan odgovor na još jedno od postavljenih pitanja u istraživanju: *Ukoliko postoji poboljšanje veštine razumevanja govora pod uticajem nastave strategija razumevanja, da li je ono izraženije kod audio ili video inputa?*, i potvrđuje prvu posebnu hipotezu postavljenu u istraživanju da *korišćenje video inputa u nastavi daje bolje rezultate od audio inputa*.

U istraživanju smo posmatrali još dve izvedene zavisno promenljive: razumevanje vesti i razumevanje predavanja. Analizom rezultata za izvedenu zavisno promenljivu *razumevanje vesti* (televizijske + radio) utvrdili smo da su napredak u razumevanju ovog žanra u odnosu na nivo „bez promene” ostvarile obe grupe, s tim što je on izraženiji kod eksperimentalne grupe za sve ispitanike osim one sa najvišim rezultatima na predtestu. Dakle, najveću prednost u odnosu na kontrolnu, eksperimentalna grupa je ostvarila kod ispitanika sa nižim vrednostima predtesta, nešto manju, ali ipak uočljivu kod ispitanika sa srednjim vrednostima rezultata predtesta, dok su ispitanici sa najvišim rezultatima predtesta u obe grupe napredovali podjednako.

Na osnovu rezultata *razumevanja predavanja* (video + audio), druge izvedene zavisno promenljive posmatrane u istraživanju, primećujemo da su obe grupe ostvarile napredak, ali je on izraženiji kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu za sve ispitanike ove grupe osim one sa najvišim brojem bodova na predtestu. Slično kao i kod razumevanja vesti, najveći napredak su ostvarili ispitanici sa nižim, a zatim i srednjim vrednostima rezultata predtesta razumevanja predavanja. Najveću korist od primene strategija za učenike na nižem nivou jezičkog znanja potvrdila su i ranija istraživanja (Vandergrift, 1997a; Goh i Taib, 2006; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010).

Ovaj napredak pripisali smo uticaju primene strategija u nastavi razumevanja govora u eksperimentalnoj grupi. Dobijeni rezultati u skladu su sa prethodnim istraživanjima primene strategija u razumevanju govora uopšte, i posebno razumevanju predavanja kako ranijeg, tako i novijeg datuma (Thompson i Rubin, 1996; Vandergrift, 1997a; 2003; Carrier, 2003; Goh i Taib, 2006; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010; Moradi, 2012; Rahimirad, 2014).

Poređenjem rezultata za dve izvedene zavisno pomenljive: razumevanje vesti i razumevanje predavanja konstatovali smo da su obe grupe više napredovale kod razumevanja vesti, pa zaključujemo da je ovaj žanr studentima predstavljao manje prepreka u razumevanju od žanra predavanja.

Ne smatramo da je boljim rezultatima obe grupe u korist razumevanja vesti doprineo izgovor govornika, niti brzina govora. Naime, i u vestima i u predavanjima prisutan je američki engleski, kom su naši ispitanici podjednako bili izloženi kao i britanskoj varijanti, pri čemu je govor spikera u studiju za nijansu brži od govora profesora na predavanjima. Osim toga, izgovor njihovih sagovornika u vestima varira, počev od standardnog britanskog do govora komentatora čiji maternji jezik nije engleski (u nekim priložima vesti). Na osnovu toga se moglo pretpostaviti da će tekstovi vesti ispitanicima predstavljati veću prepreku u razumevanju, ali dobijeni rezultati nisu potvrdili ovu pretpostavku. U tom smislu, zaključujemo da je bolji rezultat u korist žanra vesti posledica različitih kognitivnih težina ova dva žanra, odnosno različitih kognitivnih zahteva koje svaki od žanrova postavlja slušaocu: tumačenja različitih struktura diskursa i vrsta informacija koje se pojavljuju u ovim žanrovima, raspolaganja neophodnim predznanjem, i potrebe za održavanjem koncentracije duže (kod predavanja), odnosno kraće vreme (kod vesti).

Dakle, poređenjem rezultata u oba žanra konstatujemo da je eksperimentalna grupa napredovala u većoj meri, a tom napretku doprinela je sistematska nastava strategija primenjena u radu sa ovom grupom. Ovaj zaključak istovremeno daje odgovor na treće postavljeno pitanje u istraživanju i potvrđuje još jednu od postavljenih hipoteza: *sistematska nastava strategija razumevanja govora dovodi do poboljšanja razumevanja oba posmatrana žanra (razumevanja vesti i razumevanja predavanja), ali je ono izraženije kod razumevanja vesti.*

Još jedna varijabla posmatrana u istraživanju odnosi se na anksioznost prisutnu kod učenika stranog jezika u toku aktivnosti slušanja i razumevanja govora na stranom jeziku. Istraživanje je nastojalo da utvrdi odnos između sistematske nastave strategija razumevanja govora i anksioznosti kod učenika, odnosno da li učenici koji su izloženi nastavi strategija u razumevanju govora ispoljavaju veću ili manju anksioznost u aktivnostima razumevanja govora u odnosu na učenike kod kojih je nastava strategija izostala?

U tom smislu, za svaku od zavisno promenljivih posmatranih u istraživanju, kao i na testu razumevanja govora u celini, analizirali smo odnos između rezultata predtesta, odnosno posttesta i rezultata testa anksioznosti. U te svrhe poslužio nam je model proste, a zatim i višestruke linearne regresije.

U svakom od pomenutih slučajeva pokazalo se da su promenljive predtest i posttest veštine razumevanja govora jako negativno linearno zavisne od promenljive test anksioznosti, što znači da su ispitanici obe grupe sa nižim vrednostima rezultata na predtestu i posttestu razumevanja govora ispoljili veću anksioznost, i obrnuto, oni sa višim vrednostima na predtestu i posttestu razumevanja govora ispoljili su manju anksioznost. To nas je navelo na zaključak da je kod studenata kod kojih postoji veća automatizacija procesa razumevanja govora i bolja kontrola inputa anksioznost u vezi sa ovom veštinom manje prisutna i manje izražena, odnosno da je njihova samouverenost u vezi sa ovom veštinom veća. Ovaj rezultat poklapa se sa rezultatima ranijih istraživanja koji potvrđuju da nivo ispoljene anksioznosti kod učenika zavisi od jezičkog znanja, odnosno razvijenosti veštine razumevanja govora (Kim, 2000; Elkhafafi, 2005a; Wang, 2010; Golchi, 2012).

Analizom rezultata ispitivanja društveno psihološke varijable *anksioznost studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora* primećujemo da je oko dve trećine svih ispitanika (66,3%) ispoljilo neki stepen anksioznosti (3,61% naglašenu anksioznost, 32,5% umerenu anksioznost i 30,1% blagu anksioznost), dok je kod oko jedne trećine ispitanika (33,7%) ispitanika nađena umerena ili naglašena relaksiranost u vezi sa ovom veštinom. To ukazuje na činjenicu da su i posle dva jezička kursa ispitanici ispoljili nedostatak samopouzdanja, nelagodnost, neprijatnost, uplašenost ili zabrinutost u vezi sa zadacima veštine razumevanja govora (pri čemu je najveća anksioznost ispoljena na

pitanjima koja se odnose na broj ponavljanja slušanja teksta, odnosno slušanje samo jednom, nedostatak predznanja o temi, brzinu govora i malo vremena za obradu informacija).

Ako posmatramo frekvenciju, odnosno broj ispitanika po nivoima anksioznosti, primećujemo da je 67,5% ispitanika kontrolne grupe ispoljilo neki nivo anksioznosti, dok je taj procenat kod ispitanika eksperimentalne grupe nešto manji, 65,11%.

U vezi sa četvrtim postavljenim pitanjem u istraživanju: *da li učenici koji su izloženi nastavi strategija u razumevanju govora ispoljavaju veću ili manju anksioznost u aktivnostima razumevanja govora u odnosu na učenike kod kojih je nastava strategija izostala*, zaključujemo da kod ispitanika dve grupe nisu ispoljeni značajno različiti nivoi anksioznosti ni posle sprovedene nastave strategija u radu sa eksperimentalnom grupom.

Ovaj zaključak opovrgava treću postavljenu hipotezu da sistematska nastava strategija razumevanja govora dovodi do značajnog smanjenja anksioznosti i porasta samopouzdanja kod učenika u vezi sa ovom veštinom.

U tom smislu smatramo da je potrebno da studenti ovladaju ovom veštinom na višem nivou kako bi se postigla što veća automatizacija procesa koje ova veština podrazumeva. Neophodno je takođe razviti kod učenika čvrste, automatske veze između potencijalnih problema u razumevanju i strategija čijom primenom bi se ti problemi mogli prevazići. To bi, zauzvrat, moglo da rezultira višom relaksiranošću i nižim stepenom anksioznosti kod ispitanika.

Naime, kako je postignuta negativna korelacija između rezultata Skale za procenu anksioznosti i posttesta veštine razumevanja govora, što ujedno znači i da ispitanici sa boljim rezultatima na posttestu veštine razumevanja govora ispoljavaju manju anksioznost, smatramo da bi se nivo prosečne blago ispoljene anksioznosti za čitav uzorak na ovom nivou jezičkog znanja ispitanika smanjio ukoliko bi se nastavilo sa sistematskom nastavom strategija razumevanja govora na sledećem, B2 nivou učenja jezika.

9.1 Pedagoške implikacije

Polazeći od uverenja studenata da je razumevanje govora na stranom jeziku veština kojom je teško ovladati, ovo istraživanje nastojalo je da odgovori na pitanje na koji način se veština razumevanja govora može unaprediti i kako se mogu prevazići poteškoće na koje učenici stranog jezika neminovno nailaze u procesu razumevanja govora. Rezultati istraživanja su pokazali da sistematska primena strategija u nastavi razumevanja govora na stranom jeziku *igra značajnu ulogu u ovom pitanju*.

Iz ovog rezultata najpre proizilazi to da je primarni zadatak nastavnika, kada je reč o nastavi veštine razumevanja govora, da osmisli aktivnosti razumevanja govora koje bi obuhvatile sistematsku primenu strategija. Za potrebe ovog istraživanja, i u skladu sa žanrovima koje smo posmatrali, nastavom smo obuhvatili kognitivne i metakognitivne strategije koje smo uvodili putem eksplicitne i implicitne nastave. Primenjeni model nastave strategija objašnjen je u poglavlju 4. Ove, ali i socijalno-afektivne strategije, koje se odnose na recipročno slušanje, mogle bi se uključiti u nastavu u skladu sa konkretnim programom.

Tako bi nastavnik, po sprovedenoj analizi potreba učenika, kao i analizi aktivnosti razumevanja govora u predviđenom udžbeniku, mogao da kreira niz dopunskih aktivnosti kojima bi postepeno, uz primenu procesnog pristupa veštini razumevanja govora, upoznao učenike sa strategijama, podizao njihovu svest o njima i demonstrirao njihovu primenu u konkretnim aktivnostima slušanja. Smatramo da bi procesni pristup veštini razumevanja govora u tome trebalo da ima ključnu ulogu.

Osim toga, učenicima bi trebalo pružiti obilje prilika da kroz metakognitivni ciklus uvežbavaju primenu skupova strategija, i to putem postavljanja pretpostavki na osnovu delova teksta koji su razumeli ili prethodnog znanja o temi, provere razumevanja teksta tokom ponovljenog slušanja, potvrđivanja pretpostavki ili njihovo opovrgavanje i ocene uspešnosti sopstvenog procesa razumevanja.

Kako je istraživanje pokazalo, najviše koristi od primene strategija u nastavi imali su ispitanici na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja. Kao što je već rečeno, učenik koji uspe da dekodira i najmanji deo poruke na jeziku cilju stiče određeno samopouzdanje i osećaj postignuća, što je od presudnog značaja za motivaciju u učenju jezika, naročito na nižim nivoima učenja. S druge strane, ta sposobnost razumevanja

govora u ranijim fazama učenja jezika uklanja barijeru koja postoji kod mnogih učenika i uverenje da je razumevanje govora veština kojom je teško ovladati. Zato smatramo da sa nastavom strategija razumevanja govora treba početi od ranih faza učenja jezika. Smatramo da bi ta nastava u ovim fazama učenja jezika mogla da se odvija na maternjem jeziku, da bi tokom napredovanja učenika ka višim nivoima postepeno ustupala mesto jeziku cilju.

Rezultati istraživanja su takođe pokazali da su ispitanici u obe grupe više napredovali na testovima razumevanja video inputa, nego kada je input predstavljen samo audio putem. To potvrđuje da vizuelni elementi poruke predstavljaju dimenziju značenja koja u interakciji sa verbalnom dimenzijom dovodi do potpunijeg razumevanja poruke, pri čemu njena uloga od primarnog postepeno dobija sekundarni značaj kako se kod učenika razvija sposobnost razumevanja govora. Zato smatramo da je neophodno učenike izlagati ovoj vrsti inputa od ranih faza učenja jezika kako bi blagovremeno ovladali i elementima neverbalne komunikacije, i kako bi, uz pomoć primene strategija razumevanja govora, unapredili svoje performanse u vezi sa ovom veštinom. To bi, zauzvrat, moglo da dovede do osećaja postignuća i smanji nivo anksioznosti koji učenici inače ispoljavaju pred zadatkom razumevanja autentičnog govora na stranom jeziku. Osim toga, rad sa video inputom pripremio bi ih blagovremeno za situacije upotrebe jezika cilja koje neizostavno mogu da očekuju i izvan učionice.

Budući da je ovo istraživanje trajalo dva akademska kursa od po 60 časova, odnosno da su ispitanici bili izloženi nastavi strategija u dužem periodu, smatramo da od nastave strategija razumevanja govora učenici imaju najviše koristi ako se ona tako i sprovodi – dugoročno. U jednom od prethodnih istraživanja kao nedostatak navodi se upravo kratak vremenski period u toku kog su strategije primenjene (Thomson i Rubin, 1996). Dugoročna primena strategija omogućila bi učenicima da usvoje širok repertoar strategija i nauče da ih primenjuju automatski. Reč je o automatizaciji procesa identifikovanja problema u razumevanju i spajanju problema sa mogućim rešenjem u vidu strategija. Pri tom bi trebalo imati na umu da učenici na nižim nivoima učenja stranog jezika svakako neće koristiti iste strategije kao oni na višim nivoima. Međutim, ako bi se oni relativno rano u procesu učenja jezika sreli sa mogućnošću primene strategija razumevanja govora i postali svesni načina na koji one mogu da im pomognu u

razumevanju teksta, ova dugotrajna praksa bi dovela do veće automatizacije primene strategija, pri čemu bi repertoar naučenih strategija kod svakog pojedinačnog učenika postajao sve bogatiji. To bi vodilo ostvarenju cilja nastave strategija razumevanja govora: autonomiji primene strategija kod učenika.

Svesni smo činjenice da angažovanje na sistematskoj primeni strategija u nastavi može da predstavlja dodatno opterećenje za nastavnika stranog jezika. Međutim, kreiranjem aktivnosti kojima bi se izašlo izvan rutine koja postoji u aktivnostima slušanja u mnogim udžbenicima, kojima se u suštini razumevanje prvenstveno testira, a ne razvija kao veština (mnoge vežbe u udžbenicima imaju upravo ovaj format: *listen and answer the questions*), stvorili bi se uslovi za postepeno produblјivanje razumevanja kod učenika, čime bi se ovaj proces približio procesu razumevanja govora kojim raspolažu iskusni slušaoci ili izvorni govornici.

Treba dodati da kreiranje dodatnog programa aktivnosti slušanja i razumevanja govora omogućuje nastavniku da bira i prilagođava input svakoj pojedinačnoj grupi učenika i njihovim posebnim interesovanjima, potrebama i ciljevima učenja, što doprinosi dinamici nastave i obezbeđuje neophodni kontakt sa „živim“, autentičnim jezikom. U mnogim udžbenicima tekstovi namenjeni nastavi razumevanja govora su primeri unapred pripremljenih materijala, nastalih u svrhe učenja jezika, a ne realne komunikacije. Smatramo da se oni mogu koristiti u nastavi u izvesnoj meri, kao korak ka osamostavlјivanju učenika u slušanju autentičnih tekstova, ali da oni nikako ne treba da budu jedini materijal koji se koristi u nastavi razumevanja govora.

Polazeći od potreba naših učenika, smatrali smo da je neophodno izložiti ih autentičnom inputu koji podrazumeva govornike iz različitih delova sveta, različite brzine govora, različite teme (u okvirima njihovih interesovanja i potreba) koje aktiviraju prethodno znanje, ali istovremeno podstiču usputno učenje vokabulara (eng. *incidental vocabulary learning*), kao i autentičnim zadacima na stranom jeziku pred kojima se mogu naći u realnim životnim situacijama.

Treba istaći da iako su rezultati istraživanja potvrdili značaj sistematske nastave strategija za veštinu razumevanja govora na stranom jeziku, ono nije analiziralo pojedinačne strategije koje su ispitanici primenjivali na posttestu razumevanja govora.

Bilo bi svakako informativno da smo, neposredno po završetku posttestiranja, intervjuisali ispitanike i stekli uvid u konkretne strategije na koje su se oni oslonili u procesu tumačenja poruke. Tako bi se, analizom upitnika, transkripta protokola glasnog razmišljanja ili intervjua stimulisano prisjećanja (O'Malley i Chamot, 1990, Halbach, 2000, Vandergrift et al., 2006; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010), ispitanici sa nižim, srednjim i višim vrednostima rezultata na testu razumevanja govora mogli uporediti prema vrsti strategija koje su koristili. Transkripti ovih protokola ili intervjua pružili bi dokaze o razvijenosti svesti učenika na različitim nivoima učenja o metakognitivnim procesima u osnovi procesa razumevanja govora. Ova kvalitativna analiza uticaja nastave strategija na proces razumevanja govora dopunila bi informacije dobijene kvantitativnim merenjima rezultata učenika na posttestu razumevanja govora po završetku nastave.

U tom smislu, u daljem istraživanju strategija razumevanja govora bilo bi korisno ispitati kvalitativne razlike u primeni strategija kod učenika na različitim nivoima jezičkog znanja po sprovedenoj nastavi strategija. Uspostavljanje veze između nivoa jezičkog znanja i primene određenih strategija u razumevanju govora bilo bi višestruko značajno za nastavu.

Osim toga, da bi dobijeni rezultati bili potvrđeni potrebno je sprovesti još istraživanja. Najpre, ona bi mogla da obuhvate veći uzorak ispitanika, budući da je ovo istraživanje sprovedeno na 83 ispitanika, pa se rezultati ne mogu generalizovati za veći broj učenika. Zatim istraživanja bi mogla da obuhvate ispitanike na različitim nivoima učenja jezika struke, više predavača u različitim nastavnim sredinama obučenim za sistematsku primenu nastave strategija razumevanja govora, kao i druge strane jezike.

Konačno, pri analiziranju oblasti koje treba istražiti u vezi sa primenom strategija razumevanja govora uvek treba imati na umu potrebe učenika i buduće situacije upotrebe jezika koji uče. U ovom istraživanju rukovodili smo se potrebom da studentima ekonomije koji se pripremaju za studiranje na stranom jeziku pomognemo da unaprede veštinu razumevanja govora. U tom smislu treba istaći da je sadržaj vesti i predavanja koji smo primenili u nastavi i testiranju veštine razumevanja govora obuhvatio teme iz društvenih disciplina, prvenstveno ekonomije, bankarstva, finansija i marketinga. Zato ne možemo reći da rezultati ovog istraživanja bezuslovno važe i u drugim naučnim disciplinama, na primer prirodnim ili tehničkim, te da se mogu generalizovati, pa bi bilo

uputno sprovesti istraživanja uticaja strategija razumevanja govora i na inputu iz drugih disciplina.

LITERATURA

- Allison, J., and Townend, J. 2007. *The Business – upper-intermediate*. Student's book. Oxford: MacMillan.
- Anckar, J. 2011. *Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiple-choice format: processes and products*. Jyväskylä Studies in Humanities, 159. University of Jyväskylä.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J., Clapham, C., & Wall, D. 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., & Tardieu, C. 2006. Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Anderson, N. J. 2005. L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 757–771. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arnold, J. 2000. Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777–786.
- Bachman, L. F. 1997. *Fundamental Considerations in Language Testing*. MA: Addison–Wesley.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671–704.
- Bachman, L., & Palmer, A. 1996. *Language Testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: OUP.
- Bahrani, T., & Sim, T. S. 2011. The Role of Audiovisual Mass Media News in Language Learning, *English Language Teaching*, 4(2), 260–266.
- Bartlett, F.C. 1932. *Remembering*. Cambridge: CUP.

- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S., & Turner, J. 2000. *TOEFL 2000 listening framework: A working paper*. TOEFL Monograph Series, Report No.19. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bell, D. M. 2003. TV News in the EFL/ESL Classroom: criteria for selection. *The Electronic Journal for English as a Second Language, TESL-EJ* 7(3). Retrieved April 12, 2014, from <http://www.tesl-ej.org/ej27/a2.html>.
- Benson, M. J. 1994. Lecture listening in an ethnographic perspective. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, 181–198. Cambridge: CUP.
- Berne, J. E. 1995. How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78(2), 316–329.
- Berne, J. E. 2004. Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521–531.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. 2004. If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371–405.
- Blau, E. K. 1990. The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4), 746–753.
- Blau, E. 1991. More on comprehensible input: The effect of pauses and hesitation markers on listening comprehension, Paper presented at the Annual Meeting of the Puerto Rico TESOL. San Juan, PR, November 15, 1991. Retrieved on July 15, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340234.pdf>
- Bourne, L.E., Domowski, R.L., & Loftus, E.F. 1979. *Cognitive Processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brett, P. 1997. A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25(1), 39–53.
- Brindly, G. 1998. Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*. 18, 171–191.
- Brindley, G., & Slatyer, H. 2002. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19(4), 369–394.
- Brinton, D., & Gaskill, W. 1987. Using news broadcasts in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 12(4), 403–413.
- Brown, G. 1990. *Listening the spoken English*. Longman, London and New York.

- Brown, G. 1995. *Speakers, Listeners and Communication: Exploration in discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- Brown, G., & Yule, G. 1983a. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- Brown, G., & Yule, G. 1983b. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Buck, G., & Tatsuoka, K. 1998. Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language testing*, 15(2), 119–157.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2–27. London; New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and listening. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Capan, S.A., & Karaca, M. 2013. A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 70, 1360–1373.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. 1983. Schema theory in ESL readers. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carrier, K. A. 1999. The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension? *The Modern Language Journal*, 83(1), 65–79.
- Carrier, K. A. 2003. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 383–408.
- Cauldwell, R. T. 1996. Direct encounters with fast speech on CD-Audio to teach listening. *System*, 24(4), 521–528.
- Celce-Murcia, M. (Ed.) 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, third edition. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia & Olshtain, E., 2000. *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge, UK; New York: CUP.
- Chamot, A. U., Barrueta, M., Barnhardt, S., & Kupper, L. 1990. *Learning strategy instruction in the foreign language classroom: listening*. Interstate Research

- Associates, McLean, VA. Retrieved September 15, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343441.pdf>
- Chamot, A. U. 1995. Learning strategies and listening comprehension. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*, 13–30. San Diego, CA: Dominic press.
- Chamot, A. U. 2004. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- Chamot, A. U. 2005. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B. 1999. Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319–341.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. 1986. *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chaudron, C. 1983. Simplification of input: Topic restatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437–458.
- Chaudron, C. & Richards, J.C. 1986. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113–127.
- Chaudron, C., Loschky, L., & Cook, J. 1994. Second Language Listening Comprehension and Lecture Note-taking. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, 75–92. Cambridge: CUP.
- Cheng, Y. 2002. Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647–656.
- Chiang, J. & Dunkel, P. 1992. The effect of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26(2), 345–374.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Cohen, D. A. 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis, Minn: CARLA, University of Minnesota.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London; New York: Longman.

- Cohen, A. D. 2003. The learner's side of foreign language learning: Where do style, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics*, 41(4), 279–291.
- Corder, S.P. 1983. Strategies of communication. In G. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, 15–19. London: Longman.
- Cross, J. 2009. Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176.
- Cruttenden, A. 2008. *Gimson's Pronunciation of English*, seventh edition. London: Hodder Education.
- Crystal, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 2003. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, fifth edition. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cutler, A. 1997. The comparative perspective on spoken language processing. *Speech Communication* 21(1-2), 3–15.
- Cutler, A. 2001. Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting*. 5(1), 1–23.
- Cutler, A., & Carter, D. M. 1987. The predominance of strong initial syllables in the English vocabulary. *Computer Speech and Language*, 2, 133–142.
- Čubrović, B. 2014. *Profiling English Phonetics*, third revised edition. Belgrade: Philologia.
- De Carrico, J., & Nattinger, J. R. 1988. Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. *English for Specific Purposes* 7(2), 91–102.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173–210.
- Dudley-Evans, T., & Johns, T. 1981. A team-teaching approach to lecture comprehension for overseas students. In *The Teaching of Listening Comprehension: papers presented at the Goethe Institut colloquium held in Paris in 1979*. London: British Council, English Language Division.
- Dudley-Evans, T. 1994. Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, 146–158. Cambridge: CUP.

- Duff, P. A. 2001. Language, literacy, content and (pop) culture: Challenges for ESL students in mainstream courses. *The Canadian Modern Language Review* 58(1), 103–132.
- Dulay, H., & Burt. M. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24(1), 37–53.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. 1982. *Language two*. New York: OUP.
- Dunkel, P. & Davis, J. N. 1994. The effects of rhetorical signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives*, 55–74. Cambridge: CUP.
- Dunkel, P., Henning, G., & Chaudron, C. 1993. The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative model for test specification and development. *The Modern Language Journal*, 77(2), 180–191.
- Durbaba, O. 2011. *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. 1993. Naturally simplified input, comprehension and second language acquisition. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application*, Anthology series 31, 53–68. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Elkhafaifi, H. 2005a. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89(2), 206–220.
- Elkhafaifi, H. 2005b. The effects of pre-listening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals* 38(4), 505–513.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Feak, B.C., & Salehzadeh, J. 2001. Challenges and issues in developing an EAP video listening placement assessment: A view from one program. *English for Specific Purposes*, 20 (Suppl. 1), 477–493.
- Freedle R., & Kostin, I. 1999. Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case for the construct validity of TOEFL's minitalks. *Language Testing*, 16(1), 2–32.

- Field J. 1998. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110–118.
- Field, J. 2001. The Changing Face of Listening. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, 242–257, Cambridge: CUP.
- Field, J. 2003. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325–334.
- Field, J. 2008a. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Field, J. 2008b. Brick and mortar: how does a second language listener process input? *TESOL Quarterly*, 42(3), 411–432.
- Firth, A., & Wagner, J. 1997. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Flowerdew, J. 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge: CUP.
- Flowerdew, J., & Miller, L. 1997. The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27–46.
- Flowerdew, J., & Miller, L. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Flowerdew, J., & Tauroza, S. 1995. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 435–458.
- Freedle, R., & Kostin, I. 1993. The prediction of TOEFL reading item difficulty: implications for construct validity. *Language Testing*, 10(2), 133–170.
- Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. 1991. *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: CUP.
- Ginther, A. 2002. Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing* 19(2), 133–167.
- Goh, C. 1997. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361–369.
- Goh, C. 1998. How learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124–47.
- Goh, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problem. *System*, 28(1), 55–75.

- Goh, C. 2002: Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206.
- Goh, C. 2008. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213.
- Goh, C., & Taib, Y. 2006. Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.
- Golchi, M.M. 2012. Listening Anxiety and its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115–128.
- Graham, S. 2006. Listening comprehension: The learners' perspective. *System* 34(2), 165-182.
- Grenfell, M., & Harris, V. 1999. *Modern languages and learning strategies in theory and practice*. London; New York: Routledge.
- Griffiths, R. T. 1992. Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26(2), 385–390.
- Gruba, P. 1993. A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85–88.
- Gruba, P. 1997. The role of video media in listening assessment. *System*, 25(3), 335–345.
- Gruba, P. 1999. The role of digital video media in second language listening comprehension. PhD Thesis, Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne. Retrieved 10 January 2012 from <http://hdl.handle.net/11343/38784>
- Halbach, A. 2000. Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. *System*, 28(1), 85–96.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers Series. London: Longman.
- Harputly, L., & Ceylan. E. 2014. The effects of motivation and metacognitive strategy use on EFL listening proficiency. *Procedia*, 158, 124–131.
- Harris, T. 2003. Listening with Your Eyes: The Importance of Speech-related Gestures in the Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 36(2), 180–187.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowly, MA: Newbury House Pub.

- Henricksen, L. 1984. Sandhi variation: a filter of input for learners of ESL. *Language Learning*, 34(3), 103–126.
- Herron, C. A., & Sedy, I. 1991. The effect of authentic oral texts on student listening comprehension in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 24(6), 487–495.
- Horowitz, E., Horowitz, M., & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. 2002. Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Harmondsworth: Penguin.
- Jakeman, V., & McDowell, C. 2001. *IELTS Practice Tests Plus 1*, 52–57. Pearson, Longman.
- Kaplan, R. B. 2001. Cultural thought patterns in inter-cultural education. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Landmark Essays on ESL Writing*, 11–25. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kellerman, S. 1992. ‘I See What You Mean’: The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 13(3), 239–258.
- Kim, J. H. 2000. *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Kimura, H. 2008. Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173–191.
- King, P. 1994. Visuals and verbal messages in the engineering lecture: Note-taking by postgraduate L2 students. In J. Flower (Ed.), *Academic Listening. Research perspectives*, 219–238. Cambridge: CUP.
- Krashen, S. 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- Kristal, D. 1988. *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.

- Kurita, T. 2012. Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30–44.
- Kumaravadivelu, B. 1991. Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45(2), 98–107.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(Focus Issue: 2007), 773–787.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22(1), 1–26.
- Lee, W. Y. 1995. Authenticity revisited. *ELT Journal*, 49(4), 323–328.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. 1993. *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Londe, Z. C. 2009. The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41–50.
- Long, D. R. 1990. What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(1), 65–80.
- Long, M. H. 1983a. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–41.
- Long, M. H. 1983b. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177–93.
- Long, M. H. 1996a. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition, Vol. 2: Second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.
- Long, M. H. 1996b. Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. In M. Jacobs (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*, 148–69. Singapore: SAMEO Regional Language Centre.
- Lund, R. J. 1991. A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196–204.
- Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford: CUP.

- Lynch, T. 1998. Theoretical Perspectives on Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3–19.
- Lynch, T. 2004. *Study Listening: A Course in Listening to Lectures and Note-Taking*. Cambridge: CUP.
- Lynch, T. 2006. Academic listening: Marrying top and bottom. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*, 91–108, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Macaro, E. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Continuum, London.
- Macaro, E. 2004. *Fourteen Features of a Language Learner Strategy*. Working Paper No. 4. Applied Linguistics and Modern Languages Education. Department of Educational Studies. University of Oxford, England. Retrieved on November 15, 2014 from http://www.crie.org.nz/research-papers/1ernesto_macaro_wp4.pdf
- MacIntyre, P. D. 1995. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.
- Major, R., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F., & Balasubramanian, C. 2005. Testing the effects of regional, ethnic and international dialects of English on listening comprehension. *Language Learning*, 55(1), 37–69.
- Martinez-Flor, A. & Uso-Juan, E. 2006. *Towards acquiring communicative competence through listening*. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*, 29–46. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Meinhof, U. 1998. *Language Learning in the Age of Satellite Television*. Oxford: OUP.
- Mendelsohn, D. J. 1994. *Learning to Listen: A Strategy-Based approach for the Second Language learner*. San Diego, CA: Dominic Press.
- Mendelsohn, D. 1998. Teaching Listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81–101.
- Mendelsohn, D. 2006. Learning how to listen using learning strategies. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*, 55–89. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Mitchell, R., & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*, second edition. London: Hodder Education.
- Moradi, K. 2013. The impact of listening strategy instruction on academic lecture comprehension: A case of Iranian EFL learners. *Procedia–Social and Behavioral sciences*, 70, 406–416.
- Morley, J. 2001. Aural comprehension instruction: Principles and Practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, third edition, 69–85. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge; New York: CUP.
- Nissan, S., DeVincenzi, F., & Tang, K. L. 1996. *An analysis of factors affecting the difficulty of dialogue items in TOEFL listening comprehension*. ETS Research Report 95–37. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1996. What's my style? In D. Gardner & L. Miller (Eds.), *Tasks for Independent Language Learning*. TESOL: 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, VA 22314.
- Nunan, D. 1997. Does learner strategy training make a difference? *Lenguas Modernas*, 24, 123–142.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle&Heinle.
- Nunan, D. 2002. Listening in Language Learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*, 238-241. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 2004. *Task Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Ockey, G. 2007. Construct implication of including still image or video in comprehension-based listening tests. *Language Testing*, 24(4),517-537.
- Olsen, A. L., & Huckin, T. N. 1990. Point-driven Understanding in Engineering Lecture Comprehension. *English for Specific Purposes*, 9(1), 33–47.
- O'Malley J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russoand, R. P., & Küpper, L. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.

- O'Malley, J. M., Chammot, A., & Küpper, L. 1989. Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418–37.
- O'Malley, J. M., & Chammot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Owens, R.E. 2011. *Language development: An Introduction*, eighth edition. Boston: Pearson.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. 1999. Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*, 58–67. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. & Nyikos, M. 1989. Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students, *The Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.
- Oxford, R. L., Holloway, M. E., & Murillo, D. 1992. Language learning styles: research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System* 20(4), 439–456.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. J. 2004. Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42(1) 1–47.
- Ozeki, N. 2000. *Listening Strategy Instruction for Female EFL College Students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.
- Peterson, P. W. 2001. Skills and Strategies for Proficient Listening In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 87–100. Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Piaget, J. 1952. *The Origin of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Polovina, V. 1999. *Semantika i tekstlingvistika*. Beograd: Čigoja štampa.
- Poon, A. 1992. *Action Research: A Study on Using TV News To Improve Listening Proficiency*. Research Report No.1, 1–70. City Politechnic of Hong Kong, Department of English. Retrieved June 5, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375607.pdf>

- Powers, D.E. 1986. Academic demands related to listening skills. *Language Testing* 3(1), 1–38.
- Progosh, D. 1996. Using video for listening assessment: Opinions of test-takers. *TESL Canada Journal*, 14(1), 34–44.
- Rahimirad, M. 2014. The Impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 98, 1485–1491.
- Raffler-Engel, W. 1980. Kinesics and paralinguistics: A neglected factor in second language research and teaching. *Canadian Modern Language Review*, 36(2), 225–237.
- Read, J. 2002. The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(2), 105–119.
- Reid, J. 1987. The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87–111.
- Richards, J. C. 1983. Listening comprehension: approach, design, procedure, *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240.
- Richards, J. C. 2005. Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85–92.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*, second edition. Cambridge: CUP.
- Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roach, P. 1991. *English phonetics and phonology. A practical course*, second edition. Cambridge: CUP.
- Rost, M. 1990. *Listening in language learning*. London: Longman
- Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.
- Rost, M. 2005. L2 Listening. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in SL Teaching and Learning*, 503–527. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahawah, New Jersey, London.

- Rost, M. 2006. Areas of research that influence L2 listening instruction. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (Eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*, 47–74. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Rubin, J. 1975. What the ‘good language learner’ can teach us? *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 117–131.
- Rubin, J. 1994. A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199–221.
- Rubin, J. 1995. The contribution of video to the development of competence in listening. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*, 151–165. San Diego: Dominic Press.
- Rubin, J., & Thompson, I. 1994. *How to be a more successful language learner*, second edition. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D. E. 1975. Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, 211–236. New York. Academic Press.
- Rumelhart, D. E. 1980. Schemata: the building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 33–58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rupp, A. A., Garcia, P., & Jamieson, J. 2001. Combining multiple regression and CART to understand difficulty in second language reading and listening comprehension test items. *International Journal of Testing* 1(3–4), 185–216.
- Saito, Y., Horowitz, E. K., & Garza, T. J. 1999. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. 1996. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–249.
- Savignon, S.J. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Savignon, S. 2001. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign Language*, 13–28.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. 1992. *The tapestry of language learning. The Individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. 1977. Scripts, plans, and knowledge. In P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.), *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: CUP.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209–230.
- Seo, K. 2003. Research note: The effect of visuals on listening comprehension: A study of Japanese learners' listening strategies. *International Journal of Listening*, 16(1), 57–81.
- Shohamy, E., & Inbar, O. 1991. Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*, 8(1), 23–40.
- Shuying, A. 2013. Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 130–134.
- Song, M. 2011. Note-taking quality and performance on an L2 academic listening test. *Language Testing*. 29(1) 67–89.
- Sperber, D., & Wilson, D. 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. 2005. The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning* 55(4), 661–699.
- Takeuchi, O. 2003. What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 385–392.
- Tarone, E. 1977. Conscious communication strategies in inter-language: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*, 194–203. Washington: TESOL.
- Tarone, E. 2007. Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research – 1997–2007. *The Modern Language Journal*, 91, 837–848.

- Tauroza, S. 1993. Recognizing words in continuous speech. *English Language Teaching Journal*, 47(3), 211-218.
- Tauroza, S., & Allison, D. 1990. Speech rates in British English. *Applied Linguistics*, 11(1), 90–105.
- Taylor, D. 1994. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *The Electronic Journal for English as a Second Language* 1(2), 1–11.
- Thompson, I. 1995. Assessment of Second/Foreign Language Listening Comprehension. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominic Press.
- Thompson, I., & Rubin, J. 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331–342.
- Trappe, T., & Tullis, G. 2006. *Intelligent Business Coursebook, Intermediate Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tribble, C. 1996. *Writing*. Oxford: OUP.
- Uso-Juan, E. & Martinez-Flor, A. (Eds.), 2006. *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Vandergift, L. 1997a. The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409.
- Vandegrift, L. 1997b. The Cinderella of Communication Strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81(4), 494–505.
- Vandergift, L. 1999. Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53(3), 168–176.
- Vandegrift, L. 2003. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning* 53(3), 463–496.
- Vandegrift, L. 2004. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandegrift, L. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210.
- Vandegrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. 2006. The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.

- Vandergrift, L., & Goh, C. 2009. Teaching and Testing Listening Comprehension. In H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497.
- van Dijk, T. A. 1988. *News as discourse*. London: Routledge.
- Vogely, A. J. 1998. Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67–80.
- Voss, B. 1979. Hesitation phenomena as sources of perceptual errors for non-native speakers. *Language and Speech*, 22(2), 129–144.
- Wagner, E. 2002. *Video Listening Tests: A Pilot Study*. Teachers College. Columbia University. Vol. 2(1). Retrieved on October 9, 2013 from <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewArticle/7>
- Wagner, E. 2010. The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493–513.
- Wagner, E., & Toth, P. D. 2014. Teaching and Testing L2 Spanish Listening Using Scripted vs. Unscripted Texts. *Foreign Language Annals*, 47(3), 404–422.
- Wang, S. 2010. An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 562–568
- Wenden, A. I. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (Eds.), 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. 1990. *Communicative language testing*. London and New York: Prentice Hall.
- Weir, C. 1993. *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.
- Wharton, G. 2000. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–244.
- White, G. 1998. *Listening*. Resource Books for Teachers. Oxford: OUP.
- White, G. 2006. Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor, (Eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four*

- Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*, 111–135. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Wilson, J. J. 2008. *How To Teach Listening. With audio CD*. Essex: Pearson Education.
- Wilson, M. 2003. Discovery listening: Improving perceptual processing. *iELT Journal*, 57, 335–343.
- Wootipong, K. 2014. Effect of Using Video Materials in the teaching of Listening Skills for University Students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200–212.
- Zhang, X. 2013. Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships, *System*, 41(1), 164–177.
- Zhao, Y. 1997. The effects of listener's control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*, 18(1), 49–68.

INTERNET STRANICE NAVEDENE U RADU

- www.bbc.co.uk/learningenglish
- www.cambridgeenglish.org/images/177867-the-methodology-behind-the-cambridge-english-scale.pdf
- www.cnn.com/studentnews
- www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf - CEFR
- www.ieltsonlinetest.com – Jakeman, V., & McDowell, C. 2001. *ELTS Practice Tests Plus 1*. Pearson, Longman.
- www.psu.edu/dept/inart10_110/inart10/film.html – *Integrative Art: Film Terminology and other resources*
- www.youtube.com/watch?v=6o70FdxxTtg&list=PLqwkvK4TN7J0eAT96HB-2Q6nJ45HdY-Z – Kimberly Donahue - Indiana University, Kelly School of Business
- www.youtube.com/watch?v=7EGR6nKhr7o – Kenneth Train – University of California, Department of Economics, Berkeley
- http://webcast.berkeley.edu/#,s,Fall_2011,C44C3FE3E1FCDDAE – Kenneth Train
- <https://eml.berkeley.edu/~train/ec1.html> – Kenneth Train

PRILOZI

Prilog A

Instrument 1 – Karton studenta

UNIVERZITET MEGATREND

FAKULTET ZA MEĐUNARODNU EKONOMIJU

SMER: Međunarodna ekonomija i finansije / Geoekonomske i regionalne studije

Godina upisa na fakultet 2012/2013

Pismena saglasnost za učešće u ustraživanju

Naziv istraživanja: *Razvoj veštine razumevanja govora u kontekstu audio i video inputa*

Prezime i ime studenta: _____

Broj indeksa _____

Broj godina učenja engleskog jezika: u osnovnoj školi _____, srednjoj školi _____

nekoj drugoj instituciji izvan formalnog obrazovnog sistema _____

Položeni predmeti *Engleski jezik 1a* i *Engleski jezik 1b* sa prethodne godine studija:

DA / NE

PRILOG B

Instrument 2 – PREDTEST VEŠTINE RAZUMEVANJA GOVORA

TEST RAZUMEVANJA TV VESTI – PREDTESTIRANJE

1 The Millennials Listen to the story about the Millennials and answer the questions:

1. According to the commentator, what is it that particularly distinguishes the Millennials from other employees?
 - a) Their optimism about their current material situation.
 - b) Their knowledge of information technology.
 - c) Their patriotic feelings about their country.
2. What does life coach Chrisitne Hassler think about the Millennials?
 - a) They have to be advised on how to spend their money.
 - b) They see change as an opportunity, not a threat.
 - c) They walk at a much faster speed than any generation before.
3. How does Marian Saltzman feel about having the Millennials in her office?
 - a) They are rude and do not know how to communicate with older colleagues.
 - b) They are wanted because they 'speak' the language of technology as their own.
 - c) They rely on technology and social media too much
4. What is this story about?
 - a) The generation that wishes to change the system with new technology.
 - b) The generation that wants to manage the system as it is.
 - c) The generation that aims to bring revolution into the workplace.

2 Data Marketing - Listen to what is said about Data Marketing and answer the questions:

5. What is this story about?
 - a) A company that gathers information about different products.
 - b) A company that advises other companies how to advertise to their consumers.
 - c) A company that designs advertisements for various products.
6. How does Acxiom get information on people?
 - a) They use some illegal techniques to do it.
 - b) They follow people secretly, like real paparazzi.
 - c) They follow people's buying habits.

3 U.S. Postal Service - Listen to what is said about the U.S. Postal Service and answer the question:

7. What is the consequence of the event described in the news?
 - a) Different types of data on many people were put at risk.
 - b) Information on 3 million customers was misused.
 - c) Mail service provided by 750,000 postal workers suffered.

TEST RAZUMEVANJA RADIO VESTI – PREDTESTIRANJE

1 'Eurozone recovery nothing more than a dream' – economic crisis outlook

Listen to the interview between a TV announcer and Mr. Shabbir Razvi, the economist and circle the right answer:

1. What does Mr. Razvi say about the measures that have been applied?
 - a) The measures cannot bring significant growth in this quarter.
 - b) The problem cannot be solved with these measures.
 - c) These measures only create higher inflation.
2. What is Mr. Razvi's opinion about the possible situation in Germany?
 - a) He believes that German banks could be exposed to European death.
 - b) He predicts the problems in German economy could be felt outside its borders.
 - c) He fears that the GDP in Germany may stop growing.
3. What is the main topic of the interview with Mr. Razvi?
 - a) The economic measures used to fight economic crisis.
 - b) Current economic situation throughout the Euro zone.
 - c) The possibility of Germany falling into a recession.

2 Student loans

Listen to what the commentators say about student loans and answer the questions:

4. According to the American institute of CPA, what do the majority of students think about their loans?
 - a) They feel sorry they have taken out loans.
 - b) They don't want to get married because of the loan.
 - c) They decide not to buy a car or a house.
5. What is commentator's message to the listeners?
 - a) You can easily find a job that requires no college degree.
 - b) You do not always need a degree to make a good living.
 - c) Think carefully before choosing a college because it is expensive.

3 London countdown

Listen to what the commentator says about London Olympic Games and answer the question:

6. What is the text about?
 - a) The organization of the 2012 Olympics in London.
 - b) The organization of the 1948 Olympics in London.
 - c) The contrast between the organization of the two sport events.

4 Greek bailout

Listen to what the commentator says about the Greek bailout and answer the questions:

7. According to the commentator, what do analysts think about Greek bailout?
 - a) Greece may be able to pay its debts with that money.
 - b) If Greece goes bankrupt, other countries may suffer the consequences.
 - c) That money will help Greece quickly fix its economy.

TEST RAZUMEVANJA VIDEO PREDAVANJA – PREDTESTIRANJE

Introduction to economics by Professor Kenneth Train

You will hear Professor Kenneth Train giving a lecture on economics. You will now have 30 seconds to look at the questions. After you have listened once, you will hear the lecture again.

1. What is the lecture about?
 - a) The materials students need for the course.
 - b) What students are required to do to pass the course.
 - c) What students are going to study in this course.

2. How does professor Train feel about the newspapers in relation to economics?
 - a) They are full of astonishing news headlines.
 - b) You need knowledge of economics to understand the news.
 - c) They are full of scandals of companies like Google.

3. Why does professor Train mention Google?
 - a) To explain the investigation against Google.
 - b) To check if students are familiar with anti-trust law.
 - c) To give an example of what he previously said.

4. What can we conclude from the fact that only few students knew about the July jobs increase?
 - a) Newspapers did not report about it at all.
 - b) The focus in newspapers was on something else.
 - c) Students do not read newspapers.

5. According to professor Train, the course can help students
 - a) stabilize the economy and get out of the recession.
 - b) understand politics and presidential campaigns.
 - c) assess economic plans of presidential candidates.

6. What is the main topic of economics as a science, according to professor Train?
 - a) How we create pollution through our economic activities.
 - b) How we can develop our economy without polluting the environment.
 - c) How we can deal with the problem of pollution economically.

7. What does the idea of opportunity cost mean?
 - a) Students did not have to pay anything to get into this class.
 - b) Choosing this course will have its consequences.
 - c) If students choose this class, they will not be able to take another class.

TEST RAZUMEVANJA AUDIO PREDAVANJA – PREDTESTIRANJE

What is Marketing by Kim Donahue

You will hear Professor Kim Donahue giving a lecture on marketing. You will now have 30 seconds to look at the questions. After you have listened once, you will hear the lecture again.

1. According to Professor Donahue, what is the role of marketing?
 - a) To make customers happy.
 - b) To get products to the places where people shop.
 - c) To offer products at good prices efficiently.

2. How does professor Donahue feel about the definition in the textbook?
 - a) It is good because it gives the essence of marketing.
 - b) It is good because it is similar to other definitions.
 - c) It is good because it gives some components of marketing.

3. What can we conclude about marketing as an organizational function?
 - a) Marketing just serves a particular purpose.
 - b) This is the most important area in the company.
 - c) Marketing controls other areas of the business.

4. When advertising, when do companies spend more money?
 - a) When they deal with B2C.
 - b) When they advertise to other companies.
 - c) When they advertise to consumers.

5. What can we conclude about the customer relationship?
 - a) We should try to attract new customers if we want to expand business.
 - b) We should invest in customers all the time if we want a steady business.
 - c) Keeping customers over a long time is sometimes too expensive.

6. How is the information in the lecture organized?
 - a) Various features of marketing are contrasted.
 - b) Characteristics of marketing components are compared.
 - c) Different components of marketing definition are outlined.

7. What is the subject of the lecture?
 - a) People's perceptions of marketing.
 - b) The key components of marketing definition.
 - c) The role of marketing in company success.

TEST RAZUMEVANJA TV VESTI – POSTTESTIRANJE

1 Korea SAT Test: Listen to what is said in the news about the Korean SAT test and answer the questions:

1. What does the field reporter say about the scandal with the test?
 - a) The prosecutors have found proof of cheating.
 - b) People from other countries seem to be involved in the scam too.
 - c) The prosecutors have closed down 12 schools in Seoul.
2. What does one of the professors say about the scam?
 - a) The owners of cramming schools are also involved in this scam.
 - b) Children cheat in the test without the knowledge of their parents.
 - c) A relatively small number of students could see the tests in advance.
3. How does Toby Waterson feel about the scam with the tests?
 - a) Korean SAT testing centres have now got the bad reputation.
 - b) There are no other ways now for students to take their SAT test.
 - c) Korean students will be offered university places anyway.

2 American Dream: Listen to what the commentators say about the American Dream and answer the questions:

4. The main idea of the text can be summarized as:
 - a) Most people think American dream has become just a dream.
 - b) The consequences of the recession are still felt.
 - c) People are having a hard time finding good jobs.
5. According to the female commentator, how do most Americans feel about the American dream?
 - a) They think majority of children will not be better than their parents.
 - b) Most Americans feel they are not financially safe.
 - c) Many people believe they can still reach it.

3 Greek Debt Crisis Listen to what the commentator says about the Greek debt crisis and answer the questions:

6. What is the text about?
 - a) The cuts that Greece's government has to make in the country.
 - b) The current economic situation in Greece and its consequences.
 - c) The financial help that other EU countries have offered to Greece.
7. How did many people feel about the fire set to the old building in the centre?
 - a) They were annoyed and revolted about it.
 - b) They tolerate the violence in this situation.
 - c) They expressed their understanding of the protest.

TEST RAZUMEVANJA RADIO VESTI – POSTTESTIRANJE

1 Latin American Boom

Listen what is said about Latin America's economic situation and answer the questions:

1. How does the radio announcer feel about the story of Latin America?
 - a) He thinks this is just another story of economic success.
 - b) He thinks this is another story we hear every day.
 - c) He thinks this is something we do not expect to hear.
2. What is the main topic of the story you are listening to?
 - a) The improvement of the economic situation in Brazil.
 - b) The recent report of the IMF and its findings.
 - c) The GDP of South American countries.
3. According to the IMF report, what is crucial for the economy growth of Brazil?
 - a) Domestic industry and demand.
 - b) Export of copper to China.
 - c) Developing tourist industry.

2 The Employment Report Listen to what is said in the news about the Employment Report and answer the questions:

4. What can we conclude about the drop of the unemployment rate from the text?
 - a) It does not show a real situation with unemployment.
 - b) It means that more new jobs were created.
 - c) It shows the improvement of the U.S. economy.
5. According to economists, what caused the change in employment rate in March?
 - a) The recovery of the economy.
 - b) The arrival of warm weather.
 - c) Congress accelerated job growth.

3 Korea Dust - Listen to what the commentators say about the Korea Dust and answer the questions:

6. What is the recommendation of Meteorological Administration, if the concentration of dust exceeds certain limits?
 - a) All outdoor activities should be called off.
 - b) All people must wear protective masks.
 - c) Citizens must not leave their homes.
7. What is the text about?
 - a) The type of the wind that often blows from Mongolia and China.
 - b) The natural phenomenon that affects air quality in South Korea.
 - c) The result of the pollution in big cities like Seoul.

TEST RAZUMEVANJA VIDEO PREDAVANJA – POSTTESTIRANJE

You will hear Professor Kenneth Train giving a lecture on economics. You will now have 30 seconds to look at the questions. After you have listened once, you will hear the lecture again.

1. Which sentence is true about the course material?
 - a) Only the Professor provides the material to be covered in sections.
 - b) The GSIs are free to introduce their own material as well.
 - c) Students can choose all the material for the class they wish.

2. What can we conclude about the grading?
 - a) It is very strict because it is done by the GSIs.
 - b) It is stricter because this course is a filter for further studies.
 - c) It is strict according to the rule of the department.

3. What can a student conclude if he/she gets grade C?
 - a) It's better to go to section classes regularly.
 - b) This can be information about my future career.
 - c) This is not a failure, but I haven't studied hard enough.

4. Is participation in class important?
 - a) Attendance and participation in class will get you a higher grade.
 - b) The grade will not be based on students' participation.
 - c) It is mandatory and students are obliged to come to lectures.

5. How is the information in the lecture organized?
 - a) The professor lists the course requirements
 - b) Different aspects of the grading are discussed and explained.
 - c) Studying in sections is compared to listening to lectures.

6. How does professor Train feel about the possibility of watching the lectures online?
 - a) This is practical for the students who study online.
 - b) They cannot replace the experience of being at a lecture in person.
 - c) Students will quit coming to lectures and start watching them online only.

7. What is the purpose of this lecture?
 - a) To inform students about the grading system of the course.
 - b) To present all the requirements of the course to students.
 - c) To inform the students where they can get the cheapest textbook.

TEST RAZUMEVANJA AUDIO PREDAVANJA – POSTTESTIRANJE

You will hear Professor Kim Donahue giving a lecture on advertising. You will now have 30 seconds to look at the questions. After you have listened once, you will hear the lecture again.

1. What is the topic of the lecture?
 - a) The stages in the development of advertising campaign.
 - b) The comparison of different advertising techniques.
 - c) How to choose a promotional strategy.

2. According to Professor Donahue, our primary task in the campaign is
 - a) to identify the 6 steps we should take.
 - b) to determine who we should advertise to.
 - c) to identify promotional strategy.

3. Why does Professor Donahue mention Kentucky Fried Chicken?
 - a) To give an example of one promotional technique.
 - b) To explain how people can get a coupon on their website.
 - c) To show how people can get information about products.

4. How does Professor Donahue feel about advertising on TV?
 - a) It is very expensive, and you should better go to local stations.
 - b) It is very practical because it reaches exactly the people you want.
 - c) It is good because you can negotiate the price of production on some stations.

5. According to Professor Donhue, what is important about advertising on the radio?
 - a) You need to target people who are doing some work.
 - b) You need to create an ad that draws attention.
 - c) Your advertisement has to be loud at the end.

6. What can we conclude about advertising in magazines?
 - a) It's not effective because you keep magazines in your house and then throw them out.
 - b) Mostly doctors regularly subscribe to magazines and see the advertisements in them.
 - c) Advertisements in magazines are seen by many people over a long period of time.

7. What can we conclude about creating a campaign from Kim Donahue's summary?
 - a) It is good to consult different people's opinion about it.
 - b) We should primarily rely on the outcome of our research.
 - c) We should always accept our bosses' suggestions.

PRILOG B

Instrument 4 – Skala za procenu anksioznosti studenata u vezi sa veštinom razumevanja govora

Uputstvo: Pred Vama je skala koja procenjuje koliko ste uplašeni ili anksiozni na časovima koji su posvećeni veštini slušanja i razumevanja govora. Rezultati ovog istraživanja namenjeni su ispitivanju nastave razumjevanja govora u okviru Vašeg programa na fakultetu, pa Vas molimo da budete što je moguće objektivniji u odgovorima. Vaši rezultati biće upotrebljeni isključivo u svrhe istraživanja.

Pročitajte pažljivo svaki iskaz i zaokružite jedan od brojeva od 1 do 5 u zavisnosti od toga da li se 1 – apsolutno ne slažete sa iskazom, 2 – uglavnom ne slažete sa iskazom, 3 – neodlučni ste, 4 – uglavnom slažete se sa iskazom, 5 – apsolutno slažete sa iskazom.

Redni broj ispitanika: _____ Prezime i ime ispitanika: _____ broj indeksa _____					
1. Kada slušam engleski jezik, obično 'zapnem' oko jedne ili dve nepoznate reči.	1	2	3	4	5
2. Unervozim se ako se na testu razumevanja govora na engleskom jeziku tekst slušamo samo jednom.	1	2	3	4	5
3. Kada neko izgovara reči drugačije od mene teško mi je da ga razumem.	1	2	3	4	5
4. Kada neko govori brzo brinem da možda neću uspeti sve da razumem.	1	2	3	4	5
5. Nervozan/na sam kada slušam tekst na engleskom ukoliko mi je tema nepoznata.	1	2	3	4	5
6. Lako mi je da pogodim delove teksta (reči ili izraze) koje propustim dok slušam tekst na engleskom.	1	2	3	4	5
7. Ukoliko mi misli odlutaju makar malo u toku slušanja teksta na engleskom, brinem da ću propustiti važne ideje.	1	2	3	4	5
8. Dok sušam tekst na engleskom zabrinut/a sam kada ne mogu da vidim usta ili izraze lica osobe koja govori.	1	2	3	4	5
9. Tokom testova razumevanja govora na engleskom jeziku unervozim se i zbunim kada ne razumem svaku reč.	1	2	3	4	5
10. Teško mi je da razlikujem reči jedne od drugih dok slušam tekst na engleskom.	1	2	3	4	5
11. Osećam se nelagodno na času na kome slušam tekst na engleskom bez pisanog teksta pred sobom.	1	2	3	4	5
12. Imam teškoća u razumevanju usmenih instrukcija koje dobijam na engleskom.	1	2	3	4	5
13. Teško mi je da se koncentrišem na to šta govornici govore na engleskom ukoliko ih ne poznajem dobro.	1	2	3	4	5
14. Osećam se samouvereno dok slušam tekst na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
15. Kada slušam engleski često se toliko zbunim, da ne mogu da zapamtim ono šta sam čuo/čula.	1	2	3	4	5
16. Smatram da imam nedovoljno pozadinskog znanja o nekim temama kada slušam nešto na engleskom.	1	2	3	4	5
17. Moje misli postaju ispreturane i zbrkane kada slušam važne informacije na engleskom.	1	2	3	4	5
18. Zabrinem se kada imam malo vremena da razmislim o onome šta čujem na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5

19. Kada slušam tekst na engleskom obično prevodim reč za reč, a da pri tom ne razumem sadržaj.	1	2	3	4	5
20. Radije bih da ne moram da slušam ljude kako govore na engleskom jeziku uopšte.	1	2	3	4	5
21. Zabrinem se kada ne mogu da slušam engleski brzinom koja meni odgovara.	1	2	3	4	5
22. Stalno mislim da svi osim mene veoma dobro razumeju šta neko govori na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
23. Uznemirim se kada nisam siguran/na da razumem to šta slušam na engleskom.	1	2	3	4	5
24. Brinem da li dobro razumem tekst ukoliko neko govori veoma tiho.	1	2	3	4	5
25. Ne osećam tremu dok slušam engleski kao deo publike.	1	2	3	4	5
26. Nervozan/na sam kada slušam nekoga ko govori engleski preko telefona, ili kada zamišljam situaciju u kojoj slušam nekoga ko govori engleski preko telefona.	1	2	3	4	5
27. Osećam se napeto kada slušam engleski u okviru nekog društvenog skupa ili kada zamišljam situaciju u kojoj slušam engleski u okviru nekog društvenog skupa.	1	2	3		5
28. Teško mi je da slušam engleski ukoliko u pozadini postoji i najmanja buka.	1	2	3		5
29. Slušanje radi dobijanja novih informacija na engleskom me čini nervoznim.	1	2	3		5
30. Iznerviram se kada naiđem na reči koje ne razumem kada slušam engleski.	1	2	3		
31. Engleski akcent i intonacija mi se čine poznatim.	1	2	3	4	5
32. Kada slušam engleski tekst često razumem reči, ali ipak ne mogu da razumem šta govornik hoće da kaže u celini.	1	2	3	4	5
33. osećam se nelagodno kada ne mogu da 'uhvatim' ključnu reč u nekom tekstu na engleskom koji slušam.	1	2	3	4	5

1 The Millennials

OK, so it's the generation born after 1980 to either later baby boomers or early Gen X-ers. Last year, Pew Research reported that Millennials have less money than the generations before them, but they're more optimistic about having it in the future. Politically, they say they're more independent than their predecessors and they're less likely to describe themselves as patriotic than Gen X-ers or baby boomers. Millennials are the most racially diverse generation in U.S. history. Their shared expertise with technology is something that separates them in the U.S. workforce.

The millennial mindset is different from any generation before. Sometimes people don't understand like that, you know, work is what you do and not necessarily who you are.

People in Generation Y have been told that they can be whatever they want to be and they can do whatever they want to do since they were kids. The goal is to be happy, to find meaning. And they're figuring that out as they go.

Life coach Christine Hassler is advising them on how to manage their money. She's an expert on Millennials. And Hassler says she's constantly surprised by their potential.

The way they think and the way they communicate is completely different. They move at a much faster speed mentally than any other generation before. They are amazing learners. Millennials can go in and learn anything very, very quick. Their brain is very adaptable. Change doesn't scare them as much as other generations because they had to learn something new every day.

So what makes them different?

Millennials are the first generation to have always had the Internet, which has transformed the way people network and socialize.

I can't live without my i-Phone. I just – I feel naked if I don't have it on me.

This constant plugged in life has its drawbacks for these Millennials. They come in and they get this reputation of being entitled or being – multi-tasking too much or not knowing how to communicate with older members of the generation – of – with older generations, because they just rely on technology much more than a Gen X-er or a baby boomer would.

At work, millennials are increasingly coveted as employees. More and more businesses want to tap into their expertise and drive. They're the new marketplace, they're the new brains. They come with all the social media tools and tricks embedded in them as natives.

Still, these are challenging times. According to a recent United Nations report, some 75 million youths globally now find themselves without work. The numbers speak for themselves. It is extraordinary the optimism that Millennials can bring to the most challenging of situations. A lot of the jobs that our parents' generation, you know, worked won't exist anymore, but it's also exciting, because it means we get to invent new careers. True Millennials are not revolutionaries. They don't want to tear down the system. Oh, no, this generation just wants to run it. Richard Quest, CNN, London.

2 Data Marketing

Here's news on the ads on some websites seem like they're designed just for you? It's not a coincidence. There are companies out there that gather your information in order to create specific advertising. Ed Lavander talked with the head of one of those companies.

They've been called the cyberrazzi, largely unknown companies that buy and sell personal information on virtually everyone across the country. Data Marketing is now a \$300 bill. industry.

They know more about us than we know about ourselves, and they can actually protect what we'll do in the future with the high degree of accuracy.

There are hundreds of data brokering companies in the U.S. one of the largest is the company called Acxiom, based in xxx, Arkansas. In case you missed it, this company recorded sales last year of more than \$1 bill. This is the first TV interview Acxiom's Chief Executive has ever granted. Scot Howe says he wants to demystify what his company does.

'I think there's a misunderstanding about what we do, hm, so we collect data, hm, and we use that data about people to give them more relevant advertising and help businesses make better decisions about marketing to those people.

Acxiom says it has marketing data on 144 million households in America. The raw data about individual people is run through complex algorithms tracking purchasing and lifestyle patterns. Then you are grouped into a life stage cluster. There are about 70 different groupings with names like 'savvy singles' and 'apple pie families'. It's all perfectly legal, but pinpointing exactly how it is all done, what they have isn't easy.

Truly the melting pot of all of this different information that we aresecurely, appropriately and legally collecting on consumers. Data brokers are taking steps of your life, and like the real paparazzi, the cyberrazzi, is always watching.

3 U.S. Postal Service

First up, a major data breach, but not like the ones we've told you about before in retail stores or in the cloud, in databases. Hackers tried to get personal information

anywhere it's stored digitally. That includes systems of the U.S. government. Officials say the U.S. Postal Service was hacked. Information on almost 3 million customers, people who use the Postal Service was compromised. Names, addresses, phone numbers, email records. That's in addition to birth dates and payroll records for 750,00 postal service workers. the USPS is paying to help protect their credit, the FBI is investigating, mail service wasn't affected. But one lawmaker says the frequency and sophistication of cyber-attacks highlights the need for better cyber security.

Radio vesti – pretestiranje

1. 'Eurozone recovery nothing more than a dream' – economic crisis outlook

The announcer: Let's go back to our headline story now, the economic situation in the Eurozone, as there are fears of a lingering debt crisis, the ECB slashes its Eurozone growth forecast for both 2012 and 2013. Shabbir Razvi, an economist joining me now live from London, to share his thoughts with us, Mr Razvi, instead of a small economic contraction of 0,1% as outlined by the ECB's June forecast, the bank now expects the Eurozone's GDP to shrink by 0.4% this year. How ominous is the new report by the ECB in your view, and how bad is the situation for the whole block?

Mr Razvi: Hello, good afternoon, yes, the outlook is actually quite bleak, uh.... And the revised figures by the OECD, uh..., recently really allude to that situation, uh... we are talking about 0.4, 0.5 negative growth in GDP by the end of the year. And, and, and the reality of the situation is that all the European nations, whether they are the core nations, or are periphery, which have been uh, feeling the pain of the austerity measures, there is no significant growth likely to be by the end of this year in, in the uh..... current quarter or the 4th quarter this year. So in reality the situation is getting bad to worse and in a all the measures have been tried by the leaders of European nations and also the European bank: printing money, reducing interest rate, it seems none of these measures are working and the, the reason, the particular reason why it's not working is because people have lost their jobs, uh.....inflation is higher, people do not have income sufficiently to keep pace with the inflationary pressures, hence they do not have money in their pockets to spend on the economy. Therefore, any kind of possibility of recovery is becoming more and more of a uh..., pipe dream, if you like, for the European Bank and the European leaders.

The announcer: What's been more concerning, Mr Razwee, the Organization for the Economic Cooperation and Development, the OECD saying the growth in Europe's, the economic powerhouse Germany is also slowing, the OECD says Europe's largest economy could slip into recession by the end of the year. Now, what could be the impact for the Eurozone if Germany does fall into recession?

Mr Razvi: well, of course, Germany is the key player, in the whole of the Eurozone, and if there is any malaise in the economy in Germany, the impact of that is going to be far more significant and at the end of the day, uh....., the, the reality of the whole situation is that German banks are exposed to European debt whether it's Greek, uh.. the... sort of debt, Italian, or Spanish and Portuguese debt. Therefore, the banks will start feeling the problem, and again the situation is quite similar in Germany in the sense although the GDP has been growing, but there as well the salaries are not increasing, the inflation, the global inflation, uh.... commodity inflation will also have an impact on the German buying power of the people who are operating the economy there, so in that sense OECD prediction and the possibility that Germany may also go into recession may happen. And that will have a colossal impact all over Europe.

2 Student loans

Student loan debt is soaring. The American Institute of CPAs recently took a survey of student loan borrowers, and found the money they owe has made some of them postpone buying cars or houses, in some cases even delay getting married. What's more, 60 percent of them said they have some regret about taking out student loans. So, what's a student who's planning on college to do? When education savings account is a good start, you're never too young to put money aside. Even a small scholarship can help with tuition and shrink down a loan and there are often grants available. Federal, state and private, that can save you money if you qualify. Work study programs may enable you to pay as you go without rocking up so much debt. There's also this: not every well paying job requires a four-year college degree. Dental hygienist may only have an associate's degree, but can work their way up to a \$68,000 salary. And with a formal apprenticeship, you can work in construction or mechanical trades earning 50,000 or more. So think about the higher education you need before committing to college. And remember that while student loans are one way of paying, they are not always the only way.

3 London Countdown

Countdown to London is on. We are less than a 100 days away from the start of the 2012 summer Olympics. Is the British capital ready for the global sports spotlight? Well, the head of the London Organizing committee says yes, the venues are being built for the games, are on schedule and within budget. And that second point, being within budget, that's a big one.

London found out that they would be hosting these Olympics back in 2005. That was before the global financial crisis hit. It's been some challenges for the Organizing Committee, but nothing like what London dealt with when it last hosted the summer games. That was back in 1948, right after WWII. In order to cut down on costs then, no

new venues were built, the athletes stayed in army camps, they stayed in colleges, they were even asked to bring their own towels. Imagine that. Won't be the case for the more than 10000 athletes heading to London this summer.

4 Greek bailout

New hope for Greece. The country that has been struggling with severe debt is getting another bailout from other European countries. This is the 2nd deal that Greece has got in two years. The latest one is worth \$172 bill. It will help keep Greece from going bankrupt. You've heard us talk about Greece before.

In order to get money from other countries to stay afloat, Greece's had to make deep cuts in government spending, what it pays government workers and how much retirement money they get. In the short term, Greece will be able to pay some of its debts which have been reduced by the deal. But some analysts are saying this is just a quick fix, it's not gonna help the country in the long term, and if Greece's economy eventually goes completely under, it could significantly hurt other economies throughout Europe. They are interconnected.

Video predavanje - pretestiranje

Introduction to Economics by Professor Kenneth Train

Ok, welcome, uh...I'm Kenneth Train, this is E-con 1, um..., I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in. Our head GSI would be in charge of that.

OK, so um..., I think the best motivation for taking this class is to just try to read the newspaper. It's astonishing, the number of things that come up in the newspaper that without any economic training you wouldn't know what in the world they are talking about. Um....just one of them just recently, the FTC is opening an anti-trust investigation against Google. How many of you knew about this? Google's perhaps gonna be accused of breaking the law having to do with monopoly control. How can that be? Everybody loves Google. Um...ha,ha., um....., so, you should be asking yourself what in the world is an anti-trust investigation? What are the anti-trust laws?...

Anti-trust laws shortly are laws that prevent the growth and exercise of monopoly power. So we're gonna study in this class why it is that we need laws to protect us from the growth and exercise of monopoly power. What exactly those laws are? What they allow? And what they don't allow? And how's that played out in the variety of the situations? You probably remember Microsoft was also slapped with a, um, large anti-

trust, um, law suit, um, so it really seems like firms that become very successful whereas the country has a very skitsy position towards them, we start suing them, um, um, why is that? We're gonna study that, that's one of the main things that microeconomics has to say about the world,

Um, I don't know if any of you saw this but July's Jobs Report, the number of jobs that were created in July which is the last month that we have data on, actually was higher than expected. How many of you saw this? No, very few people, it was lost among all the disaster reporting about the downgrade of our national mortgage rating, of um, credit rating, um and it happened at exactly the same time, and it's got to have slipped under the radar, but this might actually mean that we're slightly pulling out of this recession we've been in, this bad economic time. This time we've had since 2008 has been the worst since um the great depression of the 30s, it's possible we're gonna go into a second recession, a double dip, but there's signs that indicate that might be happening, it might not.

What we're gonna study in this course is what causes job growth, what causes unemployment and importantly, what can we do about it, what can the government, what steps can the government take to try to stabilize our economy and help us grow out of the recessions that we sometimes end up in. Um, you've probably seen practically all the presidential candidates have some plan or another on what we're supposed to do about the deficit, about the jobs, hopefully this course will help you to evaluate those, and make your decision on what you think which candidates are making meaningful statements, and which ones aren't.

This is my favorite, this is the last one, we're gonna talk about.

China convicts an American as a trash smuggler. You know that trash that we throw away, we have to pay someone to come pick it up, we pay the utility company, you know the trash utility to pick it up, and then they have to pay someone to get rid of it, ok, um, this enterprising entrepreneur actually bought a boat, and enormous ship, and um was paid to, he, he promised to get rid of trash, and he put it into the ship, and hauled it over to China, and um, just downloaded it um, downloaded it, off loaded it into some harbor in China, and hopes to not getting caught. Well of course, that breaks Chinese law too, what is shown is the incredible amount of money that is to be made in simply dealing with the trash that we create as an economy. Um, guess what was in the ship, it wasn't just any-o-trash, these were soiled baby diapers, the entire thing was filled with soiled baby diapers, can you imagine the Chinese official who opened the hole, ha ha, and the smell came out, ha, ha, anyway, the active living, the active having children actually creates pollution, we need to somehow deal with this, we create pollution in all forms of our living, and we need to figure out how to handle that in our economy, so that's what we're gonna study in this course, how to make the right decisions about the degree of the um pollution that we

need to have, or want to have, how to protect the environment the same time that we keep our economy growing, that's the main topic of economics, and one of the topics we're going to discuss in this class.

You can go on practically all the paper and newspapers are filled with topics that have to do with the things that we're gonna study in this class.

Um, ok, so back to the mundane issue of what actually is economics, this is the way our textbook defines it, and practically all textbooks define economics as a field. It's the study of how economies use scarce resources to produce valuable commodities and distribute them among people. So very broad definition, but it broke, can be broken down into three parts.

- 1) What goods are produced?
- 2) What resources are used to produce them?
- 3) Who gets to consume the goods?

Those are basically the issues that we're trying to decide how to do, and how does it happen in an economic system. The key word in this um, in this ...aaa definition is the word scarce. This is the central concept to the study of economics and in some sense can be considered the defining characteristic of the study of economics. Um, we start with the concept of scarcity, um, there is a fixed number of people in the country who can work, the fixed number of hours that we have available to doing work, there's fixed resources that are available for us to produce goods and services, after we produce those goods and services, there's some fixed amount of that that has to be distributed among people. And so, there is less of everything than we would possibly want, there's not an infinite supply of everything. What that implies is that we as a society and we as individual people need to make choices. We have to choose how to use these scarce resources. If they're used in one way, they can't be used in another way. And so we need to make those choices meaningfully, we need to understand how to make them appropriately, ok, and um understand the choices that are implicit within any economic system that we set up. What the making of choices among the scarce resources implies is that there is no free lunch. Everything has opportunity cost. For example, you come to this lecture, you didn't have to pay any money to come in, and so it seems like it's a free lecture. But you could've done something else with your time, you could've drunk a cappuccino with some of your friends, you could have studied for another class, you could go to another class, um, and so there is some alternative use of your time that you could've spent this time at, and instead you chose to come here and have this class, the opportunity cost of this class is the cost of the value of whatever else you could have done with your time otherwise. Everything has an opportunity cost and in the sense that explicit representation of opportunity cost and the full follow through of the implications of that is the concept of economics. That's what we study.

Audio predavanje – pretestiranje

Marketing by Kimberly Donhue

Hi, welcome to the study of marketing, my name's Kim Donahue, and I'm gonna be leading you through this tour of the subject matter. Marketing's kind of funny subject to study initially, because most people have a lot of preconceived ideas about what marketing is, and they're usually really wrong. So we're gonna start up by taking a look at that for a minute here.

Ok, marketing really comes down to people's perceptions, what they think about when they see products, when they see advertisements, when they see a price on the product. What most people's perceptions turn out to be many times is that marketing's all about advertising, using a lot of pressure to try and sell you something you don't want. It also is a perception that many advertisements are deceptive, that we lie to try and get our business, try and get those sales.

Well, my response to this might surprise you. That's true. A lot of what I've just said is true. But, that is not what the role of marketing is. And for businesses who really wanna be effective in what they do, and they really want long-term profitability and success, they've got to implement what marketing is true, truly about. And what marketing is truly about is satisfaction. If we can determine what customers want and get it to them in the best way possible to the places where they shop, very efficiently, at good prices, and we communicate through our advertisements to let them know it's available, their satisfaction's gonna be there. And that's gonna be long, much more profitable in the long run than trying to push our product onto somebody.

So let's start talking about what marketing actually is. We can start with the textbook definition. Ok, this is in your textbook. Marketing is an organizational function, and a set of processes for creating, communicating and delivering value to customers and for managing customer relationships in ways that benefit the organization and its stakeholders.

Now you look at this and your standpoint probably is: this sounds just like every definition I've ever heard in any textbook. From my viewpoint, this is a great definition. It really tells you a lot about the heart and soul of marketing. And I'm gonna pull out some key components here for us to talk about.

The key components of this definition we're gonna look at individually, are the fact that it is an organizational function, that we're creating, manufacturing and delivering value, we're dealing with customers and customer relationships, and finally that it benefits the organization as well as shareholders. OK, now let's take a look at each of these individually.

Ok, the first one, organizational function, marketing is a support function, OK, it exists only to achieve the organization's goals. You'll find people in marketing as in any

other discipline who think their area is to be only and all. OK. Marketing can't be that way if it's gonna be effective. We have to fit into the organization, we have to understand what the organization needs from us, we have to provide that, working with other areas of the business. Now, that may not make a lot of sense yet, but hopefully within a few minute it will.

The second component of the definition: creating, communicating and delivering value. Officially we call that the marketing mix. This is the heart and soul, the very basics of what marketing is. It is more commonly known as the 4 Ps, which we'll go through in just a moment.

OK, the other key components of that definition, customer and customer relationship. OK, when we talk about customers we tend to think about consumers, because that's what we are. We're maybe dealing with consumers, and when we do, we call that B2C, meaning business to consumers, we're focusing on consumers. And there, consumers are people who are buying products for their own personal use. However, we're also dealing with B2B, business to business and in actual dollar sense, more money is spent on B2B marketing than B2C. So, in this course we're gonna focus a little bit more on B2C, on the consumers, because that's something we all have, a frame of reference we've all experienced. But, we will be talking quite a bit about B2B as well, because again, that's where most marketing dollars are spent.

With our customers, whichever they happen to be, we are interested in building a long-term relationship. It just makes sense If we keep a customer happy now, we give everything in our power to keep them satisfied, to fix problems, to bring them back, even if we experience a short-term loss in doing that, we're gonna be profitable in the long-run. Something we'll be talking about a lot in this course is a life-time value of a customer. And that's approach we have to take. Maybe we're gonna lose 200 dollars on this sale by fixing this problem, by dealing with it, but over the life-time, of the customer, not only in repeat purchases that we'll be making but in referrals he'll be making, they could be worth thousands and thousands and thousands of dollars. We wanna keep that business. It is much cheaper to keep a customer than it is to get a new one.

OK, the 4th component of the definition is it benefits the organization and shareholders. This means we're not just satisfying the customer, but we want to achieve the organizational objectives and we also have to benefit to community. The community, a society as a whole, is the other companies that we work with, our suppliers, the companies that we sell to, and we work with like transportation agencies etc, everybody's affected by what we do and we need to have an ethical and socially responsible view point as we deal with these other organizations.

OK, now, later on in the semester we will talk about that in more detail because there's a lot of controversy involved in that statement, believe it or not. A lot of people

believe that the company social responsibility is to make a profit. And that's it. And I can understand that view, but on the other extreme people believe that a CSR is to make the community they're a part of, better. And I see that view, too. So we're gonna be talking about those two extremes and what's in the middle, as we go through the course. OK, so now, you have a very basic idea of what marketing is, kind of.

Televizijske vesti – posttestiranje

1 South Korea and the SAT test

Different cultures around the world approach education differently. Earlier this week, we talked about Sierra Leone and how girls there haven't traditionally been given access to education. In South Korea, the issue isn't getting an education; it's more about how well you do in school. And what some students are doing to succeed is having an impact across the entire country.

South Korea's education system is so competitive; many children spend evenings, weekends, holidays at cramming schools like this. But amid the clamor to get better grades, it appears some haven't been cheating in the all-important SAT tests to get into U.S. universities. So far, prosecutors have raided 12 cramming schools in this area of Seoul alone. They're looking for evidence of cheating. They're investigating a number of scams, including one where middlemen sit SAT tests in Thailand a few hours before the same test was given here. It gave students a heads – up as to which questions would be in the paper.

The organizations that run SAT in the U.S. have canceled May's test for the whole of South Korea. But at one cramming school not implicated in the scandal, a teacher tells me parents are paying for their kids to cheat.

Mr. Yoon, a cramming school teacher: Just from the grapevine, I've heard maybe tens of thousands of louters for access to these tests. A lot of parents know where to go. The owner of the hugyuan, of the cramming school, would basically say I have access to these certain tests. And so a lot of the part – parents are actually making the ultimate decision.

At South Korea's most expensive boarding school, modeled on an elite school in London, pupils are entirely innocent of cheating, but they're caught up in the aftermath of the scandal all the same.

We're getting penalized for – for the fact that other guy – other people cheated or tried to cheat. That could affect my whole future.

The teacher that broke the news to them, Toby Waterson, has helped them make alternative plans to sit the SATs abroad.

I just worry about the tarnish that Korean SAT centres have received in this whole process and I worry, therefore, about the – about the university places that are going to be offered to our students.

Students who are under enormous pressure to succeed. We get a lot of tiger moms and tiger cubs. And that's why all this hyper competition is happening. And – and that's why people are finding ways to, you know, skirt the system.

And in the process, tarnishing honest students who've worked hard to make the grade.

2 American dream

It's been five years since the great recession officially ended. This was the economic downturn that hit between 2007 and 2009, but it's still having effects on people. CNN Money says the recovery of U.S. jobs has been the slowest ever. More Americans are using food stamps than ever. Wages are rising, but barely. Is this all taking a toll on the American dream?

The American dream is this national ideal, the goal of prosperity and success. But in CNN Money's American dream poll, 59% of people say regardless of how you define it, it's not achievable. Young adults are the most pessimistic, they've had a hard time finding good jobs as the country recovers from the recession, and there are already concerns about the next generation, too. 63% of the Americans say that most children in the U.S. will not be better off than their parents. The problem is that while most people are managing to tread water, that's not translating into solid financial security. But not everybody is onboard with these findings. The Brookings Centre says the American dream isn't dead and that these negative perceptions are necessarily supported by facts since two major studies early this year show that the ability to climb the economic ladder hasn't changed significantly over time.

3 Greek Debt Crisis

The net up to Greece, which is in the middle of economic crisis that's been going on since 2010. You probably heard us mentioning it several times on this show. Other European countries have offered bailouts to Greece, but in order to get them, Greece's Government has to make some spending cuts, that means cuts to workers' salaries and their retirement, their pensions. Many Greek citizens aren't happy about this. Thousands of people gathered in front of the parliament over the week-end. They were protesting against the newest cuts. Those protests turned violent, with the crowd throwing rocks and firebombs at police. Officials say 106 officers and dozens of civilians were injured in the fighting. Mathew Chance filed our next report today about the impact this crisis is having on different generations of Greek citizens.

This is just a part of the aftermath of that terrible violence that we witnessed on Sunday night in Athens. This is a, a building, obviously, in the centre of the Greek capital that actually has one of the city's most historic cinemas. And there's a lot of people in the city who are reviled, disgusted at the fact that the protesters torched this building, and left it in this state. But, even though most people here don't, don't, you know, approve of the violence that led to this, I think it's pretty clear that it was an expression of a much wider anger and frustration amongst Greeks about what's happening to their country. Ok, well, one of the groups that's most affected by the crisis in Greece are people between the ages of 16 and 24. Official statistics say unemployment in that age group is a massive 48%. Both young and old are affected by economic crisis. Some pensioners say they're already endured a 25% cut in their monthly income, and now they're gonna have to face more cuts with these new austerity measures that are being implemented.

Radio vesti – posttestiranje

1 Latin America's economic boom explained - BBC news

TV commentator: How about some good economic news for a change? A new examination of the fiscal fortunes of Latin American nations contains just that. Now when it comes to economic recovery the financial fortunes of Latin America, yes Latin America are providing success stories that most of us can only dream of. While many countries are cutting to the bone, nations like Brazil are beefing up. It's a trend which the IMF has highlighted in their most recent report and the BBC's Tom Barrage has the details.

Tom Barrage: Latin America famed for its beauty. In recent decades its finances haven't been so pretty but the IMF's new report on the region is yet more confirmation that things are changing. It's headlined that Latin American economies are growing faster than expected and the economies of South America are the biggest winners. In Brazil, Peru and Uruguay, GDP growth this year is expected to exceed 7%. Chile's economy has recovered after this year's earthquake and Columbia's growth is also steady. So why is South America enjoying relatively high levels of growth so soon after the global downturn? It's partly down to the growth of domestic industries, like cars that are built in Brazil and bought in Brazil. The fact that South American countries have developed their own industries to maintain and strengthen growth in the future is one of the most significant findings of these reports. But the IMF warns that domestic consumption and investment need to grow at a sustainable pace. Take the marathon approach, rather than the sprint, they say. The other main factor is South American exports to emerging Asian economies like China. Take Chile, it exports huge amounts of copper to China, commodity prices are relatively high and are predicted to remain so. This means South American economies are less dependent on the U.S., where growth is slow.

The same cannot be said for the economies of countries in the Caribbean, they are highly dependent on tourism from the U.S. and Europe, and so growth there is slow. In Central America growth is faster than the Caribbean, but slower than in most of South America. Once again, Central America is struggling because of its strong links to a relatively sluggish U.S. economy. Tom Barrage, BBC News.

2 Employment report

First, we are looking at the latest national unemployment numbers from the U.S. Government in April. The unemployment rate went down from 8.2% to 8.1. It's not because that many people got hired. It's because hundreds of thousands of Americans dropped out of labor force. If you stop looking for a job, you are not counted in the unemployment rate. Andrew Traggets looks at how this could impact this year's presidential race.

The employment figures are crucial in the election year and the numbers have not been in the President's favor. The economy added just 115,000 jobs in April That's down from 154,000 in March. The unemployment rate dropped slightly to 8.1%, but that's only because the number of adults actively looking for work has fallen to the lowest level since 1981. Mitt Romney says the economy should be heading closer to 500,000 jobs a month.

'This is a sad time in America. When people who want work can't find jobs'.

The economic policy institute says 300-400,000 jobs should be added each month for the economy to recover. But President Obama says the recovery is still alive.

'After the worst economic crisis since the great depression. Our business has now created more than 4.2 million new jobs over the last 26 months'.

Unemployment growth began to slow in March after three strong months in the winter, so economists believe this slowdown is a seasonal adjustment, adjusting warm weather earlier in the year gave the economy the artificial boost. President Obama said next week he will urge Congress to come together to take steps to accelerate job growth.

'There's too much at stake for us not to all be rowing in the same direction'.

If the employment figures don't stay afloat, the President will be paddling against the strong current ahead of the November elections.

3 Korea dust

Welcome to CNN student news, on this Tuesday, February 24th. It's great to see you, my name is Karl Azuz. Our commercial free coverage starts on the Korean Peninsula today. Large parts of it have been coated in yellow dust. It's not uncommon in this part of the world. The Koreas have a yellow dust season. It typically runs from March to May and though it started early this time around, this year's yellow dust season

isn't expected to be as bad overall as it has been in some other recent years. Still it's nasty. The dust is measured in micrograms per cubic meter in the air. If there are more than 800 micrograms, the Korea Meteorological administration recommends that all outdoor events be cancelled. This week, a high of more than 1,000 micrograms was recorded in one part of South Korea. What is it made of and what can be done about it?

This is the worst yellow dust storm we have seen here in South Korea for more than five years. A warning is in place, which means that the elderly, weak and children are told not to go outside. For everyone else, they are advised to stay inside, but if they do have to go out, they are advised to wear a protective mask and also protective eyewear, and if they're inside, keep the windows shut. Now, more people are wearing masks on the streets of Seoul, although not as many as you'd think. Seoul and the surrounding areas are the worst hit at this point. Now this yellow dust blew in over the weekend from Southern Mongolia and Northern China. It's a mixture of desert sand, topsoil and pollutants, which is swept into the atmosphere and blown over other parts of the region. Exposure to the particles in this area can be dangerous, especially if you have existing health issues.

Video predavanje – posttestiranje

Economics part 2 by Kenneth Train

Ok, welcome, ah...I'm Kenneth Train, this is E-con 1, um..., I know many of you are here to try to decide whether to take this class and so, what we're gonna do today is talk about why you might wanna take it, what the requirements are, and then I think there's a lot of you that are still trying to get into the class, so we're going to talk about enrolment issues and how you might have one last chance to get in. Our head GSI would be in charge of that.

Ok, so what are the course requirements? I ought to say we've got a lot of resources, um, um, available for this class. There's a lot of people involved and you should take advantage of everything, um, first, I wanna say this is a good time to start, our head GSI is going to be in charge of all enrolment issues and other issues that arise during the course, Where is she? There? And I think now's a good time to just talk about enrollment.

Ok, we also have, each of you has a GSI, that um, is in your assigned section, the GSIs are co-teachers in this class with me, um, as you probably know by now, this class has 2 hours of lecture a week, and 2 hours of section a week. And so fully half of the instruction will go on in sections. And your GSIs will be covering, handling those.

Um, I think you will find the sections to be very enjoyable and productive, um, I have given material for the GSIs to cover in each section, um, so that every GSI will be covering that material. But then also the GSIs I've encouraged them to bring their own material because I really do think economics is a very personal topic, it's a personal subject, you have your own views on things, it's a way to organize your thinking, it's not a mandated right-wrong concept. And so the more the GSIs can do that in their sections, and let you do it also, the better. So there's time in section for material that's beyond what I am um requiring that'll be covered also.

Um, the required material in the sections will also be on the exams, so it's important you go section or you won't do well on the exams, for example, I think the first topic we're covering in section is the production possibility frontier, so really important and useful concept we're not gonna talk about at all in the lecture, um, and um it's important that you be in section for it.

Um, and in regard to that, I'm gonna skip the rest of this for now, and talk about grading. Um, the grading is um 5% for the 5 problem sets, 25% for the mid/terms, and 45% for the final exam. There's two midterms. Importantly, all grading will be by GSI. So each GSI will grade his or her own students, develop his or her own curve and um, and um, assign the grades. It'll all be under my supervision, I'm responsible for the grades, um, but it will be separate by GSI. So, um, I'm doing this for a couple of reasons.

Before I get on to that so that you can kind of see the sense this class also has a stricter grade distribution than most classes you are perhaps accustomed to. Um, we will, each GSI will give 25% of their students As of some kind, 35% Bs of some kind, and the remainder Cs and below. Ahhh, so the median grade is low B essentially in this class. The reason this is, we do this, this is a departmental um, regulation, it's not a regulation 'cause the faculty are individually responsible for grades, but it's a recommendation by the department to have this kind of distribution because this class is used to determine who gets into the major, who gets into xxx and things like that. If everyone made A and B you wouldn't be able to distinguish who should get into major and staff. So this is the reason for it and you should maybe consider this when you're trying to decide whether to take the class.

You should also recognize that C is not a bad grade. Everyone thinks you should make high grades as better, a C, the most important thing in college is to figure out what you wanna do with your life. At least as far as you can in four years, um and if you make a C in a class sometimes that means, well that's not the route for me. Go somewhere else, do something else. So it's useful information. You shouldn't see it as a failure, you

should see it as gaining of information about who you are and what you're interested in and what you're good at. So um, nevertheless, this will be the grade distribution.

Pass, no pass? Participation is not counted towards your grade in any fashion. There're several ways for that, reasons for that. So many GSI's asked me about that 'cause they wanted to do that but I'm actually opposed to it. Um, I think we're providing you here an excellent learning opportunity. But I really do feel each of you can make a choice of taking advantage of it to the extent you want. If you don't wanna come to section, you don't wanna come to lecture, it's truly your choice. You'll probably end up with a C, but ha, ha, um, it, it, it's I don't want people to have to do everything,... anything. This is an opportunity for you to be the best you can be and you can take advantage of that to the extent that you want. So in that sense, attendance is not graded and participation in the sense of discussion, I don't like having graded because if there's huge cultural differences in how people interact in group situations and so I don't want those to enter into the grades either. Anything else?

Great, ok, um, the textbook, I wanna talk about this, textbook is Case, Fair and Oster *Principles of Economics*, you can use either the 9th or the 10th edition. I would encourage you as budding economists to find ways to save money on this. The 10th edition costs something like 240\$? 196 on Amazon. I looked on half.com yesterday and there were 9th editions available for 38\$. And I rush mailed them to you um, I would encourage you to do that, I think the Power's charging these prices is sinful, and we should use our economic cloud to avoid paying these prices, um, all the readings on the syllabus and on the website are given for both the 9th and the 10th edition, so you can use either one. Also, um, the um, bookstore has told me that you can rip the book instead of buy it for half price. So little less than half price. I give details on the website and the bookstore has information about it so you buy it, you can mark in it, you can do whatever you want to, and you return it at the end of the semester, and it's half price, but that's still a \$100 and 15 or something like that. So it's expensive. And...? What was the ...?

Yeah, slugbooks.com, slug because of you see Santa Cruz, our compatriot campus, um, so try to find, if you've already bought the 10th edition I don't wanna make the bookstore mad at me, but you can find one online at \$38 and then bring it back, the 10th edition back to the bookstore.

Um, ok so we've got have our head GSI, we've got our individual GSIs that each of you'll have as your individual teacher, we also have an audio visual crew up here, Azra and Vivienne, you wanna wave to them? Hi, this class is being webcast aaah, so a few hours after the lecture it will be available on webcast.Berkley.com, if you wanna

look at it. Um, this is hopefully only for you to do as review, as I said before. Attendance is always your option, but I really do believe being here in person is part of the experience of being at Berkley, this is what you are here for, it would be a shame to miss this opportunity of actually having in-class discussions. You could have gone to a University of Phoenix, um, if you wanna an on-line class, so I encourage you to come here even though you do have the opportunity to watch the webcast later.

Also the vice-chair of the department, when I told him I was gonna do this webcast, told me he didn't want me to do it, because he thought students would quit coming to lecture, um, and the compromise we reached is that I told him that I would cut off the webcast if I find that that's starting to happen. So that's happening, so don't um,... just come to the lecture.

Audio predavanje – posttestiranje

Advertising by Professor Kim Donahue

So now that we have the idea what different types of advertising there are, let's look at how we actually develop the campaign.

Usually we have five steps, we're gonna broaden our horizons today there and go for 6 steps in this process. Just as we talked about, when we talked about our promotional strategy, our first thing is to identify target audience. For this advertising campaign who are we going to target. If we look at a lot of major producers of product: Procter and Gamble, Coke, Pepsi, all sorts of manufacturers they have a very wide target market. But they develop separate campaigns for different segments within that target market. So we're saying which segments are we going after with this campaign.

We then need to establish what our message is gonna be, and our budget. We talked about budgeting last time, let me talk for just a minute about this message. We don't want anything complex. We don't want too much information or too many different components to the message. Simple easy to understand, so people who are exposed to it can absorb it, 'cause they're not gonna study it. They are not gonna put their effort into it.

We can actually start designing the ad at this point. We are, as we talked about last time, we will look at what kind of appeal we want to use, fashion, humor, emotional fear, testimonials, any specific techniques we wanna use, how we're gonna create this ad with special facts we're gonna do, so anything we can do that's gonna make this interactive. That's gonna draw people in.

Hm, an example in the, I'm trying to get my mind here, in February 2006. KFC announced that they were running a new type of ad, hm a TV commercial. If you have a

DVR, and you recorded that commercial and played it back at slow speed, you would see a code or a secret message in there. Now I personally never saw that, I'm assuming it tells you that you can go and get a discount if you mention a certain word or if you go to their website and get a coupon. It's probably giving some kind of information like that. But getting more involved in that, making it stand out from the other ads is very important. And that is one technique that they used.

Then comes the big decision. What media we're gonna use, how often we're gonna run it, what times are we gonna run it, hm, I'm just gonna briefly talk about the major media that we have listed here, but there are more than these.

Television is the 1st thing people think of when they think of advertisements. And it is very expensive, you have not only your airtime, that you're buying, but also the production value, as well. There also can be a lot of cost in there, especially in network and major cable stations. If you go to local cable though, it becomes very affordable. And many times that cost will include the production as well, that's something that you have to look at individually and negotiate, but local cable gets much more affordable. But television allows you to target your market pretty specifically, you can choose the time, the show that you want to use, it's very effective because it appeals to two senses.

Radio's the same kind of thing, the majority of people who listen to the radio are doing a sort of work, and the radio can kind of blend into the background. You need to do something really unique to stand out, be different, to get their attention. Hm, I remember hearing a commercial that was a beer commercial, there was no speaking until the very end, and you heard a door open, and then footsteps across the room, you hear a refrigerator opening, rattling of bottles, a lid being popped, and then you hear somebody drinking. And there's big hhh..... it was very effective, it stood out, it wasn't loud, it wasn't obnoxious, but it was very effective.

Newspapers are the most commonly used method of advertising, there's a lot of benefits to it, they are pretty affordable

Magazines: the big benefit there is it really allows you to target your market, and there is also a long life to your ad with the magazine. They get passed around, they stay in your house for a while, most magazine subscriptions, or the biggest percentage, are sold to doctors. And you think about here is one magazine sitting in the doctor's office and you know it sits here for 8 years, and how many people exposed to that one ad, over and over and over again. So that can be a real benefit as well. Now everybody wants to talk about advertising on the Internet, and this can be a great thing, but many times it's

not done effectively, banners, pop-ups, while they can do the job, they're not as effective as we would hope for.

The last step in developing the campaign hopefully is not coming as a surprise for you. And that is to evaluate. While the campaign's running, when it's over, we constantly want to test, look at our sales, look at our awareness levels, look at the competition, is it working, is it being effective, is our money, our resources being employed effectively?

So in summary, advertising is something that everyone has an opinion about. Everybody in your company is gonna tell you what works, what you should do, what you shouldn't do. However, proper research and testing is what should guide their campaign. Go with the research, go with what your test results tell you, not what the vice-president thinks. Ok, it's really important that you back this up documented and use the tools that are available.

And then I've put up here a very famous quote that is used in advertising all the time by John Wanamaker.

'I know that half of my advertising dollars are being wasted, I just don't know which half'. And that's a situation a lot of organizations find themselves in. Hopefully, if you're doing the research, and doing the test we have talked about, that won't be the case for you. C. U. next time.

PRILOG D

Rezultati kontrolne i eksperimentalne grupe na ulaznom testu

Kontrolna grupa			Eksperimentalna grupa		
redni broj ispitanika	broj bodova na IELTS testu	ocena na IELTS skali	redni broj ispitanika	broj bodova na IELTS testu	ocena na IELTS skali
1	16	5	41	9	3.5
2	14	4.5	42	20	5.5
3	16	5	43	9	3.5
4	14	4.5	44	10	4
5	18	5	45	12	4
6	11	4	46	17	5
7	10	4	47	20	5.5
8	20	5.5	48	12	4
9	14	4.5	49	13	4.5
10	14	4.5	50	12	4
11	11	4	51	15	4.5
12	18	5	52	22	5.5
13	16	5	53	12	4
14	12	4	54	14	4.5
15	21	5.5	55	20	5.5
16	13	4.5	56	14	4.5
17	11	5	57	15	4.5
18	12	4	58	14	4.5
19	20	5.5	59	18	5
20	15	4.5	60	10	4
21	14	4.5	61	15	4.5
22	13	4.5	62	14	4.5
23	11	4	63	16	5
24	10	4	64	21	5.5
25	11	4	65	19	5
26	14	4.5	66	13	4.5
27	12	4	67	11	4
28	21	5.5	68	13	4.5
29	15	4.5	69	12	4
30	20	5.5	70	10	4
31	11	4	71	11	4
32	19	5	72	15	4.5
33	17	5	73	11	4

34	13	4.5
35	15	4.5
36	19	5
37	19	5
38	20	5.5
39	13	4.5
40	10	4

74	19	5
75	10	4
76	10	4
77	20	5.5
78	10	4
79	14	4.5
80	16	5
81	21	5.5
82	17	5
83	17	5

PRILOG E REZULTATI PREDTESTIRANJA I POSTTESTIRANJA VEŠTINE RAZUMEVANJA GOVORA

Red. broj.stud.	pol	Ulazni test	TV vesti	Radio vesti	Video predav.	Audio predav.	Predtest zbir	TV vesti	Radio vesti	Video predav.	Audio predav.	Posttest zbir	Anksioznost zbir
1.	1	27	4	5	4	3	16	4	5	4	4	17	68
2.	1	24	2	3	3	3	11	3	4	4	2	13	101
3.	1	26	4	4	4	3	15	4	5	4	4	17	67
4.	1	24	3	4	3	3	13	4	4	4	3	15	97
5.	1	29	4	5	5	4	18	5	6	4	5	20	57
6.	1	21	3	2	2	2	9	2	2	3	2	9	121
7.	1	18	1	1	2	2	6	1	2	2	1	6	138
8.	1	31	5	6	5	4	20	6	6	4	5	21	55
9.	1	23	3	3	3	2	11	3	3	3	3	12	109
10.	1	25	4	4	3	3	14	4	5	4	3	16	88
11.	1	20	2	2	2	1	7	2	3	3	1	9	121
12.	1	27	4	4	4	5	17	4	5	5	5	19	60
13.	1	25	3	4	4	3	14	4	4	4	3	15	99
14.	1	20	2	3	2	2	9	2	2	2	1	7	137
15.	1	38	5	6	6	5	22	6	7	7	5	25	40
16.	1	22	3	3	2	3	11	3	3	3	2	11	118
17.	1	18	1	2	2	2	7	2	2	1	2	7	134
18.	1	21	3	3	3	2	11	2	2	2	3	9	120
19.	0	36	5	6	5	4	20	6	7	6	5	24	45
20.	0	26	3	4	4	3	14	4	3	4	4	15	100
21.	0	23	3	3	3	3	12	2	3	4	3	12	113
22.	0	25	2	3	3	3	11	3	4	4	3	14	102
23.	0	19	1	2	2	2	7	1	1	2	1	5	145
24.	0	18	0	2	1	2	5	1	2	1	1	5	153
25.	0	18	1	2	2	2	7	1	2	2	1	6	142

26.	0	23	3	4	3	3	13	2	3	3	3	11	120
27.	0	24	2	3	3	2	10	3	3	4	3	13	104
28.	0	36	6	6	6	5	23	6	7	6	6	25	43
29.	0	22	3	4	3	3	13	2	4	3	2	11	121
30.	0	31	5	5	5	4	19	6	6	6	4	22	52
31.	0	20	1	2	2	2	7	2	2	3	1	8	134
32.	0	30	5	4	5	5	19	5	5	6	5	21	54
33.	0	28	4	4	4	5	17	4	5	5	5	19	59
34.	0	24	3	3	4	3	13	3	3	4	3	13	98
35.	0	26	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	87
36.	0	28	5	4	5	4	18	4	5	4	4	17	66
37.	0	29	4	5	5	4	18	5	6	6	4	21	55
38.	0	30	6	5	5	4	20	7	6	5	4	22	48
39.	0	23	3	3	3	2	11	3	3	3	3	12	116
40.	0	18	1	1	2	1	5	2	2	1	1	6	142
41.	1	19	0	2	1	1	4	1	2	2	2	7	150
42.	1	31	6	5	5	4	20	6	6	6	5	23	53
43.	1	21	1	1	2	2	6	2	2	3	1	8	148
44.	1	22	2	3	2	3	10	2	4	3	3	12	131
45.	1	22	2	3	2	2	9	3	4	3	2	12	129
46.	1	27	4	5	4	4	17	4	5	5	4	18	85
47.	1	37	6	6	7	6	25	7	6	6	6	25	40
48.	1	26	3	3	4	3	13	4	4	5	4	17	84
49.	1	24	3	4	2	2	11	4	4	3	3	14	115
50.	1	24	3	3	3	2	11	4	4	4	2	14	112
51.	1	26	4	4	3	3	14	4	5	4	3	16	103
52.	1	35	7	7	6	5	25	7	6	6	6	25	39
53.	1	27	4	4	3	2	13	4	5	4	3	16	99
54.	1	25	3	4	3	3	13	4	4	4	3	15	104

55.	1	30	5	6	5	4	20	6	7	6	5	24	51
56.	1	26	4	3	3	3	13	5	4	4	3	16	103
57.	1	25	3	4	3	3	13	3	4	4	3	14	110
58.	0	23	3	2	3	3	11	3	3	4	2	12	133
59.	0	29	5	5	5	4	19	6	6	6	5	23	56
60.	0	21	2	2	2	2	8	2	3	3	2	10	144
61.	0	27	3	4	3	4	14	4	5	4	5	18	81
62.	0	26	4	4	4	3	15	4	5	4	4	17	92
63.	0	29	5	5	4	4	18	5	6	5	5	21	58
64.	0	36	6	7	5	6	24	7	6	6	5	24	53
65.	0	30	5	5	4	5	19	6	6	5	5	22	57
66.	0	25	3	3	4	3	13	3	4	4	4	15	107
67.	0	23	2	2	2	3	9	3	3	3	3	12	139
68.	0	26	3	3	4	3	13	4	4	5	4	17	89
69.	0	23	3	2	3	2	10	4	3	3	3	13	126
70.	0	19	0	1	1	2	4	1	2	2	2	7	156
71.	0	21	2	2	2	2	8	3	2	3	3	11	138
72.	0	25	3	4	3	3	13	4	4	4	3	15	114
73.	0	22	2	3	2	2	9	3	4	2	1	10	146
74.	0	31	5	6	5	4	20	6	7	5	5	23	56
75.	0	20	1	3	2	2	8	2	3	2	2	9	147
76.	0	21	2	2	2	2	8	2	3	2	2	9	145
77.	0	35	5	6	5	5	21	6	7	6	6	25	42
78.	0	20	1	3	2	2	8	2	3	2	2	9	146
79.	0	26	4	3	4	3	14	5	4	5	4	18	87
80.	0	28	4	5	3	4	16	6	6	4	4	20	60
81.	0	31	5	5	6	5	21	6	5	6	6	23	54
82.	0	27	4	4	4	3	15	5	5	5	4	19	66
83.	0	27	4	5	4	3	16	6	5	5	4	20	63

BIOGRAFIJA

Ksenija Maltez rođena je 1970. godine u Zaječaru, gde je završila osnovnu školu, nižu muzičku školu i gimnaziju. Studije engleskog jezika i književnosti na Filološkom fakultetu u Beogradu završila je 1994. godine sa prosečnom ocenom 8,64. Na istom fakultetu upisala je postdiplomske magistarske studije na smeru Metodika nastave stranog jezika – engleski jezik i 2004. godine odbranila magistarsku tezu pod nazivom „Veština pisanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji – problem gradiranja“.

U periodu od 1995. do 1998. godine radila je kao profesor engleskog jezika u XIV beogradskoj gimnaziji. Od školske 1998/1999 godine radi kao predavač, viši predavač i nastavnik stranog jezika za predmet Engleski jezik na visokoškolskim institucijama Univerziteta Džon Nezbit (bivši Univerzitet Megatrend) u Beogradu. Od maja 2008. godine predaje na Geoekonomskom fakultetu i obavlja dužnost rukovodioca katedre za strane jezike ovog univerziteta.

Posebne oblasti naučnog i stručnog interesovanja su joj primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika i engleski jezik kao jezik struke. Prevodi naučne i stručne radove iz oblasti ekonomije, finansija i bankarstva, marketinga, obnovljivih izvora energije, elektrotehnike i građevine. Objavila je nekoliko naučnih/stručnih radova, praktikum iz engleskog jezika za studente ekonomije, prevela na engleski jezik jednu monografiju i bila koautor dva stručna rečnika englesko-srpskog jezika u oblasti ekologije i obnovljivih izvora energije.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора мр Ксенија Малтез

Број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Развој вештине разумевања говора у контексту видео и аудио инпута

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора мр Ксенија Малтез

Број индекса _____

Студијски програм Англистика, енглески језик

Наслов рада Развој вештине разумевања говора у контексту видео и аудио
инпута

Ментор Др Биљана Чубровић, ванредни професор, Филолошки факултет
Универзитет у Београду

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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 аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Развој вештине разумевања говора у контексту видео и аудио инпута

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.