

Metakognitivna svjesnost studenata o slušanju na nastavi stranoga jezika

Ana MAROEVIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za talijanistiku

Kristina JORDAN

Sveučilište u Zadru, Odjel za talijanistiku

UDK: 37.091.214.18:159.932

37.091.322.7:81'243

DOI: 10.15291/ai.3650

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 15.07.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*slušanje, strani jezik,
metakognitivna svjesnost,
strategije, upitnik MALQ*

U radu se razmatra slušanje kao vještina učenja stranoga jezika, u ovom slučaju na preddiplomskom studiju Talijanskoga jezika. To je vještina kojoj se često ne pridaje dovoljno pozornosti, a s ostale tri vještine (čitanje, pisanje i govorenje) put je k uspješnom učenju stranoga jezika. Cilj rada dobiti je uvid u metakognitivnu svjesnost studenata o njihovoj metodi slušanja stranog jezika na jezičnim vježbama talijanskog jezika. Istraživanje je provedeno prema predlošku upitnika MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) koji su predložili Vandergrift i Goh (2012), uz dva dodatna otvorena pitanja. Prema rezultatima upitnika studenti, s jedne strane, imaju pozitivan stav prema slušanju i prvi je dojam da su uspješni slušatelji. S druge strane, analiza njihovih odgovora, a posebno otvorenih pitanja, otkriva kako ne pokazuju dobro vladanje strategijama koje su potrebne za uspješno slušanje. Zaključujemo da je ovakav upitnik vrlo koristan alat u osvješćivanju problema i promišljanju o strategijama slušanja, a nastavnikova je uloga pomoći studentima svjesno razvijati strategije, kao put postizanju samostalnosti u njihovoj primjeni.

UVOD

Slušanje je jedna od četiriju osnovnih vještina učenja stranoga jezika. Ujedno je nerijetko i najviše zanemarena, a možda učenicima i najteža zbog samih karakteristika govornoga jezika, ali i mnogih drugih znanja o jeziku i svijetu te složenih strategija koje su potrebne kako bi slušanje bilo uspješno. One stoga zahtijevaju veliki kognitivni angažman u kojemu je učenik uvelike prepušten sam sebi (Pavičić Takač, 2019: 61).

Kada govorimo o zanemarenosti slušanja, s jedne strane mislimo na to koliko se malo ulaže u rad na strategijama slušanja, posebno na metakognitivnim strategijama koje su i tema našega rada, a s druge strane na zanemarenost te teme u znanstvenim i stručnim radovima (usp. Josipović Smojver, 2007: 127; Ferranti, 2016: 95; Vandergrift i Goh, 2012: 13, 65).

Slušanje je kao vještina slabo zastupljeno u učenju stranih jezika, a razlog je i što se tradicionalno pozornost stavlja na sposobnost produkcije, a ne na recepciju. Međutim, razvijanje sposobnosti slušanja važno je ne samo za razvoj sposobnosti produkcije, odnosno usmenoga i pismenoga izražavanja, već i za samo razumijevanje usmenoga jezika (npr. sudjelovanje u razgovoru, slušanje televizijskih ili radijskih prijenosa itd.) (Beretta i Gatti, 2007: 15).

O važnosti slušanja, njegovim karakteristikama te konkretnim koracima koji se mogu poduzeti za njegovu što učinkovitiju izvedbu u nastavi stranih jezika posebno je detaljno u posljednjih 20-ak godina pisao autor Larry Vandergrift sa suradnicima (1998; 2006; 2007; 2012) te je na temelju opsežnoga istraživanja došao do zaključka o najčešćim problemima, ali i do konkretnih koraka pomoću kojih se može potaknuti samosvjesnost učenika stranoga jezika o njihovu slušanju, a time i poboljšati uspjeh u toj jezičnoj vještini i pridonijeti općenito znanju jezika.

Potaknute tim istraživanjem te ranije navedenom zanemarenošću slušanja kao vještine, a uz iskustvo s vježbama i izazovima slušanja na nastavi, autorice su odlučile provesti istraživanje među studentima s ciljem identifikacije poteškoća koje imaju prilikom slušanja i dobivanjem uvida u njihovu uporabu metakognitivnih strategija putem upitnika *MALQ* (Vandergrift i Goh, 2012).

Slušanje na nastavi stranoga jezika

Zvučni audiozapisi koji se upotrebljavaju na nastavi stranoga jezika (bilo da prate udžbenik ili ih sam nastavnik odabire iz drugih izvora) uglavnom su tzv. autentični materijali kojima se nastoji učenicima približiti slušanje iz stvarnoga života. Važno je pritom napomenuti da kod takvih vježbi nije nužno razumjeti svaku riječ ili rečenicu (Mezzadri, 2003: 121; Piotti, De Savorgnani, 2007: 9), a upravo česta težnja učenika razumijevanju baš svega dovodi i do problema u slušanju.

Nadalje, tu vještinu čine teškom i brojna druga obilježja: brzina kojom govornici govore; nemogućnost ponavljanja rečenica ili riječi koje se nisu razumjele; općenito ograničen vokabular studenata (a što može dovesti do toga da student prestane slušati jer se usredotoči na to da nije razumio); neprepoznavanje prijelaza s jedne teme na drugu, digresija itd.; slabo poznavanje konteksta i kulturnospecifičnih obilježja teksta što može dovesti do pogrešne interpretacije; poteškoće u zadržavanju koncentracije (često zbog napora da se prati riječ po riječ ili zbog vanjskih smetnji) (Beretta i Gatti, 2007: 23).

Proces slušanja često se promatra s aspekta načina razrade informacija; tako imamo dva različita pogleda: prvi od njih proces slušanja vidi kao *bottom-up* („odozdo prema gore“), a drugi kao *top-down* („odozgo prema dolje“)¹. U prvome se zvučni *input* dijeli na segmente tako da se do konačne rekonstrukcije teksta dolazi počevši od pojedinačnih glasova od kojih se on sastoji. Kod *top-down* procesa glavnu ulogu ima slušateljevo znanje o svijetu, koje nije izravno vezano za sam sadržaj teksta koji se sluša, ali koje se odmah aktivira kao pomoć u razumijevanju slušnoga teksta (Mezzadri, 2003: 115; Rost, 2011: 52).

Kod *bottom-up* procesa se, dakle, pokušava doći do značenja na fonološkoj, morfosintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj razini, počevši redom od ove prve. Na tim razinama učenik novi slušni *input* na stranome jeziku uspoređuje s jezikom koji poznaje (materinskim) (Ferranti, 2016: 95; Vandergrift i Goh, 2012: 18). S druge strane, pri *top-down* procesu upotrebljavaju se mehanizmi kompenzacije kao što su kontekst, slike, paralingvističke informacije, enciklopedijsko i opće znanje (Ferranti, 2016: 95) te iskustvo iz vlastitoga života (Piotti i De Savorgnani, 2007: 9).

¹ Prijevod prema Josipović Smojver (2007: 129).

Kako bi se ta dva procesa uspješno primijenila u slušanju, važno ih je osvijestiti i znati ih upotrijebiti. Drugim riječima, učenik bi trebao primijeniti određene strategije, o kojima pišemo u nastavku.

Slušanje u kontekstu strategija

Usporedno sa zamahom istraživanja strategija učenja sedamdesetih godina prošloga stoljeća događa se i razvoj vezan za slušanje na nastavi stranoga jezika (Božinović i Perić, 2012: 116). Ono više nije pasivna jezična vještina, kakvom se može činiti izvana, već dolazi do izražaja vrlo aktivna uloga slušatelja (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008: 329; Vandergrift i Goh, 2012: 269).

Kada se u literaturi opisuje sposoban i nesposoban slušatelj, često se to čini prema upotrebi *bottom-up* i *top-down* pristupa. Tako nesposoban slušatelj upotrebljava samo *bottom-up* strategiju procesuiranja informacija, sluša riječ po riječ, prevodi na materinski jezik i upotrebljava ostale strategije slučajno. Takav se slušatelj trudi doći do značenja, ali tim je pristupom gotovo nemoguće slijediti brzi usmeni tekst na stranome jeziku jer je teško „posložiti uho i mozak“ (Ferranti, 2016: 95) istovremeno, stoga je konačno jedini put k uspjehu u slušanju kombinirati *bottom-up* i *top-down* pristupe (Mezzadri, 2003: 115; Bloomfield i sur., 2010: 1; Rost, 2011: 52; Vandergrift i Goh, 2012: 18; Ferranti, 2016: 95).

Kako bi slušatelj uspješno i učinkovito izveo različite kognitivne procese u stvarnome vremenu tijekom slušanja potrebno je, kako predlažu Vandergrift i Goh (2012: 84), uključiti metakogniciju, a koju je u učenju prvi primijenio Wenden (1987), opisavši dobrog učenika kao onoga koji je metakognitivno svjestan svoga učenja i koji upravlja svojim učenjem. Navedeni je autor, stoga, prvi povezao metakogniciju i strategije u učenju.

Konkretno, metakognicija podrazumijeva planiranje (npr. predviđanje), praćenje (npr. provjera točnosti predviđanja), rješavanje problema (npr. popravljavanje pogrešnoga razumijevanja) i procjenu (npr. utvrđivanje ukupnoga razumijevanja) (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Goh, 2002: 197). Primjena tih strategija kod slušanja znači naglašavanje samoga tijeka slušanja, a ne (samo) produkcije (Vandergrift i Goh, 2012: 241), što može biti uzrok poteškoća u slušanju.

Vandergrift i Goh (2012) ističu da metakognitivni okvir prema svojim funk-

cijama obuhvaća tri komponente: iskustvo, znanje i strategije. Primjer metakognitivnoga iskustva tijekom slušanja je kada učenici shvate da ne znaju riječi koje čuju, ali se sjetе slične situacije s nepoznatim riječima kada su uspjeli riješiti problem.

Metakognitivno znanje obuhvaća tri tipa spoznaje: spoznaju o sebi kao učniku, zatim o zadatku i potom o strategiji koja se namjerava primijeniti. Kod spoznaje o sebi npr. učenici koji često imaju problema sa slušanjem mogu razviti pojam o sebi kao lošim slušateljima. Znanje o zadatku odnosi se na znanje o cilju, zahtjevima i naravi zadataka. Pri aktivnosti slušanja to bi bilo npr. znanje o fonološkim karakteristikama riječi i rečenica kada se pojavljuju u vezanome govoru. Treći je tip spoznaje znanje o tome koje se strategije mogu upotrijebiti s ciljem izvršenja određena cilja; npr. znati strategiju kako postići razumijevanje u specifičnome kontekstu ili kako poboljšati vlastitu sposobnost slušanja tijekom vremena. To je svjesno ponašanje koje uključuje kognitivne, socijalne i afektivne procese (Vandergrift i Goh, 2012: 84–89).

Slušatelj koji je metakognitivno svjestan u interakciji je s dinamičnim zvučnim *inputom*, tako da ga predviđa, intepretira, nadzire, upotrebljava selektivnu pažnju, vrednuje, sintetizira. Neuspješan ili manje uspješan slušatelj manje će se, ili se uopće neće, voditi strategijama, već će se uvelike osloniti na specifične detalje i površinske strukture jezika kao što je prevođenje. Međutim, kratkoročna memorija, zajedno s brzinom govora, ne dopušta interakciju s tekстом te na kraju izostaje njegovo razumijevanje (usp. Vandergrift, 1998: 383–392; Tsui i Fullilove, 1998: 435).

Metakognitivno upravljanje prikladnom upotrebom strategija neophodno je za dugoročan uspjeh u slušanju (Graham i Macaro, 2008, u: Vandergrift i Goh, 2012: 90). Postati sposoban slušatelj ostvarivo je; vještina slušanja može se razviti i savladati s vremenom, ali potrebno ju je vježbati i usavršavati (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Piotti, De Savorgnani, 2007: 10). Stupanj svjesne kontrole procesa slušanja, a time i uspjeha u slušanju, ovisit će i o ovim čimbenicima: stupnju znanja stranoga jezika (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Vandergrift, 1998: 391), sposobnosti slušanja na materinskom jeziku (Vandergrift i Goh, 2012: 273), ali i o utjecaju afektivnih faktora (Mihaljević i Djigunović, 2008: 329).

Uloga nastavnika važna je u tom procesu. Treba pomoći učniku da postane svjestan kognitivnih procesa tijekom slušanja i razviti njegovu metakognitivnu svjesnost o slušanju kako bi što bolje upravljao svojim procesima razu-

mijeavanja. Vandergrift i Goh (2012: 241) smatraju da je taj način aktivnoga uključivanja učenika u vlastiti proces učenja, pri kojemu o njemu razmišljaju, postavljaju ciljeve, prate napredak i redovito vrednuju svoje ciljeve, ključan za uspješno učenje općenito, pa tako i za aktivnost slušanja. Kao rezultat toga dolazi do boljšega i većega angažmana i motivacije učenika, što konačno dovodi do autonomije u učenju.

Afektivni čimbenici

Prema Mihaljević Djigunović (1998) postoji pet afektivnih domena: stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah i atribucije.

Još od 70-ih godina 20. stoljeća sve se više uviđa važnost prisutnosti afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. Pri izvršavanju zadatka slušanja afektivni su čimbenici jednako prisutni te uvelike utječu na sposobnost slušanja stranoga jezika, onako kako ga učenici doživljavaju, kako se tijekom njega ponašaju te kako rješavaju zadatke. Brojni se autori slažu kako je strah najviše prisutan za vrijeme slušanja (usp. Mihaljević Djigunović i Legac, 2008: 329). Nadalje, slušatelj s više samopouzdanja bit će više motiviran, manje će se bojati i bit će učinkovitiji u izvođenju zadataka (Vandergrift i Goh, 2012: 72).

Kao rješenje za sve poteškoće u slušanju – uzrokovane afektivnim čimbenicima – Vandergrift i Goh (2012) predlažu upravo metakognitivni pristup. On bi, prema tim autorima, trebao pomoći razviti ključne vještine slušanja te različite strategije koje se mogu primijeniti i prilagoditi zahtjevima zadataka. Jedan od konkretnih poticaja za primjenu toga pristupa ispunjavanje je upitnika *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*.

Rezultati drugih studija

O slušanju kao vještini u učenju stranih jezika općenito nije provedeno mnogo istraživanja, a posebno su zanemarena promišljanja o metakognitivnim strategijama u slušanju, što ističu autori koji su se bavili takvim istraživanjima (npr. Ferranti, 2016; Vandergrift i Goh, 2012; Field, 2008; Nation, Newton, 2009; Vandergrift, 2007, cit. u: Ferranti, 2006). Ovdje ćemo iznijeti neke podatke iz tih istraživanja, relevantne za pitanja iz našega upitnika.

Što se tiče uspješnosti slušanja, više autora, npr. Long (1990), Chianf i Dun-

kel (1992), Tsui i Fullilove (1998) (cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 66) te Bloomfield i sur. (2010), u svojim istraživanjima zaključuje da je za veći uspjeh u slušanju korisno prethodno znanje jezika, ali i opće znanje o svijetu, što omogućuje veću spremnost da učenik primijeni svoje tzv. *top-down* znanje tijekom slušanja. Osim toga, autori Vandergrift i Goh (2012) u svojim studijama kao ključnu strategiju za uspješno slušanje ističu aktivnosti koje student treba napraviti kao pripremu, prije samog slušanja.

Kratkoročna memorija također je vrlo važan element u uspješnome slušanju, odnosno može biti prepreka koja uzrokuje poteškoće u slušanju ako ne postoji dobra veza s dugoročnom memorijom (usp. Vandergrift i Goh, 2012: 21, Call 1985, cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 20). Studenti koji imaju bolju kratkoročnu memoriju bolje procesuiraju nove informacije i stoga bolje razumiju ono što čuju na stranome jeziku (Bloomfield i sur., 2010: 1).

U svojim studijama Goh (2002) te Vandergrift i Goh (2012) upozoravaju na opasnost upotrebe materinskog jezika pri slušanju, odnosno prevodenju na materinski jezik koje uopće ne pomaže boljem razumijevanju, već ima suprotan učinak, tj. otežava razumijevanje.

Vandergrift (1997) pokazao je da s porastom jezične kompetencije raste i uporaba metakognitivnih strategija (Josipović Smojver, 2007: 128). To potvrđuju i Bloomfield i sur. (2010: 1) te zaključuju da bolju razinu znanja jezika prati i bolja upotreba *top-down* i *bottom-up* strategija.

Istraživanje koje je autorica Ferranti (2016) provela upotrebom upitnika MALQ pokazuje kako njegovo višekratno ispunjavanje može povećati metakognitivnu svjesnost tijekom slušanja. Osim toga, upitnik omogućuje slušateljima usredotočenost na samo slušanje bez posebnoga sudjelovanja nastavnika, pomaže nastavniku da već i samim čitanjem upitnika postane svjesniji strategija koje su studentima potrebne za uspješno slušanje te omogućuje studentima da postanu svjesniji strategija koje imaju na raspolaganju kako bi se lakše suočili sa „strašnim“ slušanjem. Autorica, dakle, posebno ističe da je taj upitnik osim za studente koristan i za nastavnike.

Bloomfield i sur. (2010: 79) otkrivaju da slušatelji koji su sposobni i motivirani mogu upotrijebiti posebne metakognitivne strategije s ciljem boljega razumijevanja, kao naprimjer kada izbjegavaju naviku usredotočenosti na riječ koju ne razumiju ili koju su propustili. Poteškoće u slušanju veće su ako je u tekstu vokabular koji nije čest ili ako se u njemu nalaze kulturnospecifične informacije, ili one koje nisu izravno izrečene.

CILJ I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja bio dobiti uvid u metakognitivnu svjesnost studenata o njihovoj metodi slušanja stranoga jezika na jezičnim vježbama Talijanskoga jezika. Pitanja na koja želimo odgovoriti ovim istraživanjem sljedeća su:

1. Koliko su naši studenti uspješni slušatelji?
2. Na koje poteškoće nailaze tijekom vježbi slušanja?
3. Može li popunjavanje *MALQ* upitnika podići njihovu svijest o strategijama slušanja?
4. Koja je uloga nastavnika u procesu razvijanja strategija slušanja kod studenata?

Istraživanje je provedeno putem upitnika *MALQ* i dvaju otvorenih pitanja. Rezultati upitnika prikazani su izračunavanjem aritmetičke sredine (*M*) odgovora putem programa Statistica 13.

U radu je korištena kombinirana metodologija, tj. analiza kvantitativnih podataka prikupljenih *Likertovim skalama* i kvalitativna analiza teksta, koja odgovora na otvorena pitanja.

Upitnik MALQ

Upitnik koji je korišten u svrhu istraživanja temelji se na tzv. upitniku *MALQ* (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) koji predlažu Vandergrift i Goh (2012) i koji je za potrebe ovoga rada preveden i prilagođen s engleskoga na hrvatski jezik. Zanimljivo je da su ti autori nakon brojnih godina iskustva u nastavi, i tijekom istraživanja pri izradi svojih doktorata, došli do istoga zaključka: metakognicija ima središnju ulogu u učenju kako slušati i razumjeti strani jezik. Autori su se najprije upoznali čitajući radove jedan drugoga, a zatim su počeli surađivati, što je dovelo do izrade upitnika i zajedničke knjige. Upitnik *MALQ* osmišljen je s ciljem vrednovanja metakognitivne svjesnosti o upotrebi strategija slušanja kod učenika te svjesnosti o njima kao slušateljima stranoga jezika. Cilj je tih autora, između ostaloga, bio upravo pomoći učiteljima diljem svijeta bolje razumijeti proces slušanja na stranome jeziku i tako učinkovitije potaknuti svoje učenike da postanu uspješniji slušatelji. Konačna

verzija upitnika rezultat je, dakle, njihova opsežnog istraživanja, a rezultati su pokazali da su studenti koji su ispunjavali taj upitnik bili 13 % uspješniji u slušanju i to se može objasniti njihovim metakognitivnim znanjem (Vandergrift i sur., 2006, cit. u: Ferranti, 2016: 98).

Ukupan broj pitanja u upitniku je 21. Tvrdnje u upitniku obuhvaćaju pet područja: rješavanje problema (*problem solving*) (tvrdnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19), planiranje i evaluaciju (*planning and evaluation*) (tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21), mentalno prevođenje (*mental translation*) (tvrdnje br. 4, 11, 18), usmjerenu pažnju (*directed attention*) (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16) te spoznaju o sebi (*person knowledge*) (tvrdnje br. 3, 8, 15). Na *Likertovoj skali procjene* studenti su brojevima od 1 do 6 trebali označiti razinu svoje svjesnosti, pri čemu broj 1 označava „u potpunosti se ne slažem“, broj 2 „ne slažem se“, broj 3 „više ne, nego da“, broj 4 „više da, nego ne“, broj 5 „slažem se“, a broj 6 „u potpunosti se slažem“. U svim pitanjima bodovi odgovaraju brojevima samih odgovora od 1 do 6 (1 vrijedi 1 bod, 2 vrijedi 2 boda itd.), osim posljednje grupe pitanja (spoznaja o sebi) koja ima obrnute bodove: tvrdnja broj 1 vrijedi 6 bodova, tvrdnja 2 vrijedi 5, tvrdnja 3 vrijedi 4 boda itd.

Upitnik je za potrebe ovoga rada proširen dvama dodatnim, otvorenim pitanjima. Sam upitnik te popis otvorenih pitanja nalaze se u prilogu.

Sudionici

Istraživanje je provedeno putem upitnika na uzorku od 35 studenata druge godine preddiplomskoga studija Talijanski jezik i književnost, nastavničkoga i prevoditeljskoga smjera, u akad. god. 2019./2020. Oba smjera rade po istom programu te se njihova razlika nije uzimala u obzir ni u ovome upitniku. Sudionici su muškoga i ženskoga spola, ali se niti ta varijabla nije uzela kao relevantna pri ispunjavanju upitnika.

Istraživanje je provedeno za vrijeme redovne nastave jezičnih vježbi. Studentima je najavljeno da se upitnik ispunjava u svrhu istraživanja o strategijama slušanja. Također im je napomenuto da je veoma važna iskrenost te da nema točnoga i netočnoga odgovora. Najprije su ispunjavali upitnik, a nakon toga odgovarali na otvorena pitanja. Tim redoslijedom studentima je omogućeno da prije odgovora na otvorena pitanja, zahvaljujući onima iz upitnika, mogu bolje, svjesnije promišljati o otvorenim pitanjima.

REZULTATI I RASPRAVA

U ovome dijelu navode se i interpretiraju podatci aritmetičke sredine (M) odgovora iz upitnika. Rasprava je organizirana tako da su se tvrdnje (t) s odgovorima grupirale prema pet skupina istaknutih u podnaslovu 2.1.

Rezultati upitnika pokazali su kako nema ekstremnih vrijednosti u odgovorima studenata („u potpunosti ne“, „u potpunosti da“) pa je posebna pažnja posvećena onim odgovorima iz srednjega spektra koji otkrivaju probleme na koje studenti nailaze pri vježbama slušanja.

Nakon analize ovoga dijela upitnika slijedi analiza odgovora studenata na otvorena pitanja.

Planiranje i procjena

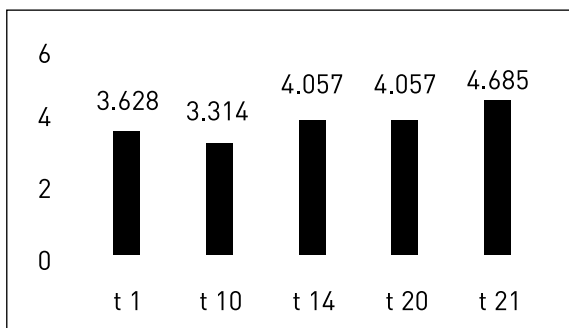
TABLICA 1. Planiranje i procjena tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (M)
1. Prije nego počnem slušati, imam na umu plan kako ću slušati.	3,628
10. Prije slušanja razmišljam o sličnim tekstovima koja sam već slušao/slušala.	3,314
14. Nakon slušanja promislim o tome kako sam slušao/slušala i što bih mogao/mogla napraviti drugačije sljedeći put.	4,057
20. Dok slušam, često se zapitam jesam li zadovoljan/zadovoljna svojom razinom razumijevanja teksta.	4,057
21. Dok slušam, imam na umu cilj slušanja.	4,685

Kao što je prikazano u Tablici 1, odgovori u skupini pitanja koja se odnose na planiranje i procjenu vještine slušanja pokazuju da su studenti puno više usmjereni na promišljanje o svojim strategijama slušanja za vrijeme slušanja (imaju na umu cilj slušanja i uglavnom se svako malo zapitaju jesu li zadovoljni razinom svoga razumijevanja teksta) i nakon njega (uglavnom promisle o tome kako su slušali i što bi mogli napraviti drugačije sljedeći put).

Tvrdnje br. 1 (u grafu dolje „t 1“) i br. 10 („t 10“), međutim, otkrivaju da prije nego počnu slušati uglavnom nemaju na umu plan kako će slušati („više ne, nego da“), a još manje misle na slične tekstove koje su već slušali ako je tema najavljena. Na temelju odgovora na ovu skupinu pitanja možemo zaključiti kako kod naših studenata postoji određena svjesnost i određeni stupanj promišljanja o načinu na koji slušaju tekstove na stranome jeziku. O povezivanju s prethodnim znanjem

više će se reći u sljedećoj skupini pitanja, a ovdje treba naglasiti kako je potrebno sa studentima raditi na strategijama slušanja u fazi pripreme za takve vrste vježbi. Vandergrift i Goh (2012) nazivaju fazu planiranja kritičnom i daju sljedeće aktivnosti za pripremu: osvijestiti svoje dosadašnje znanje o određenoj temi, odrediti žanr teksta i predvidjeti kako bi mogao biti organiziran, istaknuti riječi i ideje koje bi se mogle čuti, utvrditi cilj slušanja i elemente na koje moraju posebno obratiti pažnju, pokušati predvidjeti sadržaj ili barem kontekst slušnoga teksta, pokušati usmjeriti pažnju na slušanje i odstraniti sve druge misli koje bi mogle ometati slušanje (Vandergrift i Goh, 2012: 106). Takvom pripremom studenti postaju proaktivni, poduzetni, kreativni i sistematični u samome pristupu slušnim vježbama.



GRAF 1. Planiranje i procjena (tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21)

Rješavanje problema

TABLICA 2. Rješavanje problema (tvrdnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19)

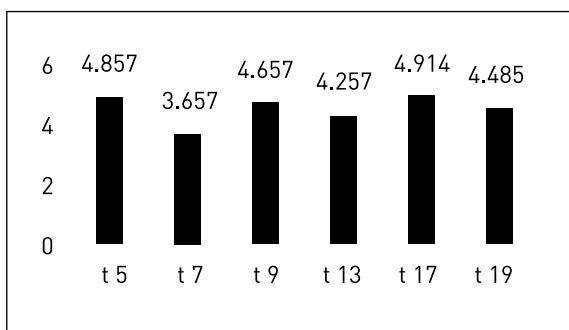
Tvrdnja	Srednja vrijednost (M)
5. Koristim riječi koje poznajem kako bih pogodio/pogodila značenje riječi koje ne poznajem.	4,857
7. Dok slušam, uspoređujem ono što čujem s onim što znam o toj temi.	3,657
9. Koristim se svojim iskustvom i znanjem kako bih bolje razumio/razumjela tekst.	4,657
13. Odmah ispravljam svoju interpretaciju ako tijekom slušanja primijetim da nije točna.	4,257
17. Opće razumijevanje teksta pomaže mi pretpostaviti značenje riječi koje ne razumijem.	4,914
19. Kada pretpostavim značenje neke riječi, ponovno promislim o svemu što sam čuo/čula i tako provjerim je li moja pretpostavka smisljena.	4,485

Kao što je vidljivo iz navedenih srednjih vrijednosti, u ovoj skupini odgovora otkrivamo da studenti uglavnom koriste svoje znanje i iskustvo kako bi razumjeli tekst, ispravljaju svoju interpretaciju ako primijete da nije točna, koriste riječi koje poznaju kako bi pogodili značenje riječi koje ne poznaju, a opći dojam o tekstu pomaže gotovo svima pretpostaviti značenje riječi koje razumiju. Kada razumiju značenje neke riječi, ponovno promisle o svemu što su slušali da vide je li njihova pretpostavka smisljena. Iz tih se odgovora može zaključiti da ozbiljno promišljaju i procjenjuju svoje strategije slušanja za vrijeme slušanja.

Samo odgovori na jedno pitanje odstupaju s nižom aritmetičkom sredinom (tvrdnja br. 7) i stoje u kontradikciji u odnosu na tvrdnju broj 9. Naime, dok slušaju, uglavnom ne povezuju, tj. ne uspoređuju ono što čuju s onim što već znaju o toj temi. To ukazuje na to da su možda puno više usredotočeni na značenje pojedinih riječi, a manje uviđaju važnost prethodnoga znanja o temi slušnoga teksta koja im može pomoći da globalno bolje razumiju tekst. Ovdje se radi o spomenutim *bottom-up* i *top-down* postupcima, odnosno unutarnjemu i vanjskomu modelu (Šamo, 2015). Dobri slušatelji koriste oba modela pri slušanju, a u tome će zasigurno pomoći razina poznavanja stranoga jezika (usp. Bloomfield i sur., 2010: 1). Kod naših studenata očito treba osvijestiti važnost vanjskoga modela, tj. potaknuti ih da uzmu u obzir svoje prethodno znanje o svijetu i jeziku kako bi bolje razumjeli novi tekst, što potvrđuju i brojna druga istraživanja (kao Longovo, 1990 i Tsui i Fullilove, 1998, cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 66). Više su možda opterećeni svojim (ne)znanjem stranoga jezika i ne uviđaju da i tu može pomoći njihovo opće znanje o određenoj temi. Kao kod prethodne skupine pitanja, moglo bi se poraditi na boljoj pripremi prije početka slušanja u smislu razgovora o zadanoj temi, o kojoj bi studenti mogli razmijeniti informacije i znanje (a time i vokabular vezan za temu) prije početka slušanja. Osim razgovora, u pripremi se mogu pokazati i vizualni materijali (npr. kratki film, fotografija ili niz sličica od nekoliko kadrova iz stripa i sl.) koji su vezani za određenu temu (Beretta i Gatti, 2007: 50, 51).

Vandergrift i Goh (2012: 67) ističu kako je posebno važno osvijestiti prethodno znanje, ali i životnoga iskustva kod podučavanja odraslih, jer potonje može uvelike olakšati razumijevanje slušnoga teksta. Mlađim učenicima, navode ti autori, treba ponuditi više informacija za vrijeme priprema za slušanje. Budući da su naši studenti odrasli, ali vrlo mladi ljudi, trebalo

bi kombinirati obje navedene strategije u fazi pripreme: pomoći im da osvijeste važnost i dragocjenost svoga prethodnog enciklopedijskog znanja s jedne strane, a s druge strane ponuditi im dodatne informacije (ili materijale kao što je ranije navedeno) koje smatramo ključnima za razumijevanje određenoga teksta. Naše iskustvo potvrđuje da je enciklopedijsko znanje naših studenata, između ostaloga i zbog njihove mladosti, često nedostatno i da je dobar uvod u slušanje neophodan. Mišljenja smo da općenito znanje o svijetu može dijelom kompenzirati nedostatke u znanju samoga stranog jezika koje, očito (uzevši u obzir i odgovore na otvorena pitanja), najviše brine naše studente. Dobra priprema svakako doprinosi tome da se studenti osjećaju sigurnije i opuštenije, pa će i slušanje biti uspješnije. Osim toga, studenti će biti motiviraniji saznati više o nekoj novoj temi koja je u uvodu predstavljena zanimljivo i poticajno.



GRAF 2. Rješavanje problema (tvrdnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19)

Mentalno prevođenje

TABLICA 3. Mentalno prevođenje (tvrdnje br. 4, 11, 18)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (M)
4. Prevodim u sebi tijekom slušanja.	4,057
11. Za vrijeme slušanja prevodim ključne riječi.	4,228
18. Dok slušam, prevodim riječ po riječ.	2,8

Odgovori u ovoj skupini pitanja (Tablica 3) otkrivaju da je mentalno prevođenje visoko korištena metoda u vježbama slušanja među studentima druge godine talijanistike. Jedino su na tvrdnju *Dok slušam, prevodim riječ po riječ.* odgovorili negativno zato što su, prema našem mišljenju, svjesni da se

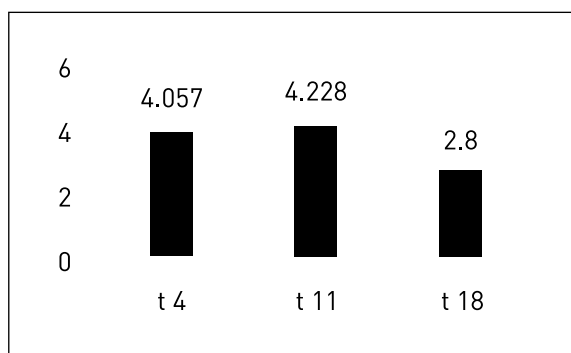
nikad ne treba prevoditi riječ po riječ, tj. doslovno.

Mentalno je prevođenje karakteristično za početnike u učenju stranoga jezika (usp. Eastman, 1991, u: Bloomfield i sur., 2010: 16), a naši studenti nerijetko su početnici u učenju talijanskoga jezika. Međutim, tijekom svojega studija trebaju svakako prerasti tu metodu koje očito nisu dovoljno svjesni. Prevođenje je neučinkovito i zato što pretrpava kratkoročnu memoriju i stoga ih treba podučiti kako odoljeti porivu da prevode na materinski jezik (usp. Vandergrift, 1998: 391).

Prevođenje na materinski jezik tijekom slušanja usporava razumijevanje te vrlo lako može biti i kontraproduktivno (usp. Goh, 2002: 8), a u konačnici aktivirati ili pojačati afektivne faktore kao što su nervoza i anksioznost, smanjenje ili gubitak motivacije za daljnje slušanje itd. (usp. Vandergrift i Goh, 2012: 88).

Mentalno prevođenje za vrijeme vježbi slušanja svakako je problem koji do sada nisu osvjestili ne samo naši studenti, nego ni autorice. Stoga se i ovdje potvrđuje da je upitnik *MALQ*, osim za studente, vrlo koristan instrument i za nastavnike (Ferranti, 2016).

Studenti koji učinkovito koriste metakognitivne strategije, tj. oni koji su svjesni da im mentalno prevođenje predstavlja neki prirodan ili nesvjestan postupak, naviku, mogu za početak uočiti da koriste tu neučinkovitu strategiju za vrijeme slušanja i potruditi se eliminirati ju u nastavku slušanja. Svjesnost, tj. spoznaja o sebi kao ključni element našega rada analizirat će se u sljedećemu odlomku.



GRAF 3. Mentalno prevođenje (tvrdnje br. 4, 11, 18)

Spoznaja o sebi

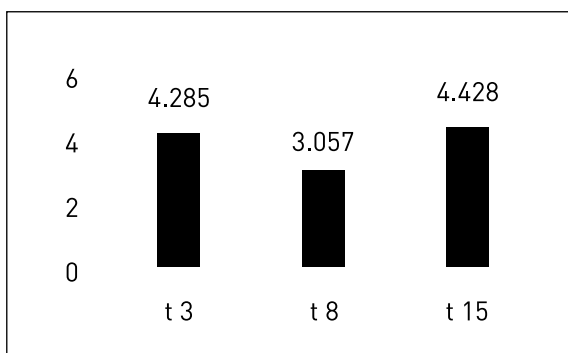
TABLICA 4. Svjesnost (tvrdnje br. 3, 8, 15)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (<i>M</i>)
3. Slušanje mi je teže od čitanja, govorenja i pisanja.	4,285
8. Mislim da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za mene.	3,057
15. Nisam nervozan/nervozna kada slušam talijanski jezik.	4,428

U ovoj skupini pitanja koja se dodiruju afektivnoga aspekta zanimljivo je da studenti uglavnom nisu nervozni kada slušaju talijanski jezik i uglavnom ne misle da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za njih. Ipak, kada slušanje uspoređuju s ostalim jezičnim vještinama, čitanjem, govorenjem i pisanjem, ono im se čini težim zadatkom.

Odgovori na pitanja o spoznaji o sebi, s jedne strane mogu biti ohrabrujući jer otkrivaju pozitivan stav prema slušanju. S druge strane, moguće je da je zbog određene zanemarenosti slušanja (u smislu nedostatka promišljanja o mogućim strategijama) izostala svjesnost o stvarnoj težini i složenosti procesa slušanja. Tu zanemarenost promišljanja o metakognitivnim strategijama potvrđuje i literatura o podučavanju stranih jezika (Ferranti, 2016; Vandergrift i Goh, 2012). Ipak, odgovor na tvrdnju br. 3 otkriva određenu svjesnost o različitoj stupnju zahtjevnosti četiriju jezičnih vještina među kojima se slušanje pokazuje najtežim zadatkom.

O tom ćemo problemu progovoriti i u raspravi o otvorenim pitanjima koja dijelom opovrgavaju ove rezultate jer će tu studenti navesti razne poteškoće na koje nailaze pri slušanju.



GRAF 4. Spoznaja o sebi (tvrdnje br. 3, 8, 15)

Svijest ili spoznaja o sebi svakako je osnovni koncept, polazna točka za postizanje pažnje (Rost, 2011: 17), a to nas dovodi do sljedeće grupe pitanja.

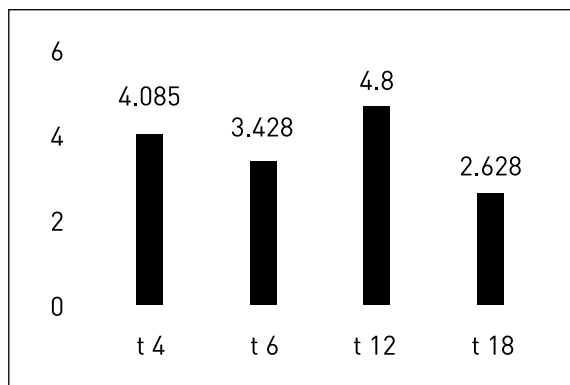
Usmjerena pažnja

TABLICA 5. Usmjerena pažnja (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (<i>M</i>)
2. Koncentriram se na tekst najviše onda kada imam poteškoća u razumijevanju.	4,085
6. Kada izgubim pozornost, brzo ju uspijem vratiti.	3,428
12. Kada izgubim koncentraciju, pokušam ju vratiti.	4,8
16. Kada imam poteškoća u razumijevanju onoga što čujem, prestanem slušati.	2,628

Kao što možemo uočiti u Tablici 5, pitanja vezana za usmjerenu pažnju otkrivaju još jedan od problema za vrijeme vježbi slušanja. Studenti se najviše koncentriraju na tekst onda kada imaju poteškoća u razumijevanju, ne odustaju, trude se i pokušavaju vratiti koncentraciju kada ju izgube. Međutim, ne uspijevaju je tako brzo vratiti.

Zanimljivo je da su rezultati u grupi pitanja o spoznaji o sebi dijelom kontradiktorni u odnosu na pitanja o usmjerenoj pažnji. Naime, naši studenti ne smatraju da je slušanje pretežak zadatak za njih (tvrdnja br. 8), ali imaju određenih problema kada trebaju vratiti izgublenu koncentraciju (tvrdnja br. 6). Možda je taj problem vezan za anksioznost koje nisu ni svjesni, a koja



GRAF 5. Usmjerena pažnja (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16)

se puno više otkriva u odgovorima na otvorena pitanja. Kada su studenti zabrinuti da bi tekst mogao biti presložen za njih ili da ga neće moći razumjeti, počinju gubiti koncentraciju i izostaje razumijevanje teksta. Zanimljivo je uočiti da to vrijedi čak i za tekstove na materinskom jeziku (Bloomfield i sur., 2010: 17).

U svakom slučaju, ako studenti već osvijeste tu poteškoću, mogu nešto poduzeti u vezi s time. Mogu se truditi razviti određene strategije ne bi li vratili izgubljenju koncentraciju kada im misli odlutaju ili kada osjete da posustaju i žele odustati (Rost, 2002, u: Bloomfield i sur., 2010:17).

Rasprava otvorenih pitanja

Prvo pitanje: Što vam predstavlja najveće izazove pri slušanju?

Gotovo su svi ispitanici, njih 25 od 35, kao odgovor na prvo otvoreno pitanje naveli da im je najveći izazov brzina govora. Jedna studentica napominje kako to nije problem kada govore profesori na predavanjima, već samo kada se radi o vježbama slušanja. Na drugome mjestu studenti navode nepoznat vokabular kao najveću poteškoću (i to njih 11) te lošu kvalitetu snimke i buku u pozadini (10 studenata). Tri studenta spominju uporabu dijalekata kao dodatni otežavajući čimbenik, iako u tekstovima koji se upotrebljavaju u nastavi gotovo uopće nema uporabe dijalekta, ali ima govornika iz raznih dijelova Italije. Pet studentata navodi nepoznatu temu kao poteškoću, a pet pad koncentracije. Jedan student kaže da problem predstavljaju teme o kojima ne znaju puno ili koje ih ne zanimaju. Literatura potvrđuje da kvalitetu slušanja otežavaju buka, distorzija zvuka, naglasak govornika i teme koje nam nisu dovoljno poznate (Bloomfield i sur., 2010: 79). Ovdje bi opet trebalo naglasiti važnost faze pripreme za slušanje, ali i prisutnost afektivnoga faktora motivacije. Motivacija je važna i kako bi studenti mogli upotrijebiti metakognitivne strategije, pa i one vezane za pozornost (još jedan otežavajući faktor za naše studente, prema anketi). Teško im je razumjeti tekst zbog nedostatka vokabulara vezanoga za temu (što se opet može dijelom kompenzirati u faze pripreme). Bloomfield i sur. (2010) također navode da su poteškoće u slušanju utoliko veće ukoliko je u tekstu prisutan neuobičajen vokabular ili ukoliko se u njemu nalaze kulturnospecifične informacije ili one koje nisu izravno izrečene. Jedan student napominje da je teže razumjeti osobu koju ne vidimo (nedostaju mimika, geste, pokreti) i koja je izvorni govornik. Drugi pak navodi i

strah da neće razumjeti određenu temu i da mu kontekst neće biti jasan. Jedan student čak navodi da bi trebali snimati čistije i jasnije audiozapise. Više njih žali se na kvalitetu snimke, što naravno nije problem. S druge strane, istina je da brojni slušni testtovi u udžbenicima stranih jezika sadrže pozadinsku buku ili razne šumove jer pokušavaju predstaviti studentima razne životne situacije i razne tipove izvornih govornika.

Zanimljivo je uočiti kako im poteškoće često predstavljaju neki vanjski čimbenici, a manje su svjesni koliko sami mogu pokušati primijeniti neke strategije koje će im pomoći u razumijevanju teksta usprkos npr. velikomu broju nepoznatih riječi.

Nekoliko studenata, vjerojatno inspirirani upitnikom koji su upravo ispunili, govore o važnosti pripreme prije slušanja, održavanju koncentracije ili čak o mentalnome prevođenju kao poželjnoj metodi za vrijeme slušanja.

Evo jednoga zanimljivog citata studentskoga odgovora koji oslikava još jednu poteškoću:

„Teško mi je razumjeti i razlučiti riječi. Čim nešto ne razumijem koncentriram se na to i ne pratim dalje i onda mi padne koncentracija. Brzo ide i ne mogu sve zapisati.”

Upravo o tom problemu govore i Vandergrift i Goh (2012: 55); ako učenici ne osjećaju da mogu „kontrolirati“ svoje slušanje, postoji mogućnost da razviju pasivni pristup slušanju, odnosno dobiju dojam da su „ostavljeni na milost i nemilost“ zvukovnom zapisu ili govorniku. Bloomfield i sur. (2010), međutim, zaključuju da studenti koji su motivirani i sposobni mogu upotrijebiti posebne metakognitivne strategije, kao kada npr. svjesno izbjegavaju zamku u koju upada naš citirani student fokusirajući se upravo na riječ koju ne razumije ili koju je propustio. U vezi vođenja bilješki za vrijeme slušanja isti autor navodi da ta tehnika može biti i korisna i štetna. Naime, ako učenik pokušava ili je obavezan voditi bilješke, a njegovo je znanje na nižoj razini i tekst koji sluša zahtjevan, vođenje bilješki može biti kontraproduktivno. Ako se vođenje bilješki provodi dobrovoljno i promišljeno, može doprinijeti razumijevanju i kasnijem prisjećanju teksta.

Iščitavajući odgovore na otvorena pitanja u kojima neki studenti koriste termine iz upitnika, prepoznajemo njegovu korisnost i zaključujemo da se slažemo s autoricom Ferranti (2016) da bi višekratno ispunjavanje *MALQ* upitnika moglo povećati svjesnost studenata tijekom slušanja te tako poboljšati i kvalitetu samoga procesa slušanja.

Drugo pitanje: *Kako student može postati uspješniji u slušanju?*

Kao odgovor na drugo otvoreno pitanje, većina studenata govori o potrebi slušanja i gledanja talijanskih radijskih i televizijskih emisija, filmova, o slušanju glazbe, vježbama slušanja na talijanskim internetskim stranicama (26 ispitanika), ali i čitanju na talijanskome jeziku (4 ispitanika). Šest studenata smatra da mogu postati uspješniji slušatelji ako više istražuju nepoznate riječi, ako se potrudu obogatiti svoj vokabular i ako razgovaraju na talijanskome jeziku, posebno s izvornim govornicima koje, međutim, spominju samo četiri ispitanika. Vjerojatno studenti više ističu slušanje raznih izvornih tekstova na talijanskome jeziku, a manje razgovor s izvornim govornicima jer su svjesni da, živeći u Hrvatskoj, teško mogu doći u doticaj s njima. Iz toga bi se dalo zaključiti da naši studenti smatraju kako je slušanje jezična vještina koja se uglavnom razvija putem izravne izloženosti stranomu jeziku, a malo su svjesni da je to vještina koja se može naučiti usvajanjem različitih strategija slušanja u jednome aktivnom i dinamičkom pristupu (usp. Šamo, 2006: 41). Jedan student misli kako bi trebalo uvesti zanimljive dijaloge (čak izbaciti tipične dijaloge poput razgovora između liječnika i bolesnika, prijatelja koji se dogovaraju za izlete i sl.) koji će potaknuti želju da osoba nastavi slušati tekst. To nas upućuje na važnost motivacije kada biramo vrstu teksta za slušanje kao i u fazi pripreme prije slušanja (usp. Bloomfield i sur., 2010: 79). Nadalje, samo jedan student ističe važnost pripreme za slušanje, „da se ne misli o drugim stvarima prije slušanja“, drugi kaže da se ne smije odustati od slušanja, čak i kad se „izgubiš“ (vjerojatno inspiriran samim upitnikom, što potvrđuje njegovu korisnost). Jedan student smatra kako bi se trebalo prevoditi sebi u glavi i, ako je moguće, na kraju pokušati prepričati tekst. Kao što smo vidjeli, literatura navodi da je jedna od metakognitivnih strategija pri slušanju upravo izbjegavanje mentalnoga prevođenja, čega naši studenti nisu svjesni.

Dva studenta spominju plan, odnosno metode slušanja koje bi se mogle primijeniti. Samo jedan student u svojim otvorenim odgovorima spominje strah da neće razumjeti tekst i potrebu da se vježbe slušanja provode dva do tri puta tjedno kako bi se „oslobodio nervoze“. Jedan ispitanik ističe da je važno „opustiti se“, drugi pak da treba uložiti više vremena i truda za tu aktivnost, a dva studenta govore o koncentraciji i smirenosti.

Često se spominje „izvorni govornik“ kojeg je očito teže razumjeti i zato se treba okružiti raznim slušnim tekstovima na izvornome talijanskom jeziku, tvrdi većina naših ispitanika.

Zanimljivo je da čak pet studenata uopće nije odgovorilo na ovo pitanje što potvrđuje da metakognitivne vještine naših studenata, kada govorimo o vještini slušanja na stranome jeziku, nisu dovoljno osviještene i razvijene.

ZAKLJUČAK

Odgovori na pitanja iz *MALQ* upitnika naizgled pokazuju da su naši studenti prilično uspješni slušatelji. Međutim, među odgovorima na pitanja u svakoj se skupini otkriva barem jedna slaba točka. Odgovori na otvorena pitanja otkrivaju još više poteškoća s kojima se studenti suočavaju tijekom vježbi slušanja i koja im izazivaju određenu frustriranost. Opterećeni su nepoznatim riječima i svakako trebaju poraditi na općem razumijevanju teksta (*top-down*), povezujući ga s prethodnim znanjem o određenoj temi.

Odgovori na otvorena pitanja potvrđuju da već samo ispunjavanje *MALQ* upitnika podiže svijest o potrebi primjene određene strategije za vrijeme slušanja. Jedan student, nakon što je ispunio upitnik, razmišlja upravo na tragu metakognitivne svjesnosti: „Isplanirati neku dobru metodu, vježbati kući.“

Budući da smo u odgovorima na otvorena pitanja kod nekih studentata prepoznali termine iz upitnika, odnosno neki su studenti govorili o važnosti pripreme prije slušanja, održavanju koncentracije ili čak o mentalnom prevođenju kao poželjnoj metodi za vrijeme slušanja, ispunjavanje upitnika trebalo bi se ponoviti više puta jer bi se tako mogla poboljšati metakognitivna svjesnost naših studenata. Na taj način mogli bi postati uspješniji slušatelji, kao što je to zaključila i Ferranti (2016). *MALQ* se, dakle, i kod nas pokazao vrlo korisnim didaktičkim instrumentom i za studente i za nastavnike. Oni ga mogu koristiti najprije samostalno, a zatim i zajedno analizirajući odgovore na pitanja koja nudi i raspravljajući o njima. Primjerice, trebalo bi razgovarati i o neučinkovitosti mentalnoga prevođenja za vrijeme slušanja. To je ono što je nastavnikova uloga na početku: davati učenicima određene upute i voditi ih kroz proces slušanja, no njegov utjecaj treba postajati sve manji, a studenti trebaju postajati sve samostalniji u reguliranju tih postupaka, kako predlažu Vandergrift i Goh (2012: 94). Dakle, uloga je nastavnika potaknuti studente da sami postanu proaktivniji, kreativniji i smjeliji, a to bi upravo trebao biti krajnji cilj podučavanja. U današnjemu kontekstu, koji uključuje i učenje na daljinu, upravo samostal-

nost, tj. metakognicija i samoregulacija postaju na poseban način aktualan i neizostavan element studiranja.

Ovaj ćemo rad zaključiti citirajući Paola Balbonija (2014: 196): „Sveučilišni nastavnik ne smije odustati od napora da učini svoje studente samostalnim i treba se, dakle, na neki način boriti protiv njih kako bi ih prisilio da postanu odgovorni za svoj napredak i za svoje rezultate.“²

LITERATURA

- BALBONI, P. (2014). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- BERETTA, N., F. GATTI, F. (2007). *Abilità d'ascolto*. Perugia: Guerra Edizioni.
- BLOOMFIELD, A., S. C. WAYLAND, E. RHOADES, A. BLODGETT, J. LINCK. (2010). *What makes listening difficult?*. University of Maryland. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA550176.pdf>. (pristupljeno 3. veljače 2021.).
- BOŽINOVIĆ, N., B. PERIĆ. (2011). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*. 19 (2): 115-135.
- FERRANTI, A. (2016). Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario MALQ. *Italiano Lingua Due*. 8 (2): 95-109. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8276/7900> (pristupljeno 5. rujna 2020.).
- GOH, C. C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*. 30 (2): 185-206. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0) (pristupljeno 17. rujna. 2020.).
- JOSIPOVIĆ SMOJVER, V. (2007). Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika. *Metodika*. 8 (14): 127-136.
- MEZZADRI, M. (2003). *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIC, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J., V. LEGAC. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*. 53: 327-347.

² Prijevod autorica.

- PAVIČIĆ, TAKAČ, V. (2019). Učeničke strategije u učenju stranoga jezika. U: Vrhovac, Y. (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (56-69). Zagreb: Ljevak.
- PIOTTI, D., G. DE SAVORGNANI. (2007). *UniversItalia corso di Italiano, Guida per l'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni.
- ROST, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2. izdanje). Harlow: Pearson Education Limited.
- SMOJVER JOSIPOVIĆ, V. (2007). Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenci engleskoga kao stranoga jezika. *Metodika*. 8 (1): 127-136.
- ŠAMO, R. (2006). Slušanje – receptivna ili produktivna jezična vještina. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 1 (1): 37-47.
- VANDERGRIFF, L. (1998). Successful and Less Successful Listeners in French: What are the strategy differences?. *The French Review*. 71 (3): 370-395. <https://www.jstor.org/stable/398969> (pristupljeno 16. rujna 2020.).
- VANDERGRIFF, L., C., C. M. GOH (2012). *Teaching and Learning Second Language*. Routledge.

STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS ABOUT LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Ana MAROEVIĆ

University of Zadar, Department of Italian Studies

Kristina JORDAN

University of Zadar, Department of Italian Studies

ABSTRACT

KEYWORDS:

*listening, foreign language,
metacognitive awareness,
strategies, MALQ
questionnaire*

The paper deals with listening as a skill in foreign language learning; in this case, on a bachelor degree of the Italian language studies. It is a skill that has often been neglected, while being a path to successful foreign language learning, together with other three skills. The objective of the paper is to get an insight into the students' awareness about their methods of listening at the Italian language practice classes. The research was conducted according to the MALQ questionnaire (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) along with the additional two open-ended questions. The results show, on one hand, a positive attitude of the students towards listening and the first impression of them being successful listeners. On the other hand, however, the analysis, in particular of the open-ended questions, reveals that they do not regulate well the strategies necessary for the successful listening. We conclude that such a questionnaire is a useful tool in becoming aware of the problem and in thinking about the listening strategies, where the role of the teacher is to help students consciously develop strategies and subsequently become independent in their implementation.

Prilog

TABLICA 1. Upitnik MALQ

Sláže li se?	U potpunosti ne: 1	Ne: 2	Više ne, nego da: 3	Više da, nego ne: 4	Da: 5	U potpunosti da: 6
1. Prije nego počnem slušati, imam na umu plan kako ću slušati.					1	2 3 4 5 6
2. Više se koncentriram na tekst kada imam poteškoća u razumijevanju.					1	2 3 4 5 6
3. Slušanje mi je teže od čitanja, govorenja i pisanja.					1	2 3 4 5 6
4. Prevodim u sebi tijekom slušanja.					1	2 3 4 5 6
5. Koristim riječi koje poznajem kako bih pogodio/pogodila značenje riječi koje ne poznajem.					1	2 3 4 5 6
6. Kada izgubim pozornost, brzo ju uspijem vratiti.					1	2 3 4 5 6
7. Dok slušam, uspoređujem ono što čujem s onim što znam o toj temi.					1	2 3 4 5 6
8. Mislim da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za mene.					1	2 3 4 5 6
9. Koristim se svojim iskustvom i znanjem kako bih bolje razumio/razumjela tekst.					1	2 3 4 5 6
10. Prije slušanja razmišljam o sličnim tekstovima koje sam već slušao/slušala.					1	2 3 4 5 6
11. Za vrijeme slušanja prevodim ključne riječi.					1	2 3 4 5 6
12. Kada izgubim pozornost, pokušam ju vratiti.					1	2 3 4 5 6
13. Odmah ispravljam svoju interpretaciju ako tijekom slušanja primijetim da nije točna.					1	2 3 4 5 6
14. Nakon slušanja promislim o tome kako sam slušao/slušala i što bih mogao/mogla napraviti drugačije sljedeći put.					1	2 3 4 5 6
15. Nisam nervozan/nervozna kada slušam talijanski jezik.					1	2 3 4 5 6
16. Kada imam poteškoća s razumijevanjem onoga što čujem, odustanem i prestanem slušati.					1	2 3 4 5 6
17. Opće razumijevanje teksta pomaže mi pretpostaviti značenje riječi koje ne razumijem.					1	2 3 4 5 6
18. Dok slušam, prevodim riječ po riječ.					1	2 3 4 5 6
19. Kada pretpostavim značenje neke riječi, ponovno promislim o svemu što sam čuo/čula i tako provjerim je li moja pretpostavka smisljena.					1	2 3 4 5 6
20. Dok slušam, često se zapitam jesam li zadovoljan/zadovoljna svojom razinom razumijevanja teksta.					1	2 3 4 5 6
21. Dok slušam, imam na umu cilj slušanja.					1	2 3 4 5 6

Otvorena pitanja:

Što vam predstavlja najveće izazove pri slušanju?

Kako student može postati uspješniji u slušanju?