

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Jan Gačnik

VLOGA DELOVNEGA SPOMINA IN VRST NALOG SLUŠNEGA
RAZUMEVANJA V ANGLEŠČINI PRI SLOVENSKIH
ŠESTOŠOLCIH

Magistrsko delo

Ljubljana, 2019

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Jan Gačnik

VLOGA DELOVNEGA SPOMINA IN VRST NALOG SLUŠNEGA
RAZUMEVANJA V ANGLEŠČINI PRI SLOVENSKIH
ŠESTOŠOLCIH

The Role of Working Memory and Task Types in English Listening
Comprehension of Slovenian Year 6 Students

Magistrsko delo

Mentorica: izr. prof. dr. Karmen Pižorn

Somentorica: doc. dr. Milena Košak Babuder

Ljubljana, 2019

Kaj je to »udomačiti«?

Ustvarjati vezi.

(Antoine Saint-Euxpery, Mali princ)

ZAHVALA

Zahvaljujem se svojim mentoricama izr. prof. dr. Karmen Pižorn in doc. dr. Mileni Košak Babuder za vse strokovne nasvete in pomoč pri pisanju magistrskega dela.

Hvala tudi Vam, dr. Mojca Žveglič Mihelčič, za metodološko pomoč in trud, ki ste ga vložili v moje magistrsko delo.

Zahvalil bi se tudi vsem učiteljicam, ki so mi omogočile izvedbo raziskave, in vsem učencem, ki so sodelovali v raziskavi.

Posebna zahvala gre Heleni, Luku, Meti, Ani in Domnu. Hvala vam, da ste vedno ob moji strani in mi lepšate življenje.

POVZETEK

V magistrskem delu smo raziskovali, ali je delovni spomin v maternem in tujem jeziku povezan z dosežki učencev pri slušnem razumevanju v tujem jeziku, ali se pojavljajo razlike v dosežkih učencev z boljšim in učencev s slabšim delovnim spominom v maternem in tujem jeziku pri slušnem razumevanju v tujem jeziku ter ali vrsta naloge slušnega razumevanja v tujem jeziku vpliva na dosežke učencev. V teoretičnem delu opredelimo slušno razumevanje kot aktivni proces, na katerega vpliva več dejavnikov, in na kaj moramo biti pozorni pri ocenjevanju. Prav tako se osredinimo na strukturo spomina in vpliv delovnega spomina pri učenju tujega jezika. Na koncu pogledamo tudi vpliv vrste naloge na reševanje slušnega razumevanja v tujem jeziku. V raziskavi smo s pomočjo testov delovnega spomina, kratkoročnega spomina in preizkusov znanja slušnega razumevanja raziskovali vpliv delovnega spomina in vrst nalog na dosežke učencev pri slušnem razumevanju v tujem jeziku. Med delovnim spominom v maternem jeziku in dosežki na preizkusu znanja slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku je bila zaznana pozitivna povezava, a ni bila statistično pomembna. Možen vzrok za to bi bil lahko, da delovni spomin v maternem jeziku le posredno vpliva na delovni spomin v tujem jeziku in da učenci lažje pomnijo besede, če imajo bolj razvit delovni spomin v maternem jeziku. Raziskava je pokazala, da med delovnim spominom v angleščini kot tujem jeziku in dosežki na preizkusu znanja slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku obstaja pozitivna statistično pomembna povezanost. Med učenci z boljšim in učenci s slabšim delovnim spominom v angleščini kot tujem jeziku se je pokazala statistično pomembna razlika. Učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku (angleščini) so v povprečju dosegli večje število točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa in nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed. Med učenci z boljšim in učenci s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku (slovenščini) ni bilo prisotnih statistično pomembnih razlik pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa in nalog dopolnjevanja besedila z naborom besed. Rezultati so pokazali, da se dosežki učencev na merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku razlikujejo glede na vrsto naloge, ki meri slušno razumevanje. Učenci so pri nalogah izbirnega tipa dosegli večje število točk kot pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed. Na osnovi izsledkov raziskave bi bilo smiselno razmisliti, kako premostiti razlike med učenci z boljšim in učenci s slabšim delovnim spominom in kako vključiti v pouk različne vrste nalog slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku.

Ključne besede: angleščina, slušno razumevanje, delovni spomin, vrsta naloge, ocenjevanje.

ABSTRACT

In the master's thesis, we examined whether the working memory in mother and foreign tongue is related to students' achievements in listening comprehension in a foreign language or whether there are differences in students' achievements in listening comprehension in a foreign language with better and worse working memory in mother and foreign tongue, and whether the task type of listening comprehension in a foreign language has an impact on students' achievements. In the theoretical part, we define listening comprehension as an active process influenced by several factors and what needs to be considered when evaluating. We also focus on the structure of memory and the influence of working memory on learning a foreign language. Finally, we look at the impact of the task type on solving listening comprehension in a foreign language. Through the tests of working memory, short-term memory, and tests of listening comprehension, we examined the influence of working memory and task types on students' achievements of listening comprehension in a foreign language. A positive link was detected between the working memory in the mother tongue and the achievements in listening comprehension of English as a foreign language. However, it was not statistically significant. A possible reason for this could be that working memory in the mother tongue affects working memory in a foreign language only indirectly and that students can more easily memorize words if they have a more developed working memory in their mother tongue. The research has shown that there is a positive statistically important connection between a working memory in English as a foreign language and the achievements in the listening comprehension tests of English as a foreign language. A statistically significant difference emerged among students with better and students with worse working memory in English as a foreign language. Students with better working memory in a foreign language (English) averaged more points in listening tasks of multiple-choice and banked-gap fill. There were no statistically significant differences between students with better and students with worse working memory in their mother tongue when solving listening tasks of the multiple-choice and banked gap-fill. The results showed that students' achievements in measuring listening comprehension in English as a foreign language differ depending on the task type that measures listening comprehension. Students achieved a higher number of points in multiple-choice tasks than in banked gap-fill tasks. Based on the findings of the research, it would be wise to consider how to overcome the differences between students with better and students with worse working memory and how to integrate different task types of listening comprehension in English as a foreign language into practice.

Keywords: English, listening comprehension, working memory, task type, assessment.

KAZALO VSEBINE

1.	UVOD	9
2.	TEORETIČNA IZHODIŠČA	10
2.1	POSLUŠANJE	10
2.1.1	Opredelitvi poslušanja v različnih teorijah	11
2.1.2	Kognitivni in psihološki procesi poslušanja	13
2.1.2.1	Voljnost	13
2.1.2.2	Vzdrževana pozornost	14
2.1.3	Kognitivni proces poslušanja po Fieldu	14
2.2	SLUŠNO RAZUMEVANJE V TUJEM JEZIKU	17
2.2.1	Opredelitev slušnega razumevanja in tuji jezik	17
2.2.2	Vrste slušnega razumevanja	17
2.2.3	Fonološko zavedanje in slušno razumevanje v tujem jeziku	18
2.2.4	Izzivi pri slušnem razumevanju v tujem jeziku	19
2.3	OCENJEVANJE SLUŠNEGA RAZUMEVANJA	21
2.3.1	Dejavniki, pomembni pri oblikovanju nalog slušnega razumevanja	22
2.3.1.1	Značilnosti mlajših učencev	22
2.3.1.2	Raba ciljnega jezika na različnih področjih družbenega življenja	23
2.3.1.3	Posnetek za slušno razumevanje	23
2.3.1.4	Govorjeno ali napisano besedilo	23
2.3.1.5	Avtentično besedilo	24
2.3.1.6	Mikro- in makrozmožnosti slušnega razumevanja	24
2.4	DELOVNI SPOMIN	25
2.4.1	Model spominskega sistema po Atkinsonu in Shiffrinu	25
2.4.2	Multikomponentni model delovnega spomina po Baddeleyju in Hitchu	26
2.4.3	Kratkoročni in delovni spomin	28
2.4.4	Delovni spomin in slušno razumevanje	30
2.4.5	Slušno razumevanje v maternem in tujem jeziku ter delovni spomin	31
2.5	VRSTE JEZIKOVIH TESTNIH NALOG	32
2.5.1	Najpogostejši vrsti nalog preverjanja slušnega razumevanja v angleščini	33
2.6	VPLIV VRSTE NALOGE NA DOSEŽKE	35
3.	EMPIRIČNI DEL	37
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	37
3.2	CILJ RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	37
3.3	METODE DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP	38
3.3.1	Opis vzorca	38
3.3.2	Opis merskih instrumentov	38

3.3.3	Merske karakteristike uporabljenih merskih instrumentov	40
3.3.4	Postopek zbiranja podatkov	41
3.3.5	Postopek obdelave podatkov	41
4	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	42
4.1	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v maternem jeziku?	42
4.2	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v tujem jeziku?	44
4.3	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa v angleščini kot tujem jeziku?	45
4.4	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 4: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed v angleščini kot tujem jeziku?	50
4.5	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5: Ali se dosežki učencev pri merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku razlikujejo glede na vrsto naloge, ki merijo slušno razumevanje?	52
5	ZAKLJUČEK	54
6	VIRI IN LITERATURA	57
7	PRILOGE	63

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Kategorizacija vrst nalog glede na način odgovarjanja (Purpura, 2004, v Qian in Pan, 2014).....	33
Preglednica 2: Število in delež učencev glede na spol.....	38
Preglednica 3: Opis nalog slušnega razumevanja po različnih kriterijih.....	39
Preglednica 4: Izračun povezanosti med delovnim spominom v maternem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku.....	42
Preglednica 5: Izračun povezanosti med kratkoročnim spominom in slušnim razumevanjem v tujem jeziku.....	43
Preglednica 6: Izračun povezanosti med delovnim spominom v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku.....	44
Preglednica 7: Izračun povezanosti med zaključno oceno v 5. razredu in delovnim spominom v tujem jeziku.....	45
Preglednica 8: Opisna statistika testa delovnega spomina v maternem jeziku.....	46
Preglednica 9: Razdelitev učencev glede na 25. percentil – delovni spomin v maternem jeziku.....	46
Preglednica 10: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah izbirnega tipa.....	47
Preglednica 11: Opisna statistika testa delovnega spomina v tujem jeziku.....	48
Preglednica 12: Razdelitev učencev glede na 25. percentil – delovni spomin v tujem jeziku.....	48
Preglednica 13: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah izbirnega tipa.....	49
Preglednica 14: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah s podanim naborom besed.....	50

Preglednica 15: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah s podanim naborom besed.....	51
Preglednica 16: Opisna statistika nalog dopolnjevanja besedila z naborom besed in nalog izbirnega tipa	52
Preglednica 17: Izračun razlik med dosežki učencev pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed in nalogah izbirnega tipa	53

KAZALO SLIK

Slika 1: Shema prikaza poteka strategij »od spodaj navzgor« in »od zgoraj navzdol« po Celce-Murcia in Olshtain, 2000	13
Slika 2: Kognitivni proces poslušanja po Fieldu (2013).....	15
Slika 3: Multikomponentni model delovnega spomina Baddeleyja in Hitcha (v Slana Ozimič in Repovš, 2017)	26
Slika 4: Hipotetični modeli povezave med kratkoročnim (KS) in delovnim spominom (DS) po Aben idr. (2012).	29
Slika 5: Naloga slušnega razumevanja izbirni tip (Fehérváryné Horváth in Pižorn, 2005).....	34
Slika 6: Naloga dopolnjevanja z naborom besed, Nacionalno preverjanje znanja iz angleščine v šestem razredu 2019 (https://www.ric.si/mma/N191-241-2-1/2019061310491465/)	35

1. UVOD

Ocenjevanje slušnega razumevanja pri jeziku na sploh predstavlja za oblikovalce testa veliko izzivov. Medtem ko sta govorjenje in pisanje zunanja procesa, ki ju lahko opazujemo in merimo, se poslušanje dogaja znotraj osebe (Wagner, 2014; Green, 2017). Zato morajo oblikovalci sestaviti take naloge, da iz odgovorov testirancev lahko ocenijo, ali so razumeli slišano. Poleg tega zahteva slušno razumevanje tudi slušni vnos besedila (Wagner, 2014), kar zahteva veliko pozornost pri izbiri posnetka. Pri oblikovanju testa pa je treba upoštevati tudi, da je test namenjen mlajšim učencem angleškega jezika, ki imajo posebne značilnosti, zaradi katerih je tudi ocenjevanje oblikovano na drugačen način. Ni pomembna le težavnost jezika, temveč tudi kako so učenci ocenjeni, da se najbolje zaobseže njihovo znanje in sposobnosti (Bailey, Heritage in Butler, 2014). Slušno razumevanje naj bi preverjali tako, da bi v preizkus vključili več vrst nalog in da bi bila vsebina povezana s situacijami poslušanja v vsakdanjem življenju (Anckar, 2011), s čimer zagotovimo avtentičnost preverjanja in ocenjevanja znanja. A vendar je pri izbiri naloge pomembna vrsta razmislekov, kot so hitrost besedila, besedišče in tudi kognitivni vnos, ki je prisoten za poslušalca.

Spomin je ključen pri slušnem razumevanju in zato nujna sestavina pri slušnem procesu. Po J. Kormos in A. Safar (2008) delovni spomin deluje kot ozko grlo steklenice. Učenje jezika zahteva od otroka, da ohrani informacijo v delovnem spominu, medtem ko je vključen v različne kognitivne dejavnosti, kar je posebej prisotno pri slušnem razumevanju. Pri slušnem razumevanju v maternem jeziku potekajo procesi slušnega vnosa nezavedno in učinkovito, ker imajo učenci napredno jezikovno znanje. Pri slušnem razumevanju v tujem jeziku se procesiranje spremeni, ker poslušalci potrebujejo več koncentracije, da poslušajo podrobnosti posamezne besede (Dehn, 2008). Zato je lahko učenec, ki namenja več pozornosti, da si zapomni besedo, manj uspešen kot učenec, ki avtomatizirano posluša in je bolj pozoren na vsebino kot pa posamezne besede (Dehn, 2008).

Delovni spomin in slušno razumevanje torej predstavljata pomembna dejavnika za učinkovito učenje jezika. V teoretičnem delu sta predstavljena procesa poslušanja in slušnega razumevanja kot aktivna procesa, delovni spomin in raziskave s področja učenja tujega jezika ter vrst naloge ter njihov vpliv na dosežke učencev.

V slovenskem in tudi tujem prostoru raziskav o povezanosti med delovnim spominom in slušnim razumevanjem v tujem jeziku glede na dosegljive vire ni zaznati; še manj je takih raziskav, opravljenih med mlajšimi učenci jezika. Zato smo izvedli raziskavo med slovenskimi šestošolci, in sicer o povezanosti delovnega spomina v maternem in tujem jeziku z dosežki pri slušnem razumevanju v tujem jeziku. Preverili smo tudi, ali obstajajo statistično pomembne razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom glede na določeno vrsto naloge slušnega razumevanja v tujem jeziku. Osredinili smo se tudi na razlike med dosežki učencev pri različnih vrstah nalog slušnega razumevanja.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 POSLUŠANJE

Poslušanje je prva komunikacijska zmožnost, ki jo usvojimo in uporabljamo. Kako pomembno vlogo igra poslušanje v komunikaciji, nam pokažejo rezultati, koliko časa uporabljamo določene komunikacijske spretnosti v komunikaciji – za govorjenje porabimo 25–30 % časa, za branje 11–16 %, za pisanje okoli 9 %, za poslušanje pa porabimo kar 40–50 % časa (Gilakjani in Ahmadi, 2011, v Hamouda, 2013).

Pravzaprav začnemo poslušati, še preden smo rojeni. Raziskave kažejo, da v zadnjem trimesečju nosečnosti fetus aktivno procesira slušne signale in loči med glasbo, jezikom in drugimi zvoki (Klass, 2017). Poslušanje je ključnega pomena v življenju, ker je osnova za vse druge komunikacijske spretnosti – to so govorjenje, pisanje in branje (Worthington in Fitch-Hauser, 2018). Poslušanje je tudi ključ do učenja jezika, saj se naučimo govoriti preko poslušanja. Pomembno je tudi pri branju, saj otroci najprej poslušajo druge, kako jim glasno berejo, in pozneje poslušajo besede, ko berejo sami. Z glasnim branjem otroci preko poslušanja samega sebe prepoznajo napake in popravljajo svojo izgovarjavo (Verhoeven in van Leeuwe, 2008).

A vendar Nunan (2001) pravi, da je poslušanje v tujem jeziku kot »zmožnost Trnuljčica«, saj sta pogosto v ospredju produktivni zmožnosti – to sta govorjenje in pisanje. Po njegovem mnenju večina ljudi meni, da je znanje v tujem jeziku to, da zmoreš govoriti in dobro pisati. Zato so receptivne zmožnosti videne kot sekundarne zmožnosti. Poslušanje je ponovno pridobilo pomen leta 1980 s Krashenovo idejo o »razumljivem vnosu« (Krashen, 1985, v Corsetti, 2014). Brez razumljivega vnosa na ustrezni ravni poslušalca učenje ni mogoče (Hamouda, 2013).

Rost (2011, str. 2) pravi, da je poslušanje »prehodni in nevidni proces, ki se ga ni mogoče neposredno opazovati.« Pri govorjenem jeziku mora poslušalec razlikovati govor od zvoka, identificirati meje med pomembnimi jezikovnimi enotami, procesirati enote v glasove in pridobiti besede iz miselnega besedišča glede na fonološko obliko besede (Anderson, 1995, v Kormos, Košak Babuder in Pižorn, 2018).

Wolvin in C. G. Coakley (1996, v Plut Pregelj, 2012) pravita, da je poslušanje:

– *miselna in ustvarjalna dejavnost*

Poslušanje namreč ni možno, ne da bi bili miselno aktivni, čeprav je tradicionalno mnenje, da je poslušanje pasivna dejavnost (Ohata, 2006), zaradi česar je poslušanje ena od najbolj zapostavljenih jezikovnih zmožnosti pri poučevanju. Je tudi ustvarjalna dejavnost, ker je razumevanje slišane odvisno od prejšnjih izkušenj prejemnika, čustev, pričakovanj ipd., torej je možno vsebino slišane interpretirati glede na konceptualni okvir, v katerem posameznik razmišlja.

– *namenski proces*

Poslušamo z določenim namenom, npr. da razumemo besedilo, se kaj naučimo, pridobimo določene informacije itn. Po mnenju avtorjev Wolvin in C. G. Coakley (1996, v Plut Pregelj,

2012) ne moremo poslušati tako, da bi upoštevali več namenov, npr. ne moremo besedila hkrati razumeti in ga interpretirati, saj ga moramo najprej razumeti, šele nato pa ga lahko interpretiramo.

– *dinamični proces*

Poslušalec uporablja vrsto miselnih procesov, »ki se pojavljajo hitro, vendar zapored, in jih zaznamo kot proces poslušanja« (Plut Pregelj, 2012, str. 23).

V opisih poslušanja iz 20. stoletja je možno zaznati naslednje besede, ki opisujejo poslušanje: pozornost, zaznava zvoka, spomin in razumevanje govora (Plut Pregelj, 2012). Opredelitve poslušanja se stalno spreminjajo že od leta 1926, ko je Rankin opredelil poslušanje kot zmožnost, da razumemo govorjeni jezik, do trenutno uveljavljene definicije, razvite pri mednarodnem združenju za poslušanje ILA (International Listening Association), ki pravi, da je poslušanje proces sprejemanja, oblikovanja pomena in odgovarjanja na slišano ali podajanja neverbalnih sporočil (Emmert, 1996, v Shanshan in Tongshun, 2007).

Večina teorij predpostavlja, da je poslušanje večdimenzionalni konstrukt.

Razdelimo jih na tri široke kategorije (Worthington in Fitch-Hauser, 2018), po katerih je poslušanje:

- afektivni proces, ki vključuje motivacijo in zavzetost;
- vedenjski proces, ki se osredotoča na odzivanje (verbalno in neverbalno);
- kognitivni proces, ki vključuje pozornost, razumevanje, sprejemanje in interpretacijo slišane.

Poslušanje kot razumevanje je tradicionalen način razmišljanja o naravi poslušanja. V večini metodoloških priročnikov sta pojma poslušanje in slušno razumevanje sopomenki (Richards, 2008). Ta pogled poslušanja temelji na predpostavki, da je glavna funkcija poslušanja pri učenju drugega/tujega jezika olajšati razumevanje govorjenega diskurza. Ta pogled na poslušanje bomo predstavili v nadaljevanju.

2.1.1 Opredelitvi poslušanja v različnih teorijah

Informacijska teorija

Informacijska teorija ali teorija »od spodaj navzgor« (angl. »bottom-up«) predvideva, da se proces razumevanja prične z informacijo iz slišane, na katero ima predhodno znanje minimalni vpliv (Richards, 2008; Nunan, 2001; Vandergrift in Goh, 2012). Poslušalec oz. prejemnik besedila razčleni glasove v smiselne enote, da si lahko razloži slišano, in postopoma oblikuje pomen iz glasov (fonemov) v besede, besede poveže v fraze in nato fraze poveže v širše enote – povedi. Poslušalec se osredotoči predvsem na jezikovno znanje, kar vključuje fonološko znanje (glasovi, poudarki, intonacija in druge jezikovne prvine govorca, ki olajšajo razumevanje), besedišče in slovnico izbranega jezika (Vandergrift in Goh, 2012). A. Anderson in Lynch (1988) poimenujeta vlogo poslušalca v takem načinu poslušanja »poslušalec kot magnetofon«, saj poteka vse v linearnem zaporedju. Tak način procesiranja uporabljamo pri nalogah poslušanja, kot so narek, naloge izbirnega tipa in podobne naloge, ki zahtevajo natančne odgovore glede na besedilo. Predpostavka je namreč, da je vse, kar poslušalec

potrebuje, že v slušnem vnosu (Richards, 2008). Razumevanje z uporabo takega načina procesiranja je zelo težko, saj je možno, da poslušalec ne more slediti hitremu slušnemu vnosu (Vandergrift in Goh, 2012).

Konstruktivistična teorija

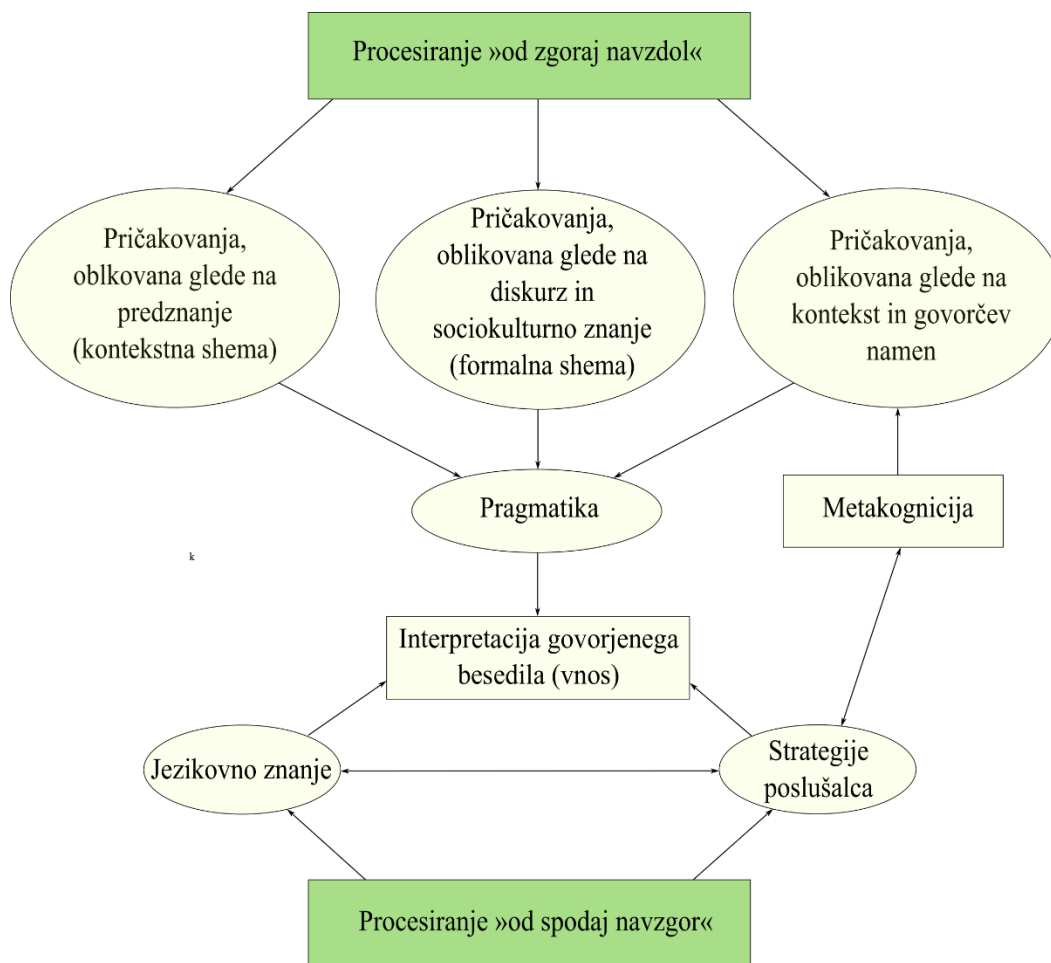
Konstruktivistična teorija ali teorija »od zgoraj navzdol« (angl. »top-down«) poudarja predvsem uporabo konteksta in predznanja pri razumevanju slišane besedila (Richards, 2008; Nunan, 2001; Vandergrift in Goh, 2012). Medtem ko pri informacijski teoriji procesiranje poteka od jezika k razumevanju, pri konstruktivistični teoriji procesiranje poteka od razumevanja k jeziku. Poslušalec, ki se razumevanja besedila loti na tak način, uporabi in aktivira shematično in kontekstualno znanje (Celce-Murcia in Olshain, 2000).

Shematično znanje je razumljeno kot dve vrsti predznanja (Carrel in Eisterhold, 1983, v Celce-Murcia in Olshain, 2000), in sicer:

- kontekstna shema, tj. predznanje o točno določeni temi, in
- formalna shema, ki je sestavljena iz znanja o tem, kako poteka pogovor glede na različne žanre, različne teme, namene in sociokulturno znanje.

Kontekstualno znanje obsega razumevanje o specifični poslušalski situaciji, npr. poslušalec ocenjuje, kdo je vključen v besedilo, kakšne so okoliščine, kaj sta tema in namen itd. (Celce-Murcia in Olshain, 2000). Poleg že omenjenih vrst znanja uporablja tudi pragmatično znanje, kulturno znanje določenega jezika, znanje o načinu podajanju slišane, npr. kako poteka pogovor po telefonu. Vse znanje je shranjeno v dolgotrajnem spominu v obliki shem – kompleksne miselne strukture, ki združujejo vse znanje določenega koncepta (Vandergrift in Goh, 2012). Tak način procesiranja uporabljamo pri določanju teme slišane in pri sklepanju o podrobnostih, ki niso bile povedane, glede na situacijo (Richards, 2008). Tudi uporaba le takšnega načina razumevanja slišane ni zadostna, saj poslušalec morda nima predhodnega znanja o temi ali pa z govorcem ne deli enakega pogleda na temo, kar mu onemogoča pravilno interpretacijo (Vandergrift in Goh, 2012).

Oba procesa, tj. procesiranje »od spodaj navzgor« in »od zgoraj navzdol«, se redko pojavljata individualno, ampak delujeta v interakciji. V kolikšni meri je prisoten določen način procesiranja slušnega vnosa, je odvisno od poslušalčevega poznavanja teme in vsebine besedila, gostote informacij v besedilu, vrste besedila in namena poslušalca (Richards, 2008). Potek obeh procesov je predstavljen na sliki št. 1.



Slika 1: Shema prikaza poteka strategij »od spodaj navzgor« in »od zgoraj navzdol« po Celce-Murcia in Olshtain, 2000

2.1.2 Kognitivni in psihološki procesi poslušanja

Z vidika kognitivne psihologije je poslušanje najprej koncept obdelave informacij (Cutler, 2012) in proces izbire, organiziranja in vključevanja informacij oz. povezovanja slušnih informacij v neke smiselne enote (Imhof, 2004b, v Imhof, 2010; Plut Pregelj, 2012). Poslušanje vključuje obdelavo informacije iz različnih notranjih in zunanjih virov, saj je verbalna informacija dopolnjena in spremenjena zaradi predznanja, konteksta, situacije, govorice telesa (Imhof, 2010).

2.1.2.1 Voljnost

Sluh predstavlja osnovo poslušanja. V vsakdanjem govoru se pogosto zamenjuje izraza slišati in poslušati. Medtem ko je zaznava zvoka potrebna, da slišimo in poslušamo, je med »slišati« in »poslušati« pomembna razlika v voljnosti. Voljnost pomeni priznavanje zunanjega zvoka in biti pripravljen, da ima ta vpliv na nas (Allwood, 2006, v Rost, 2011). »Človek ima lahko vse druge možnosti za poslušanje, toda če ne želi poslušati, bodo govorno sporočilo, glasba, ptičje petje itd. zanj le nepomemben zunanji hrup« (Plut Pregelj, 2012, str. 50).

2.1.2.2 Vzdrževana pozornost

Medtem ko je sluh predhodnik poslušanja in poteka samodejno, je poslušanje nameren in nadzorovan proces, ki zahteva sposobnost pozornosti, porablja energijo in zahteva samoregulacijo (Schneider in Shiffrin, 1997, v Imhof, 2010). Sporočilu mora biti namenjena namenska pozornost, ki pa ni odvisna le od poslušalčevega delovnega spomina, temveč tudi od poslušalčevega zaznavnega filtra. Filter, ki vpliva na poslušalčeva pričakovanja do sporočila, oblikuje poslušalčevo ozadje, izkušnje, vloge, miselno in fizično stanje (Wolvin, 2010; Wolvin in Coakley, 1996, v Plut Pregelj, 2012).

Za razumevanje vpliva pozornosti na poslušanje je ključno dvoje: omejena zmogljivost pozornosti in selektivna pozornost. Omejena zmogljivost pozornosti je pomembna pri poslušanju. Naša zavest lahko komunicira le z enim virom informacij naenkrat, čeprav lahko hitro preklopimo med različnimi viri in celo združimo različne vire v eno samo središčno pozornost. Kadar je prisotnih več virov ali tokov informacij, moramo uporabiti selektivno pozornost. Selektivna pozornost vključuje odločitev oz. zavezanost procesa omejene zmogljivosti enemu toku informacij (Rost, 2011).

Pri razumevanju procesov pozornosti je ob tem, da ima omejeno zmogljivost, pomembno, da vemo, da se avtomatične dejavnosti, ki zahtevajo malo ali nič pozornosti, medsebojno ne ovirajo ter da nadzorni procesi zahtevajo pozornost in vplivajo na druge nadzorne procese. Pozornost lahko obravnavamo kot tri ločene, vendar med seboj povezane mreže: budnost, usmerjenost in odkrivanje. Budnost predstavlja splošno pripravljenost za obravnavo vhodnih dražljajev; usmerjenost se nanaša na posebno usklajevanje pozornosti, odkrivanje pa je kognitivna registracija senzornih dražljajev (Rost, 2011). Čeprav je pozornost običajno nadzorovana, premiki pozornosti niso vedno prostovoljni (Rost, 2011; Plut Pregelj, 2012). Ko gledamo televizijo in začne otrok jokati, ta takoj, če si to želimo ali ne, zavzame naš sistem pozornosti. Zaradi te kompleksne narave naših informacijskih in čustvenih potreb se lahko pogosto odzovemo na subtilne motnje, ko poslušamo, in te nas iztirijo iz naše prvotne osredotočenosti.

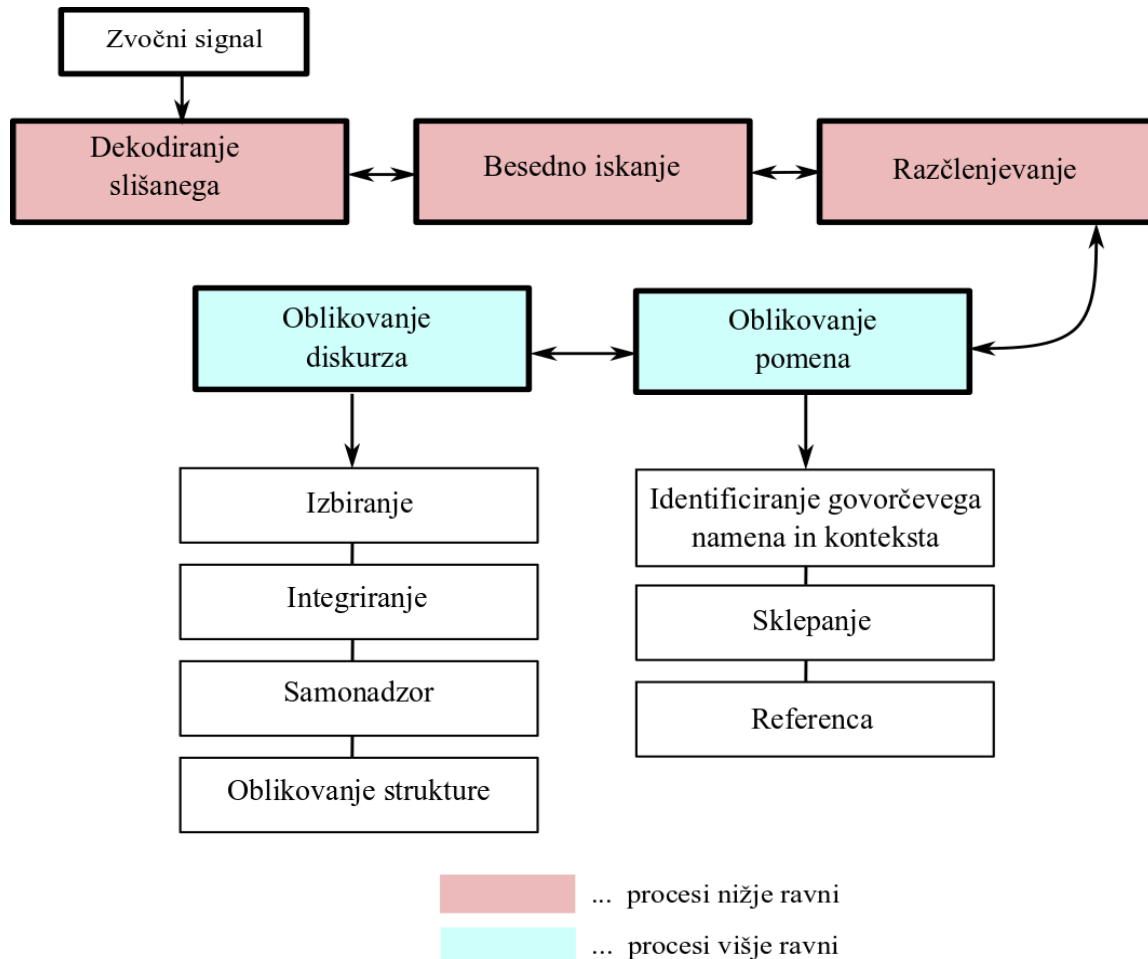
2.1.3 Kognitivni proces poslušanja po Fieldu

Field (2013) je v svojem modelu predstavil opis kognitivnega procesa. Njegov model povzemamo, ker upošteva posameznikove lastnosti ter interakcijo med poslušalcem in nalogo, kar je nujno pri opisovanju konteksta poslušanja (Rost, 2011). Model je bil oblikovan in spremenjen na podlagi procesov, ki so jih uporabljali izkušeni poslušalci v različnih kontekstih (med drugim tudi v izobraževalnem okolju). Pomembno je tudi, da model poudarja vlogo procesov višje ravni, ki so nujni za poslušanje v realnem izobraževalnem okolju.

V svojem modelu Field (2013) poudarja, da je pri uspešnem poslušanju vključenih 5 ravni:

- dekodiranje slišanegea;
- besedno iskanje;
- razčlenjevanje;
- oblikovanje pomena;
- oblikovanje diskurza.

Ravni so predstavljene na sliki št. 2. Prve tri ravni so procesi nižje ravni, zadnji dve ravni pa sta procesa višje ravni (Field, 2013). Field (2013) doda tudi, da za procesa višjih ravni ni nujno, da potekata zaporedno. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo procese posameznih ravni Fieldovega modela.



Slika 2: Kognitivni proces poslušanja po Fieldu (2013)

Procesi nižje ravni

Procesi nižje ravni vključujejo prve tri ravni jezikovnega procesiranja, in sicer *dekodiranje slišane*, *besedno iskanje* in *razčlenjevanje*. Field (2013) pravi, da se slušni proces prične s prepoznavanjem slušnega vnosa in predelavo tega, da bi dobili fonološki niz – tega dobimo preko dekodiranja, nabora besed iz besednega iskanja in razčlenjevanja.

Pri *dekodiranju* se usposobljeni poslušalci zanašajo na svoje fonološko znanje, da lahko dostopajo do zaporedja govornih zvokov in pretvorbo teh zvokov v reprezentacije, ki se ujemajo s fonološkim sistemom govornega jezika (prav tam). Na tej ravni obdelave poslušalci prepoznajo serijo glasov (fonemov) – nekateri od njih so označeni kot zlogi besed. Na naslednji ravni, tj. *besedno iskanje*, poslušalci prireajo glasove k besednim oblikam. Na podlagi njihovega leksičnega znanja oz. besedišča morajo poslušalci določiti meje besed in opredeliti vlogo besed v povezanem govoru – ali so funkcijske ali ne.

Na ravni *razčlenjevanja* poslušalci delijo enote v povezanem govoru in oblikujejo predloge z uporabo svojega skladenjskega znanja, razumevanja običajnega položaja besed v povedi in mejami intonacijskih skupin (Rukthong, 2016).

Procesa višje ravni

Procesa višje ravni vključujeta dve ravni procesiranja, in sicer *oblikovanje pomena* in *oblikovanje diskurza*. Poslušalec oblikuje pomen s povezovanjem predlogov procesov nižjih ravni in hkratnim povezovanjem svojega znanja. Naloga poslušalca je, da poveže predloge z okoliščinami, v katerih je besedilo oblikovano, da lahko izlušči poln pomen. Na tej ravni »surovi« pomen govorčevih besed pogosto ni zadosti, da bi popolnoma razumeli besedilo (Field, 2013). Poslušalec mora zato dodati informacijo, da lahko oblikuje pomen. Poslušalec lahko uporabi tudi kontekstualno in semantično znanje, npr. če poslušalec posluša besedilo o vremenu, bo moral uporabiti svoje predznanje o vremenu. Field (1997, v Field, 2004) navaja izsedeek iz raziskave o vplivu poslušanja v tujem jeziku in kako predznanje vpliva na procesiranje nepopolne razčlembes besedila. Najbolj presenetljivo je, da so se poslušalci bolj zanašali na predznanje kot na slišano besedilo, torej so to, kar so slišali, prilagodili svojim idejam/izkušnjam, o čem naj bi besedilo govorilo. V besedilu o potovanju so spremenili besedo *mat* (preproga) v *map* (zemljevid) in nekateri si niso izbrali besede *ledge* kot neznane besede, ampak so jo interpretirali kot *bridge* (most). Iz opisane raziskave lahko predvidevamo, da učenci tujega jezika bolj zaupajo svojemu predznanju kot razčlembi besedila – to lahko kaže na pomanjkanje samozaupanja v svoje zmožnosti razumevanja glasov tujega jezika – in da nekateri učenci namesto predvidevanja, da neprepoznana beseda predstavlja novo besedo, raje povezujejo neznane besede z znanimi, kar podpira konstruktivistično teorijo.

Zadnja raven, *oblikovanje diskurza*, se povezuje z vsemi prejšnjimi ravnimi, da oblikuje razumevanje govorenega besedila. Kintsch in van Dijk (1978, v Rukthong, 2016) sta razdelila to raven na štiri procese. Ti procesi so *izbiranje*, *integriranje*, *samonadzor* in *oblikovanje strukture*. Izbiranje pomeni, da poslušalec oceni pomembnost vhodnega podatka, npr. ali gre za ponavljanje prej podane točke ali za osrednjo točko teme, ki se razvija. Na podlagi te ugotovitve lahko poslušalci shranijo informacije, ki se obdelujejo, ali jih zavržejo kot nepomembne. Integriranje je, ko poslušalec doda eno ali več novih informacij v predstavitev diskurza, ki se razvija. Ta vključuje prepoznavanje konceptualnih povezav med vhodnimi informacijami in tistimi, ki so že obdelane. Samonadzor vključuje primerjavo, ali je nov podatek skladen s tistimi, ki je bil prej obdelan. Če ni, mora poslušalec preučiti, ali je nova sodba pravilna, ali se vprašati, če je to, kar je razumel že prej, pravilno razumljeno. Oblikovanje strukture je tista raven, pri kateri morajo poslušalci organizirati informacije in dati prednosti tistim informacijam, ki so primerne glede na njihov pomen in ustreznost.

2.2 SLUŠNO RAZUMEVANJE V TUJEM JEZIKU

2.2.1 Opredelitev slušnega razumevanja in tuji jezik

Učenje jezika je dolg in kompleksen proces, ki zahteva znanje, kot je osnova slovnice, besedišča, fonoloških elementov in komunikacijskih funkcij skupaj s štirimi osnovnimi jezikovnimi zmožnostmi – poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Od vseh štirih zmožnosti je poslušanje (integrirano z govorjenjem) verjetno najpogosteje uporabljena zmožnost za različne funkcije jezika. V nasprotju s pogostim prepričanjem, da je slušno razumevanje pasivna dejavnost, je realnost povsem drugačna, saj Vandergrift (1997; 2007) opredeljuje slušno razumevanja kot kompleksen kognitivni in aktivni proces, v katerem mora poslušalec razlikovati med glasovi, razumeti besedišče in slovnične strukture, interpretirati poudarke in intonacijo, obdržati vse slišano in omenjeno v mislih ter interpretirati glede na sociokulturni kontekst sporočila.

Da poslušalec dobro slušno razume, mora oblikovati pomen iz govornega besedila, uporabiti znanje o svetu in tujem jeziku (Byrnes, 1984, v Young, 1997; Nagle in Sanders, 1986, v Young 1997), pridobiti informacijo iz dolgotrajnega spomina in oblikovati svojo interpretacijo glede na slišano (Young, 1997). Celoten proces je kompleksen za učence tujega jezika, ki imajo omejeno količino spomina izbranega jezika (Richards, 1983, v Bidabadi, 2011). Z drugimi besedami – poslušalec mora biti aktiven obdelovalec informacij (Young, 1997).

Težavnost slušnega razumevanja v tujem jeziku v primerjavi z maternim jezikom predstavi A Anderson in Lynch (1988, str. 3) »Poslušanje jemljemo za samoumevno. Predstavljajte si, da vstopate v avtobus na glasni mestni ulici. Pogovarjate se s prijateljem in poslušate njegove odgovore; razumete, ko voznik, čigar glasu še niste slišali, pravi, koliko stane vožnja; opazite otroka, ki joka. Vse to se zgodi – ali bolj točno – dosežete ob istem času in brez posebnega napora. O tem, kako izjemna zmožnost je poslušanje, postanemo pozorni šele, ko se znajdemo v neznanem okolju, kot je npr. poslušanje tujega jezika, v katerem imamo omejeno usposobljenost.«

Slušno razumevanje v tujem jeziku je za učence zahtevno tudi zato, ker ni priložnosti, da bi pregledali besedilo, če česa ne razumejo (Lund, 199, v Kormos idr., 2018).

Pri poslušanju v tujem jeziku je pomembno, koliko si izpostavljen tujemu jeziku, saj imata fonološka zanka in razčlemba glasov težave pri oblikovanju mej med besedami. R. Green (2017) za lažjo razumljivost poda primer poslušanja kitajščine, ki je povsem drugačna od angleščine in kako težko razumemo, kje se kakšna beseda začne ali konča. Če smo torej bolj izpostavljeni jeziku, ki se ga učimo, je večja verjetnost, da bo obdelava informacije (s fonološkega vidika) lažja.

2.2.2 Vrste slušnega razumevanja

Pri oblikovanju dobrega testa slušnega razumevanja v tujem jeziku je pomembno, da si določimo cilje in kriterije. Kognitivni proces poslušanja od nas zahteva različne zmožnosti (glej poglavje Kognitivni proces poslušanja), zato si lahko za ocenjevanje slušnega razumevanja določimo različne cilje, kot so npr.:

- razumevanje fonemov, besed, intonacije ali slovničnih kategorij;
- razumevanje pragmatičnega konteksta;
- določanje pomen slušnega vnosa;
- razumevanje glavnega sporočila, globalno razumevanje.

Iz različnih ciljev slušnega razumevanja je Brown (2004) predlagal različne vrste slušnega razumevanja glede na način, kako poslušamo, in sicer:

- *intenzivno poslušanje* – poslušamo, da zaznamo ključne sestavine jezika, tj. fonemi, besede, intonacija itd.;
- *odzivno poslušanje* – poslušanje relativno kratkega dela jezika, npr. pozdrav, vprašanje, zahteva, preverjanje razumevanja ipd., na katerega je treba dati enako kratek odziv;
- *selektivno poslušanje* – primer takega poslušanja je kratek monolog, dolg nekaj minut, v katerem »skeniramo«, iščemo določeno informacijo. Namen takega poslušanja ni nujno, da razumemo glavni pomen besedila, ampak da razumemo izbrano informacijo v kontekstu daljšega govora. Naloge, ki bi zahtevale tak način poslušanja, od poslušalca želijo npr., da poslušalec posluša ime, število, smer na zemljevidu ali točno določeno informacijo besedila;
- *ekstenzivno poslušanje* – poslušamo, da razvijemo strategijo »od zgoraj-navzdol«, torej globalno razumevanje govornega jezika. Ekstenzivno poslušanje sega od poslušanja dolgih predavanj do poslušanja pogovora, iz katerega moramo izpeljati sporočilo oz. namen. Poslušanje za bistvo/glavno idejo ali sklepanje iz besedila so del ekstenzivnega poslušanja.

2.2.3 Fonološko zavedanje in slušno razumevanje v tujem jeziku

Veliko raziskav je potrdilo povezavo med fonološkim zavedanjem in zgodnjim bralnim razumevanjem v angleščini kot maternem jeziku (Wagner idr., 1993, v Li, Cheng in Kirby, 2012). Fonološko zavedanje je razumevanje, da govorne besede lahko razčlenimo v glasove in tudi govorimo/razmišljamo o njih, in zmožnost manipulirati z glasovi govornega jezika (Kirby, Parrila in Pfeiffer, 2003). Čeprav je povezava med fonološkim zavedanjem in bralnim razumevanjem že dobro raziskana, je povezava med fonološkim zavedanjem in slušnim razumevanjem še malo raziskana. Ker je fonološko zavedanje ključna komponenta pri slušnem razumevanju, bomo v nadaljevanju predstavili izsledke raziskav o vplivu fonološkega zavedanja na slušno razumevanje.

Cheung (2007) ugotavlja, da je fonološko zavedanje povezano s slušnim in bralnim razumevanjem. Fonološko zavedanje je namreč zmožnost analiziranja govornega jezika v njegove sestavne glasove in manipuliranje s temi manjšimi enotami, kar je pomembno tako pri slušnem kot bralnem razumevanju.

Poslušalec mora razčleniti vrsto glasov, jih hitro povezati v besedo, da lahko potem pridobi pomen besede in nato oblikuje pomen povedi (Salwen in Stacks, 1996, v Li idr., 2012). Poslušalčeva občutljivost do glasovnih enot olajša pridobivanje pravih besed, čeprav imajo lahko te besede podobne glasove druge besede, in s tem omogoči poslušalcu, da pravilno razume slišano.

Pri fonološkem zavedanju v tujem jeziku izpostavljamo tudi hipotezo razlik v jezikovnem kodiranju, ki sta jo dokazovala Sparks in Ganschow (Sparks, 1995, Sparks in Ganschow, 1991, 1993, 1995, v Sparks, Patton, Ganschow in Humbach, 2009). Po tej hipotezi naj bi bilo učenje tujega jezika odvisno od temeljnih mehanizmov jezikovnega učenja, ki so podobni pri obeh jezikih – maternem in tujem. Njuni izsledki kažejo, da imajo učenci s šibkim znanjem tujega jezika določene težave v maternem jeziku, npr. slabši fonološki/ortografski sistem.

Izsledki raziskave, ki so jo izvedli M. Li idr. (2012), kažejo, da je fonološko zavedanje v maternem jeziku močno povezano s fonološkim zavedanjem v tujem jeziku predvsem v zgodnjih letih učenja, vendar je bila direktna povezava med fonološkim zavedanjem v maternem jeziku in dosežki na testih slušnega razumevanja v tujem jeziku manjša kot povezava med fonološkim zavedanjem v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku. Materni jezik v raziskavi (prav tam) je bil kitajščina, ki ima povsem drugačne fonološke strukture kot tuji jezik raziskave, tj. angleščina, zato so lahko rezultati v našem kulturnem okolju drugačni. Poleg tega je bil vzorec vključenih učencev majhen, zato so lahko rezultati vpliva fonološkega zavedanja v maternem jeziku na slušno razumevanje v tujem jeziku manj zanesljivi oz. stabilni.

2.2.4 Izzivi pri slušnem razumevanju v tujem jeziku

Uspešno slušno razumevanje v maternem jeziku po A. Cutler (2012) zahteva od poslušalca: razlikovanje minimalnih glasov, npr. fonemični kontrast, aktiviranje besed iz spomina, razčlenbo govora v sestavne besede in oblikovanje povedi iz podanih besed.

V tujem jeziku veljajo enake zahteve za uspešno slušno razumevanje kot v maternem jeziku. Torej, če zmore poslušalec tujega jezika opraviti vse štiri naloge (v Cutler, 2012), bo zmozel razumeti nov jezik. Za boljše razumevanje in poučevanje poslušanja moramo najprej poznati izzive, ki spremljajo učence med poslušanjem.

– Razlikovanje fonemov v tujem jeziku

A. Cutler (2012) izpostavlja težavo razlikovanja fonemov v tujem jeziku, saj so nekateri fonemi/glasovi učencem tujega jezika neznan in niso prisotni v maternem jeziku. Bloomfield idr. (2010, v Walker, 2014) izpostavljajo tudi, da je izgovarjava pri nepravilnih jezikih, kot je angleščina, povsem različna od njenega zapisa, kar še dodatno otežuje razumevanje.

– Aktivacija besed iz tujega jezika

Poslušalčevo besedišče v tujem jeziku je verjetno manjše kot v maternem jeziku in tudi besede iz tujega jezika, ki so mu znane, lahko manj uporablja. To predstavlja problem, dokler poslušalec nima zadostnih izkušenj s tujim jezikom in izpostavljenostjo z njim (Cutler, 2012). Poslušalci se v slišnem besedilu srečajo z neznanimi besedami, kar lahko povzroči, da se ustavijo in razmišljajo o pomenu besede. Posledično niso pozorni na naslednji del besedila in lahko izgubijo pomembno informacijo (Osada, 2004). Vandergrif (2006) poudarja pomen razvoja besedišča za slušno razumevanje v tujem jeziku. Razvijanje besedišča ne vključuje le poznavanja besede v izolaciji, ker poznavanje besede ne pomeni, da jo bo tudi prepoznal (Field, 2001, v Vandergrift, 2006). Učenci se morajo naučiti povezovati glasovno obliko besede z besedo v njihovem miselnem besedišču. To lahko naredijo tako, da razvijajo strategijo »od

zgoraj navzdol«, ki jim omogoči, da uporabijo kontekst in druge kompenzatorne strategije, da uganejo pomen besede (Goh, 2002) in strategijo »od spodaj navzgor«, s katero se učenci naučijo hitrega prepoznavanja besed (Vandergrift, 2006).

– *Minljivost besedila*

Flowerdew (1994, v Osada, 2004) pravi: »Slišano besedilo obstaja v času in ne v prostoru« (str. 60), torej mora poslušalec razumeti sporočilo, ko je izgovorjeno. Kar smo slišali, ne moremo ponovno slišati; ostane nam le miselna reprezentacija slišane (Vandergrift, 2004, v Walker, 2014; Green, 2017; Kormos in Safar, 2008); težavnost testa slušnega razumevanja se povečuje, če slušno razumevanje poteka dlje časa. Tako lahko netočna obdelava informacije v delovnem spominu in/ali nezmožnost osredotočanja in ohranjanja pozornosti povzroči manj natančno slušno razumevanje (Aaron idr., 2002, v Jiang in Farquharson, 2018).

– *Sočasno opravljanje več nalog*

Poslušalec mora identificirati, kaj govorec govori, sočasno dekodirati sporočilo in ga razumeti, ko ga posluša. Informacijo mora ob tem zadržati v spominu, jo vključiti v to, kar bo še slišal, ter glede na svoje predznanje in slišano stalno prilagajati svoje razumevanje tistemu, kar sliši (Osada, 2004; Green, 2017).

– *Nadzorovano in samodejno procesiranje*

Pri poslušanju mora poslušalec predelovati oz. procesirati informacije, ki jih sliši. Če posveča preveč zavestne pozornosti poslušanju, se procesiranje upočasni. Ko pa je vnos oz. vsebina znana, postane procesiranje hitrejše in postopoma samodejno (Green, 2017). Samodejni procesi so kognitivni procesi, ki so dobro naučeni in zahtevajo malo ali celo nič zmogljivosti procesiranja (Shiffrin in Schneider, 1977, v Rukthong, 2016). Po drugi strani pa so nadzorovani procesi zavestni, zahtevajo pozornost in se uporabljajo fleksibilno glede na spreminjajoče okoliščine (Goh, 2002).

Več časa kot učenec samodejno posluša, manj je zahtev in pritiska na delovni spomin (Field, 2013). Ko postanejo procesi nižje ravni, kot so dekodiranje, besedno iskanje in razčlenjevanje, samodejni, je sproščene več kognitivne zmogljivosti za procesiranje na višji ravni, kot so sklepanje, oblikovanje pomena itd. (Goh, 2002). Pri slušnem razumevanju v maternem jeziku potekajo procesi slušnega vnosa pri posameznikih nezavedno in učinkovito, ker imajo napredno jezikovno znanje. Drugače je pri slušnem razumevanju v tujem jeziku, pri katerem se procesiranje spremeni, saj poslušalci usmerjajo več pozornosti v poslušanje podrobnosti posamezne besede. Po Dehn (2008) naj bi pozornost in delovni spomin imela skupne izvršilne sisteme – če je torej delovni spomin obremenjen, bo pozornost slabša in tudi obratno. Da se razvije samodejno procesiranje, je potrebna zadostna količina učenja, ki pa poteka z nadzorovanim procesiranjem (Nagle in Sanders, 1986, v Anckar, 2011). Učence je zato treba izpostaviti različnim nalogam z raznolikimi vsebinami.

Nadzorovano procesiranje se pojavi pri reševanju novih jezikovnih nalog, ki zahtevajo visoko stopnjo usmerjene pozornosti, kar pa je povezano s številnimi situacijami razumevanja v tujem jeziku. Razvoj samodejnega poslušanja je ključen za (slušno) razumevanje, saj lahko preveč

nadzorovano procesiranje povzroči preobremenitev in neuspeh. Če je poslušalčeva jezikovna zmožnost v tujem jeziku nižja, je več nadzorovanega procesiranja (Anckar, 2011).

– *Hitrost govorjenja*

Hitreje govorec govori, težje poslušalec razume slišano (Green, 2017). Ohata (2006) ugotavlja, da se procesiranje informacij v tujem jeziku poveča, kar onemogoča razumevanje in shranjevanje v delovnem spominu. Ko naravni govorniki govorijo s poslušalcem tujega jezika, prilagodijo svojo hitrost govorjenja, dokler govorec ni prepričan, da lahko poslušalec spremlja slišano (Wilson, 1998, v Green, 2017), kar pa na preizkusih znanja pri slušnem razumevanju ni možno.

– *Kulturno znanje*

Eden od dejavnikov, ki poleg jezikovnega znanja vpliva na slušno razumevanje v tujem jeziku na zaznavni ravni, je kulturno znanje. To vključuje znanje, ki ga učenec prinese s seboj v poslušalski kontekst in ki je oblikovano z učenčevim kulturnim ozadjem in njegovim pomanjkljivim razumevanjem govorničevega ozadja. Ta vrsta znanja vpliva na zmožnost razumeti namigovanja, ki jih govorec jemlje kot samoumevna. Prav tako vpliva na vrste shem (kontekstna shema, tj. predznanje o točno določeni temi, formalna shema, ki je sestavljena iz znanja o tem, kako poteka pogovor glede na različne žanre, sociokulturno znanje) in posledično na možnost uporabe privzetih informacij za besedo ali frazo (Field, 2013). Npr.: za poslušalce, ki spadajo v različne kulture, bi lahko bili nekateri nadrejeni pojmi, kot so sadje, pohištvo ali celo družina, podvrženi različnim razlagam ravno zaradi različnega kulturnega ozadja.

2.3 OCENJEVANJE SLUŠNEGA RAZUMEVANJA

Zmožnost poslušanja je prepoznana kot nujna sestavina sporazumevalne zmožnosti pri učenju jezika, saj se otrok nauči materni jezik s poslušanjem in odgovarjanjem na slišano. Prav tako porabimo več kot 50 % časa v komunikaciji za poslušanje in tudi učenje tujega jezika poteka večinoma preko poslušanja (Rost, 2011).

Ocenjevanje poslušanja je bilo v zgodovini zanemarjeno in spregledano zaradi svoje edinstvenosti in izzivov, ki jih predstavlja oblikovalcem preizkusov znanja. Poslušanje je podmnožica splošnih jezikovnih zmožnosti in vsako ocenjevanje slušnega razumevanja je tudi ocenjevanje splošnih jezikovnih zmožnosti (Rost, 2011). Obratno ni nujno, da drži, torej da ocenjevanje splošnih jezikovnih zmožnosti ocenjuje posamično tudi slušno razumevanje. Če je cilj ocenjevanja slušno razumevanje, je nujno potrebno, da se osredotoči na značilnosti, ki so edinstvene za poslušanje (Wagner, 2014).

Eden od izzivov oblikovanja preizkusov znanja slušnega razumevanja je, da je poslušanje (tako kot branje) notranji proces – to pomeni, da se dogaja znotraj osebe (Wagner, 2014). Kompleksnost poslušanja dobro predstavi Brown (2004, str. 117), ki izpostavlja, da pri receptivnih zmožnostih ne moremo opazovati niti procesa izvajanja niti produkta. Čeprav smo prepričani, da nekdo posluša, ker prikimava in se smeji ter sprašuje pomembna vprašanja, je to le rezultat poslušanja, medtem ko poslušanja ne opazujete (prav tam). Zato morajo oblikovalci

oblikovati take naloge, da lahko iz odgovorov testirancev ocenijo, ali so razumeli slišano. Poleg tega zahteva slušno razumevanje tudi slušni vnos besedila (Wagner, 2014). Za preizkuse bralnega razumevanja je relativno lahko predstaviti pisni izdelek testirancu – na papirju ali na računalniku. Predstavitev posnetka slušnega razumevanja pa zahteva več pozornosti pri izbiri posnetka, kako ga predstaviti poslušalcem, kako dolgo naj bo besedilo ter kako hitro naj bo prebrano.

Čeprav je proces poslušanja težaven in poln izzivov, je ocenjevanje poslušanja potrebno, saj je ključno pri komunikaciji v današnjem svetu. »Današnja generacija bo verjetneje gledala Kako narediti ... video kot prebrala (po možnosti dolga) navodila, ko nekaj potrebuje.« (Green, 2017, str. 19).

2.3.1 Dejavniki, pomembni pri oblikovanju nalog slušnega razumevanja

2.3.1.1 Značilnosti mlajših učencev

Ocenjevanje jezikovnega znanja mlajših učencev mora odražati razvojne in kurikularne potrebe otrok, vendar ne samo v težavnosti jezika, ki se ga učijo, temveč tudi v tem, kako čim boljše zaobjeti znanje in sposobnosti (Bailey idr., 2014). Dodatna pozornost mora biti namenjena oblikovanju in uporabi standardiziranih preizkusov znanja za mlajše učence glede na značilnosti te skupine v primerjavi z odraslimi (Wolf in Butler, 2017). Jezikovne zmožnosti učencev niso oblikovane zgolj z osebni značilnostmi učenca, ampak so oblikovane tudi v kontekstu, v katerem se učijo tuji jezik (Mckay, 2006, v Wolf in Butler, 2017). Učenci ne pridobivajo znanja angleščine kot tujega jezika zgolj v šoli, ampak tudi zunaj šole, npr. ob gledanju angleških filmov, poslušanju angleške glasbe.

Kognitivni razvoj mlajših učencev je pomemben pri oblikovanju ocenjevanja, saj vpliva na njihove dosežke in obsega več področij, kot so delovni spomin, kratkoročni spomin, metakognitivna zmožnost, pozornost idr. Kognitivne zmožnosti se razvijajo skupaj z dozorevanjem možganov, zato je potrebno tudi poznavanje učenčevih značilnosti, da preizkus znanja resnično preverja njihove zmožnosti. Raziskava avtorjev Garlocka, Walleyja in Metsala (2001, v Wolf in Butler, 2017) je pokazala, da obstaja pozitivna povezanost med delovnim spominom in fonološkim zavedanjem, obsegom besedišča in branjem.

Kognitivne zmožnosti mlajših učencev običajno še niso razvite v zadostni meri, da bi strukturirale abstraktne pojme, zato so jim miselno bolj dostopni kot abstraktni pojmi (Wolf in Butler, 2017).

Tudi čustveni dejavniki, npr. motivacija, samopodoba itd., imajo pomembno vlogo pri dosežkih. Na splošno so za učenje tujega jezika zunanje motivirani s strani staršev in šole. Predhodne raziskave kažejo (Brumen in Cagran, 2011, v Wolf in Butler, 2017), da obstaja močna pozitivna povezanost med dosežki učencev in njihovo splošno motivacijo. Zato je pomembno, da pri učencih spodbujamo pozitiven odnos do tujega jezika in da imajo dobre izkušnje z ocenjevanjem. Tudi Molly (2015, v Wolf in Butler) izpostavlja, da so rezultati boljši, če je ocenjevalno okolje spodbudno, z jasnimi navodili ter da so povratne informacije pozitivne. Zmožnost kontroliranja čustev pri mlajših učencih še ni popolnoma razvita, zato ima to lahko vpliv na njihove rezultate. Aydin (2012) je v svoji raziskavi, v kateri so sodelovali učenci, stari

od 9 do 14 let, ugotovil, da so učenci doživljali tesnobo v povezavi s časom, namenjenim reševanju, tehnikami reševanja in fizičnim okoljem. Učenci morajo biti v testnih situacijah predhodno seznanjeni, koliko časa imajo na voljo za reševanje (Wagner, 2014), saj s tem zmanjšamo vpliv čustvenih dejavnikov. Tako se lahko učenci naučijo, kako razporediti čas med določenimi nalogami.

2.3.1.2 Raba ciljnega jezika na različnih področjih družbenega življenja

Da oblikovalci preizkusov znanja izberejo prava besedila in vrste nalog za določeno slušno ocenjevanje, je nujno, da določijo namen in situacijski kontekst za ocenjevanje (Buck, 2001, v Wagner, 2014; Green, 2017). Z drugimi besedami, pomembno je, kako je opredeljena slušna zmožnost in kateri vidiki slušne zmožnosti naj bodo testirani. Oblikovalci preizkusov znanja izberejo določen poslušalski kontekst, v katerem so testiranci ocenjeni. Bachman in Palmer (1996, str. 18) opredeljujeta rabo ciljnega jezika kot »situacijo ali kontekst, v katerem bo testiranec uporabljal jezik tudi zunaj samega preizkusa«. Če namreč poslušamo za zabavo, poslušamo drugače, kot če poslušamo nekaj, pri čemer želimo razumeti čim več informacij. Lynch (2009, v Green, 2017) pravi, da na to, *kako* poslušamo, vpliva *kaj* poslušamo in *zakaj* poslušamo.

Pozornost, ki jo nameni poslušalec poslušanju, je odvisna od konteksta, v katerem se poslušanje dogaja (Green, 2017). Če poslušamo obvestilo na avtobusni postaji, kdaj odpelje naš avtobus, bomo poslušali za določeno podrobnost. Če pa poskušamo dati argument za kakšno temo, moramo pozorno poslušati vse, kar pove sogovorec, da lahko nato podamo smiseln odgovor. Tudi jezikovna zmožnost poslušalca vpliva na način, na katerega je zmožen poslušati (Green, 2017). Popoln začetnik namreč poslušata drugače kot nekdo, ki je izkušenejši.

2.3.1.3 Posnetek za slušno razumevanje

Ko razmišljamo o različnih vrstah posnetkov/slušnih vnosov, ki jih dnevno poslušamo, lahko ugotovimo, da so veliko bolj raznoliki kot različne vrste pisnih virov (Field, 2013). To predstavlja tudi izziv za oblikovalca preizkusov znanja, ki mora biti zelo pozoren pri izbiri posnetka. Lynch (2009, v Green, 2017) predlaga, da se razmisli o vrsti posnetka glede na kontinuum: ali izberemo načrtovan ali nenačrtovan posnetek/komunikacijsko ali monološko besedilo. Vodili za oblikovalce preizkusov znanja, da izberejo dober posnetek, sta populacija, ki ji je namenjen posnetek, in situacijski posnetek. Primeren posnetek za mlajše učence mora biti ne le primeren za njihovo kognitivno stopnjo, ampak mora vsebovati tudi temo, ki jim je znana in znotraj njihovega vedenja o svetu (Green, 2017).

2.3.1.4 Govorjeno ali napisano besedilo

Več lastnosti govora vsebuje besedilo, lažje testiranci razumejo povedano (Field, 2013). Lastnosti govora, kot so premori, oklevanja, polnila, ponavljanja, popravki, napačni začetki idr., omogočajo poslušalcu, da je vnos manj zgoščen in da ima več časa, da predela besedilo. Napisano besedilo ima tudi daljše in slovnično bolj zapletene povedi, zaradi česar mora bralec vložiti več truda, da razume besedilo (Field, 2013). V govor so pogosto vključene besede, ki so

odvečne, predstavljajo mašilo oz. so le del, kako je besedilo predstavljeno, in jih lahko spregleda. Pri pisanem jeziku so besede skrbno izbrane. Zato ima pisano besedilo, ki je potem uporabljeno kot posnetek slušnega razumevanja, vpliv na poslušalca in njegovo (težje) razumevanje besedila (Green, 2017).

2.3.1.5 Avtentično besedilo

Vprašanje avtentičnosti je eno najbolj spornih vprašanj v poučevanju poslušanja, ki povzroča vroče razprave med učitelji in jezikoslovci. Pristnost, resničnost, veljavnost, zanesljivost, nesporna verodostojnost in legitimnost so le nekateri od konceptov, ko govorimo o avtentičnosti (Rost, 2011) Na enem koncu spektra so tisti, ki avtentičnost opredeljujejo kot kateri koli jezik, ki so ga domači govorci uporabljali za vsak pravi namen, to je namen, ki je bil za uporabnike resničen v času, ko so ga uporabljali. Čeprav ima ta pristop vrednost v smislu usmerjanja k dejanskemu kontekstu in resničnemu jeziku kot osrednjemu poučevanju jezika, morda utegne razvrednotiti vlogo naslovnika pri zagotavljanju verodostojnosti jezika. Z drugimi besedami, avtentičnost je relativna; kar je v primerjavi z enim poslušalcem ne sme biti v primerjavi z drugim (prim. Widdowson, 2007).

2.3.1.6 Mikro- in makrozmožnosti slušnega razumevanja

Richards (1983, v Brown, 2004) je oblikoval seznam mikro- in makrozmožnosti slušnega razumevanja v angleščini, ki je lahko uporaben za oblikovalce preizkusov znanja, da pozorno določijo specifične cilje ocenjevanja. V tem seznamu so zmožnosti razdeljene v mikrozmognosti (povezane z informacijsko teorijo – procesiranje »od spodaj navzgor«) in v makrozmožnosti (povezane s konstruktivistično teorijo – procesiranje »od zgoraj navzdol«).

Mikrozmožnosti slušnega razumevanja (Richards, 1983, v Brown, 2004):

- Razlikovanje med značilnimi glasovi (fonemi) angleščine.
- Obdržati dele jezika različne dolžine v kratkotrajnem spominu.
- Prepoznati angleške vzorce poudarkov, besede v stresnih in nenaglašanih položajih, ritmično strukturo, intonacijske konture in njihovo vlogo pri signalizaciji.
- Prepoznati krajšane oblike besed.
- Prepoznati meje besed, jedro besed in interpretirati položaj besed in njihov pomen.
- Procesirati govor v različnih hitrostih.
- Procesirati govor, ki vsebuje pavze, napake, popravke in druge značilnosti govora.
- Prepoznati slovnične besede (samostalniki, glagoli itd.), sistem (npr. glagolski čas, strinjanje, množina), vzorce, pravila.
- Zaznati sestavine povedi in razlikovati med glavnimi in manjšimi sestavinami.
- Prepoznati, da je določen pomen lahko izražen z različnimi slovničnimi oblikami.
- Prepoznati kohezivne dele v govoru.

Makrozmožnosti slušnega razumevanja (Richards, v Brown, 2004):

- Prepoznati komunikacijske funkcije glede na situacijo, udeležence in cilje.
- Sklepati iz situacije, načina govora in z uporabo predznanja o »svetu«, tj. o temi.
- Razlikovati med dobesednim in posrednim pomenom.

- Uporabiti govorico telesa in obraza in druge neverbalne načine, da se razbere pomen.
- Razviti in uporabiti nabor strategij poslušanja, kot so zaznavanje ključnih besed, ugotavljanje pomena besed iz konteksta itn.

2.4 DELOVNI SPOMIN

Spomin je ključen pri slušnem razumevanju in zato nujna sestavina pri slušnem procesu. Po J. Kormos in A. Safar (2008) delovni spomin deluje kot ozko grlo steklenice. Izpostavljata, da usvajanje znanja in zmožnosti na zapletenih področjih, kot sta jezik in matematika, zahteva postopno dodajanje znanja v veliko različnih situacijah. Učenje jezika zahteva od otroka tudi, da ohrani informacijo v delovnem spominu, medtem ko je vključen v različne kognitivne dejavnosti. Za boljše razumevanje pomena spomina pri slušnem razumevanju bomo v nadaljevanju predstavili enega od najpogosteje citiranih modelov spominskega sistema v literaturi avtorjev Atkinson in Shiffrin (1986, v Sešok, 2006) ter multikomponentni model delovnega spomina avtorjev Baddeley in Hitch.

2.4.1 Model spominskega sistema po Atkinsonu in Shiffrinu

Raziskovalci spomina že vrsto let oblikujejo različne teoretične modele spomina, ki bi najbolj opisali njegovo delovanje. Enega prvih modelov spomina sta podala Atkinson in Shiffrin (1986, v Dehn, 2008), v katerem sta spomin razdelila na senzornega, kratkotrajnega in dolgotrajnega. Vrste spomina se ločijo glede na trajanje in na kakšen način informacije izginjajo iz njih (Sešok, 2006). *Senzorni spomin* je tesno povezan z vidnim in slušnim procesiranjem informacij. Shranjevanje informacije traja le kratek čas (par sekund) oz. toliko časa, da aktivira reprezentacijsko kodo iz dolgotrajnega spomina za nadaljnje procesiranje v kratkoročnem oz. delovnem spominu (Dehn, 2008).

Kratkoročni spomin je v tem modelu ključen. Ta naj bi imel omejeno količino in informacije v kratkotrajnem spominu hitro izzvenijo, če niso obdržane s ponavljanjem (Marentič Požarnik, 2012). Pozabljanje nastopi, ko nove informacije nadomestijo stare. Kodiranje ali prenos informacij v dolgotrajni spomin je odvisno od kratkotrajnega spomina. Atkinson in Shiffrin (1968, v Dehn, 2008) trdita, da je učenje odvisno od količine časa, ki je v kratkotrajnem spominu.

Dolgotrajni spomin je zadnji v modelu in zagotavlja trajno ohranjanje informacij in zmožnosti (McLeod, 2010) ter priklic informacij, ko jih potrebujemo (Dehn, 2008). Teoretično naj bi imel neomejeno količino shranjevanja informacij (Marentič Požarnik, 2012); glavna omejitev je dostopnost in ne razpoložljivost. Dolgotrajni spomin naj bi bil sestavljen iz različnih spominov (McLeod, 2010), in sicer:

- *epizodični spomin* – odgovoren je za shranjevanje informacij o dogodkih, ki smo jih doživeli, ter vključuje zavestno misel in je deklarativen, npr. spomin na naš prvi dan šole;
- *semantični spomin* – odgovoren je za shranjevanje informacij o besedah (znanje o pomenih besed in splošno znanje). Informacije naj bi bile med seboj povezane v

pojmovne mreže (Marentič Požarnik, 2012), ki nam omogočajo lažji priklic iz dolgotrajnega spomina v delovni;

- *proceduralni spomin* – »vedeti kako« – odgovoren je za pomnjenje, kako narediti stvari, npr. spomin o motoričnih sposobnostih, kot so plavanje, vožnja s kolesom itd.

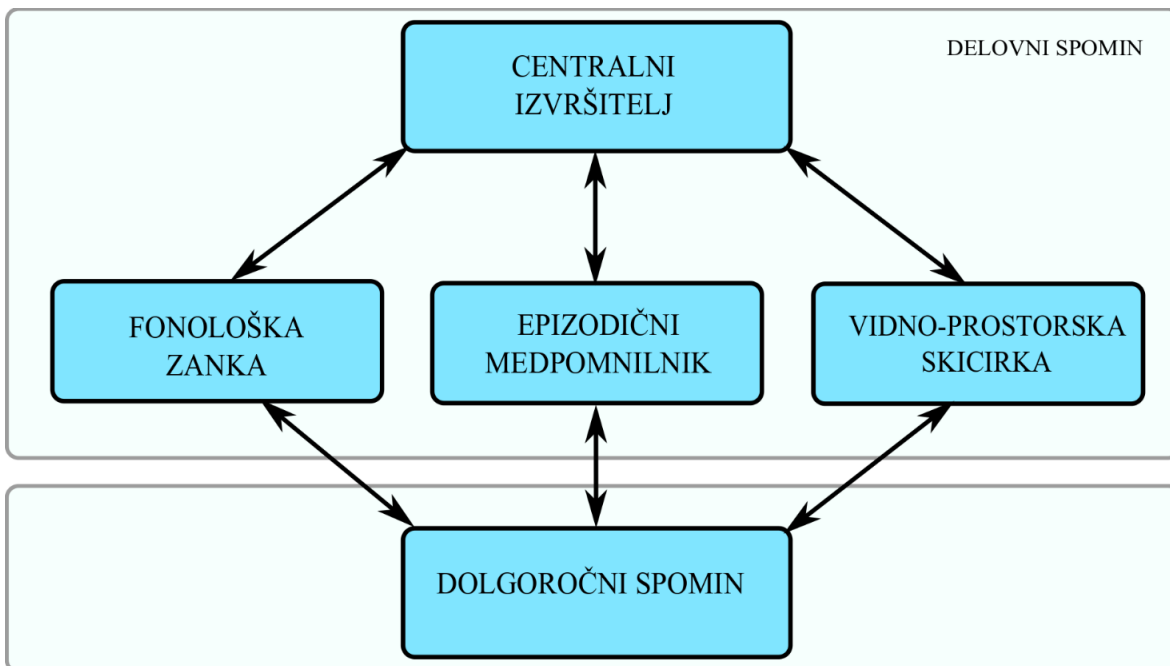
Atkinsonova in Shiffrinova teorija je preveč poenostavila model spomina in pretirano poudarila strukturo ter ignorirala proces (Dehn, 2008).

2.4.2 Multikomponentni model delovnega spomina po Baddeleyju in Hitchu

Zaradi ključne vloge, ki jo igra delovni spomin pri kognitivnem delovanju in učenju, je uspešno učenje v veliki meri odvisno tudi od posameznikove količine delovnega spomina (Dehn, 2008). Najbolj znan in sprejet model delovnega spomina sta oblikovala Baddeley in Hitch (1974, v Dehn, 2008; Kormos in Safar, 2008), ki sta predlagala multikomponentni model kratkotrajnega spomina in idejo o delovnem spomin znotraj kratkotrajnega spomina.

Medtem ko so se prejšnje teorije spomina osredotočile na njegovo funkcijo shranjevanja informacij, model po Baddeleyju privzame bolj dinamičen pristop. Po njuni teoriji se delovni spomin nanaša na kognitivni proces, ki ni odgovoren le za začasno shranjevanje določene količine informacije, ampak tudi za upravljanje z njo (Koritnik, Kočever, Knific, Tavčar, Šprah, 2004; Juffs in Harrington, 2011; Kormos in Safar, 2008). Poleg tega nam omogoča tudi priklic informacije iz dolgotrajnega spomina, ko moramo rešiti določen problem (Marentič Požarnik, 2012; Stoltzfus, Hasher, in Zacks, 1996, v Dehn, 2008).

Sestavljen je iz štirih komponent, in sicer centralnega izvršilnega sistema, fonološke zanke, vidno-prostorske skicirke in epizodičnega medpomnilnika (Dehn, 2008).



Slika 3: Multikomponentni model delovnega spomina Baddeleyja in Hitcha (v Slana Ozimič in Repovš, 2017)

Centralni izvršitelj

Je sistem za nadzor pozornosti in naj bi igral osrednjo vlogo, saj je njegova funkcija, da povezuje informacije iz različnih virov v smiselno celoto (Baddeley, 1986, v Juffs in Harrington, 2011). Omogoča namensko pozornost, da ohranimo osredotočenost na pomembne informacije in zatremo informacije, ki bi nas lahko motile pri izvedbi naloge (Juffs in Harrington, 2011), in izbor strategij ter koordinira t. i. suženjske oz. podrejene podsisteme delovnega spomina – to so fonološka zanka, epizodični medpomnilnik in vidno-prostorska skicirka (Koritnik idr., 2004; Sešok, 2006; Kormos in Safar, 2008).

Fonološka zanka

Najbolj raziskana sestavina delovnega spomina je fonološka zanka (Kormos in Safar, 2008), ki skrbi za hranjenje in osveževanje verbalnih (glasovno-govornih) informacij. Sestavlja jo fonološka shramba, ki ohranja slišne oz. govorne informacije, in artikulacijski nadzorni proces, ki prevaja vidne informacije v jezikovne, tj. branje, kodiranje, iz zunanjih virov (Koritnik idr., 2004).

»Vlogo fonološke zanke najlažje ponazorimo s primerom iz vsakdanjega življenja, ko si želimo zapomniti telefonsko številko, napisano v imeniku. Običajno »na tiho« preberemo številke, jih »slišimo« v glavi, nato pa ponavljamo zvoke števil v mislih, dokler ne pridemo do telefona« (Sešok, 2006, str. 103). Fonološka zanka igra ključno vlogo pri učenju novih besed s shranjevanjem neznanih glasovnih vzorcev, medtem ko so oblikovane nove reprezentacije v dolgoročnem spominu (Kormos in Safar, 2008).

Vidno-prostorska skicirka

Vidno-prostorska skicirka je odgovorna za shranjevanje vidnih in prostorskih informacij, kot so npr. spomin na objekte in njihove lokacije. Igra tudi ključno vlogo pri ustvarjanju in manipulaciji miselnih podob (Baddeley, 2006, v Dehn, 2008). Pomembno vlogo igra pri branju, ker vizualno shrani podobe črk in besed, medtem ko ohranja prostorsko okolje, kar omogoča bralcu, da se vrne na mesto branja (Baddeley, 1986, v Dehn, 2008).

Epizodični medpomnilnik

Da bi razložil vpliv dolgotrajnega spomina na komponente delovnega spomina, je Baddely dodal k modelu epizodični medpomnilnik. Njegova vključitev v model je bila nujna zaradi potrebe, da se razloži jezikovne dosežke posameznikov z velikimi primanjkljaji pri fonološki zanki (Juffs in Harrington, 2011). Epizodični medpomnilnik je podsistem z omejeno količino informacij, ki integrira govorne in vidnoprostorske informacije na podlagi predznanja, torej je pomemben pri učenju, ker povezuje informacije iz delovnega spomina in dolgotrajnega spomina v smiselne enote (Sešok, 2006; Dehn, 2008).

Kako deluje delovni spomin, ponazarja naslednji primer. »Dober primer uporabe delovnega spomina v vsakdanjem življenju je računanje v mislih. Zamislite si, da morate pomnožiti dve dvomestni števili, npr. 27 in 48, ne da bi uporabil pisalo ali žepno računalno. Da naredite to uspešno, morate shraniti dve števili in sistematično uporabiti pravila množenja ter shranjevati

sprotne račune. Le če zmorete shraniti in procesirati zahtevne aktivnosti, lahko pravilno odgovorite. Izvajanje take miselne aktivnosti je proces, ki zahteva napor in je nagnjeno k napakam, saj že manjša motnja, kot je druga misel ali da nas kdo zmoti, lahko privede do izgube informacije in v tem primeru zmožnosti računanja.« (Gathercole in Alloway, 2007, str. 4).

V opisanem primeru vidimo pomembne značilnosti delovnega spomina. Prva je, da je izjemno fleksibilen in uporaben sistem, ki ga uporabljamo v vsakdanjem življenju pri vsaki dejavnosti. Delovni spomin zahteva pozornost in informacijo lahko hitro izgubimo, če se izgubi pozornost oz. jo prevzame kaj drugega. Informacija namreč ne more biti ponovno obnovljena, ko je izgubljena. Delovni spomin naj bi imel zelo omejeno kapaciteto in informacije izginejo zelo hitro, če se ne ohranjajo s ponavljanjem (Dehn, 2008); kapaciteta delovnega spomina se razlikuje od osebe do osebe. Kapaciteta delovnega spomina se razvija skozi zgodnje in srednje otroštvo (Gathercole, Pickering, Knight in Stegmann, 2003); vsaka oseba ima neko določeno mejo, do katere lahko shranjuje informacije – ko je meja presežena, je informacija izgubljena (Gathercole in Alloway, 2007).

2.4.3 Kratkoročni in delovni spomin

Splošno je sprejeto, da shranjevanje novih informacij poteka preko različnih stopenj, ki vodijo do shranitve v dolgotrajnem spominu. V literaturi sta v povezavi z začasnim shranjevanjem omenjena dva teoretična modela (Sešok, 2006; Dehn, 2008): kratkoročni spomin in delovni spomin. Kratkoročni spomin se navezuje na kognitivni sistem, ki se uporablja pri zadrževanju senzornih dogodkov in kognitivnih informacij, kot so številke, besede, imena in idr. v kratkem času (Kolb in Wishaw, 2009, v Aben, Stapert in Blokland, 2012). Kratkoročni in delovni spomin sta tesno povezana. Kratkoročni spomin je zadolžen za zadrževanje informacije, delovni spomin pa informacijo zadrži in hkrati z njo upravlja (v Sešok, 2006). Informacije ostanejo v kratkoročnem spominu toliko časa, kolikor jih potrebujemo za izvedbo določene naloge ali aktivnosti.

Izraz delovni spomin je postal znan s predstavitvijo modela, ki sta ga predstavila Baddeley in Hitch (1986, v Dehn, 2008).

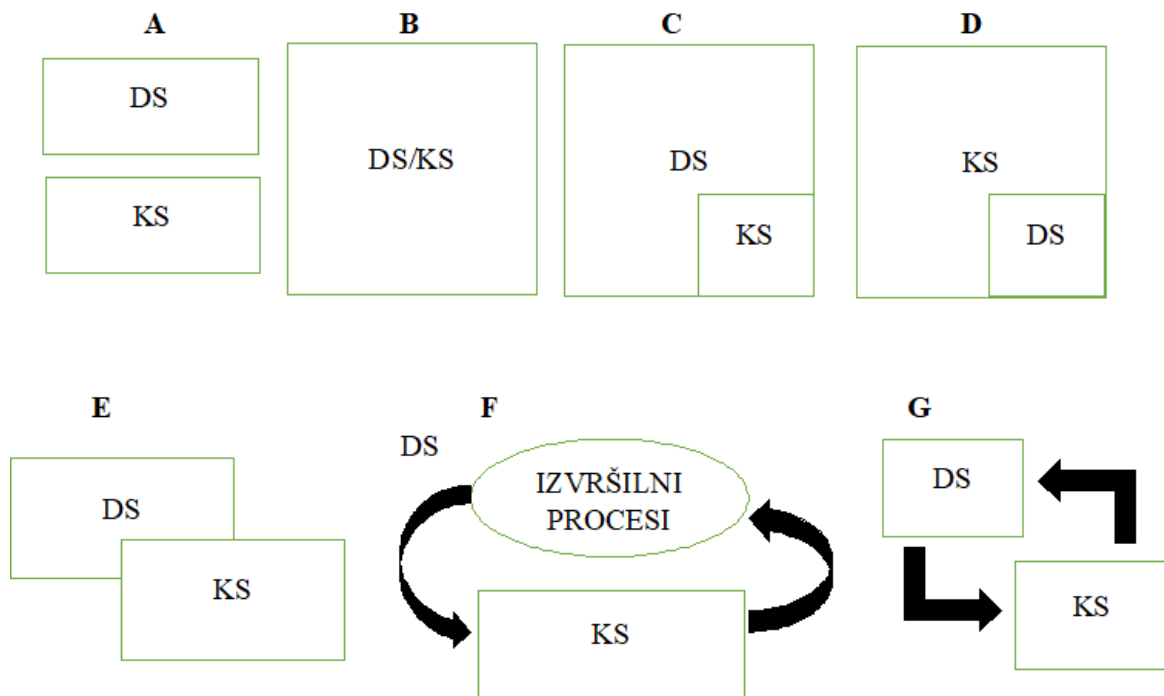
Obstaja več hipotetičnih modelov, ki povezujejo kratkoročni in delovni spomin (Aben idr., 2012). Po prvem modelu (*model A*) sta to dve samostojni entiteti; po drugem modelu (*model B*) naj bi bili to identični entiteti.

V *modelu C* naj bi bil kratkoročni spomin del delovnega spomina in v *modelu D* ravno obratno: tam naj bi bil delovni spomin del kratkoročnega spomina. V obeh modelih tako ne bi bilo prenosa informacij iz delovnega spomina v kratkoročnega oz. iz kratkoročnega spomina v delovni spomin. V *modelu C* in *modelu D* je del informacije, ki je v delovnem spominu, v kratkoročnem spominu ali obratno.

Model E tudi ne bi predvideval prenosa informacij iz kratkoročnega spomina v delovni spomin (ali obratno).

Model F predlaga, da je delovni spomin kratkoročni spomin z dodatnimi procesi. Ta model na abstrakten način ustreza modelom Baddeleyja.

Pri *modelu G* se predpostavlja, da se informacije, ki vstopajo v kratkoročni spomin, lahko prenesejo na delovni spomin, da bi se lahko obdelale. Po obdelavi se informacije pošljejo v kratkoročni spomin. Model G obravnava delovni spomin in kratkoročni spomin kot dve različni, a močno sodelujoči entiteti.



Slika 4: Hipotetični modeli povezave med kratkoročnim (KS) in delovnim spominom (DS) po Aben idr. (2012).

Ugotovitev, da se nalogi reševanja problema (delovni spomin) in zapomnitev seznama predmetov (kratkoročni spomin), ki ju rešujemo sočasno, motita le v manjši meri, je pomemben argument v podporo Baddeleyjevemu modelu delovnega spomina (Baddeley, 1986, v Dehn, 2008). Očitno se dve nalogi ne motita med seboj, kar je v nasprotju z enotnim sistemom za kratkoročno shranjevanje in obdelavo (model B). Ta ugotovitev je tudi podlaga za razlikovanje med nalogami, ki se uporabljajo za merjenje kratkoročnega in delovnega spomina, kar je pomembno za naše magistrsko delo, saj sta pri slušnem razumevanju pomembna tako pomnjenje kot obdelava slušnih informacij, ki jih zaznamo.

Tipične naloge merjenja kratkoročnega spomina so preproste naloge razpona, medtem ko se delovni spomin običajno meri z nalogami kompleksnega razpona. Tipična naloga, ki meri kratkoročni spomin, od testiranca običajno zahteva, da ohrani v spominu zbirko simbolov, elementov ali prostorskih položajev v kratkem časovnem obdobju (Unsworth in Engle, 2007). Naloge kompleksnega razpona so oblikovane tako, da se k preprosti nalogi doda sekundarno kognitivno nalogo (Unsworth in Engle, 2007). Kompleksne naloge razpona odražajo idejo, da delovni spomin vedno vključuje komponento kratkoročnega spomina, kar se odraža v modelih C, E in F na sliki št. 4.

2.4.4 Delovni spomin in slušno razumevanje

Vloga delovnega spomina pri slušnem razumevanju, še posebej pri angleščini kot tujem jeziku v slovenskem izobraževalnem prostoru, ni podrobno raziskana zaradi tradicionalnega mnenja, da je poslušanje pasivna dejavnost in da je izpostavljenost govoru za učence zadosti, da samodejno razvijejo njihove slušne zmožnosti (Ohata, 2006). Čeprav raziskav o jezikovni zmožnosti v maternem jeziku in jezikovnem znanju v tujem jeziku in njuni povezavi s poslušanjem ni veliko, raziskovalci vseeno poskušajo ugotoviti, kateri so dejavniki, ki razlagajo varianco jezikovnega znanja v tujem jeziku.

S stališča procesiranja informacij je razumevanje odvisno od količine, koliko si lahko oseba zapomni. Pri slušnem razumevanju opravlja delovni spomin dve funkciji: ohranjanje informacije in poznejšo ponovno pridobitev ter obdelavo.

Eden od pomembnih vidikov razumevanja jezika je, da moramo biti sposobni ločiti novo informacijo od že znanih dejstev. Delovni spomin lahko obdeluje le omejeno količino idej ali novih idej. Najoptimalnejše število sta od 2 do 4 nove informacije. Če je prisotnih preveč informacij, težko zaznamo celovitost besedila, zato se mora poslušalec v takih situacijah odločiti, katerim delom besedila bo posvetil več pozornosti (Rost, 2011).

Pomembno je tudi, da nepomembnim oz. odvečnim informacijam ne posvečamo pozornosti, saj nas odvrčajo od pomembnih informacij, ki jih moramo shraniti in integrirati v spomin.

Kot že omenjeno v poglavju o kognitivnih vidikih poslušanja, se poslušalec pri poslušanju zanaša na svoje predznanje in izkušnje (konstruktivistična teorija) in hkrati analiziranje posnetka, ki ga sliši (informacijska teorija) (Lewkowicz, 1992). Pri tem mora biti poudarjeno, da mora poslušalec ob dekodiranju vnesenega besedila sočasno ohraniti v mislih sprejete jezikovne elemente, da jih lahko interpretira in tako razume besedilo (Ohata, 2006).

Delovni spomin igra ključno vlogo pri razumevanju jezika, kar lahko pomeni, da je pomemben tudi pri slušnem razumevanju. Mlajši učenci, predvsem tisti v nižjih, začetnih razredih, začenjajo hitro pridobivati jezikovne zmožnosti v maternem jeziku in običajno razvijejo slušno razumevanje v tujem jeziku hitreje kot produktivne sposobnosti, tj. pisanje in branje (Cameron, 2001, v Wolf in Butler, 2017; Molloy, 2015, v Wolf in Butler, 2017).

Wu (1998, v Shanshan in Tongshun, 2007) pravi, da se naše kognitivno delovanje upočasni, ko so naloge kognitivno zahtevne (v smislu shranjevanja in procesiranja), zato lahko pozabimo določeno količino informacij. To lahko pripisujemo dejstvu, da tega, kar smo slišali, ne moremo vnesti v smiselne povezave, medtem ko slušno razumevanje temelji na ohranjanju informacij in obdelavi le-teh, kar je ključna sestavina delovnega spomina.

J. Kormos in A. Safar (2008) sta raziskovali povezanost med delovnim spominom v angleščini kot tujem jeziku in slušnim razumevanjem v angleščini kot tujem jeziku. Ugotovili sta, da obstaja pomembna, srednja povezanost med dosežki na testu Cambridge First Certificate Exam in kompleksno količino delovnega spomina, merjenega s slušnim testom pomnjenja niza števk v obratnem vrstnem redu (angl. backward digit span). T. Brunfaut in A. Révész (2014) sta v svoji raziskavi preverjali vpliv delovnega spomina na reševanje slušne naloge *Izberi manjkajočo besedo* (naloga zahteva, da testiranec posluša besedilo, pri katerem manjka konec, in nato mora testiranec izbrati najprimernejši zaključek iz podanih izbranih odgovorov).

Količina delovnega spomina (pri tem je bil delovni spomin merjen z vidnim in ne slušnim pomnjenjem zaradi različnih maternih jezikov testirancev) in dosežki na slušnem razumevanju v tujem jeziku sta imela pozitivno, srednjo korelacijo.

2.4.5 Slušno razumevanje v maternem in tujem jeziku ter delovni spomin

Če pogledamo opredelitev slušnega razumevanja po O'Malley in Camot, da je slušno razumevanje »aktiven in zavesten proces, v katerem poslušalec oblikuje pomen z uporabo situacijskih informacij in predznanja o temi, medtem ko uporablja več strategij, da izpolni zahteve naloge« (1990, v El-dali, 2017), lahko predvidevamo, da je slušno razumevanje v maternem jeziku lažje kot v tujem jeziku, saj lahko učenec bolje razume materni jezik in si tako lahko pomaga z več predznanja, ki ga je pridobil v svojem maternem jeziku. Prav tako so leta slušnega vnosa pripomogla k izgrajeni slušni predstavi besed in je dlje časa razvijal besedišče v maternem jeziku kot v tujem jeziku. Field (2004) med razlogi, kako lahko materni jezik vpliva na zmanjšano zmožnost poslušanja v tujem jeziku, navaja kot prvi razlog, da nezadostno besedišče omejuje poslušalce tujega jezika, da bi prepoznali besede v povezanem govoru, ter kot drugi razlog, da imajo poslušalci premalo izkušenj slušnega razumevanja v tujem jeziku, kar vodi v to, da uporabljajo neustrezne strategije razčlenbe besedila z danimi fonemi.

Avtorici J. Kormos in A. Safar (2008) sta predvideli, da učenci z višjo ravniyo znanja angleščine dlje zadržijo besedišče v delovnem spominu, kar igra pomembno vlogo pri razširjanju repertoarja besed in izrazov, saj ravno brez besedišča ne more biti niti razumevanja niti rezultata (Service, 1992). Kormos idr. (2018) dodajajo, da bogate leksične reprezentacije v maternem jeziku, ki vključujejo ortografsko in fonološko informacijo, pripomorejo k tekočemu prepoznavanju besed v tujem jeziku. Shanshan in Tongshun (2007) sta v svoji raziskavi ugotovila, da osebe z večjo zmožnostjo delovnega spomina bolje rešujejo naloge slušnega razumevanja pri preizkusih znanja tujega jezika. Pri tem je imel delovni spomin v tujem jeziku večji vpliv na razlago individualnih razlik kot delovni spomin v maternem jeziku.

Ando idr. (1992, v Shanshan in Tongshun, 2007) so v svoji raziskavi proučevali vlogo večje količine delovnega spomina pri učenju tujega jezika. Rezultati študije so pokazali, da lahko količina delovnega spomina v maternem jeziku še pred poučevanjem tujega jezika učinkovito napove dosežke v tujem jeziku. Feyten (1991, v Vandergrift, 2006) je proučeval povezavo med dosežki slušnega razumevanja v maternem jeziku in dosežki v tujem jeziku na splošno. Pri francoskih učencih je bilo 17 % variance slušnega razumevanja v tujem jeziku zaradi jezikovnega znanja tujega jezika, pri španskih pa 15 %.

Vandergrift (2006) je v svoji raziskavi odkril, da slušne zmožnosti v maternem jeziku predstavljajo 14 % variance pri slušnem razumevanju v angleščini kot tujem jeziku, a zaradi pomanjkanja raziskav težko posplošimo z drugimi.

V eni od zgodnejših raziskav (Glicksberg, 1963, v Ohata, 2006), v kateri so učenci tujega jezika reševali teste spomina, so raziskovalci primerjali rezultate teh učencev z rezultati standardiziranih testov slušnega razumevanja. Rezultati niso pokazali močne povezanosti med dosežki testov spomina in slušnim razumevanjem v tujem jeziku, vendar se je obseg delovnega spomina v tujem jeziku povečal od začetka do konca študije. Ti izsledki kažejo, da je med delovnim spominom v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku neka pozitivna povezanost. Prav tako je E. Service (1992) ugotovila, da delovni spomin v angleščini vpliva na

slušno razumevanje v angleščini pri finskih učencih, starih med 9 in 10 let. Tudi M. Dufva in Voeten (1999) sta ugotovila, da je jezikovni delovni spomin v angleščini pozitivno povezan s slušnim razumevanjem v angleščini pri finskih 9- in 10-letnikih. Zato je pomembno, da pri učencih razvijamo besedišče v tujem jeziku, saj jim s tem lahko olajšamo učenje tujega jezika. D. Ibarra Santacruz in Martinez Ortega (2018) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so študenti, pri katerih so se sistematično razvijale različne strategije za širjenje delovnega spomine, bolje reševali post-test kot kontrolna skupina (pomnjenje in priklic besed, ki so jih pridobili preko učnih ur).

S. E. Gathercole in T. P. Alloway (2007) predlagata naslednje strategije za učitelje, da bolje spremljajo in pomagajo učencu s slabšim delovnim spominom za boljše pomnjenje naučene snovi, in sicer:

- *zmanjšanje kognitivnega vnosa* – naloge se razdeli na manjše dele in tudi navodila so podana postopno;
- *opazovanje učenca* – nujno je, da prepoznamo znake prevelikega kognitivnega vnosa in ocenimo zahtevnost naloge;
- *ponovitev in pregled snovi* – z uporabo vizualnih pripomočkov, oblikovanjem priložnosti, pri katerih lahko ponavljajo določeno vrsto naloge ali z večkratnim ponavljanjem (manjša količina besedišča kot pa več besedišča v eni uri);
- *spodbujanje uporabe strategij za razvijanje spomina* – učitelj naj bi spodbujal učenca k uporabi določenih strategij za lažje pomnjenje, npr. barvne lističe za določene koncepte.

2.5 VRSTE JEZIKOVNIH TESTNIH NALOG

Preizkusi znanja slušnega razumevanja imajo relativno kratko zgodovino. Pred razvojem tehnologije in glasovno-jezikovnega poučevanja angleščine so bili testi slušnega razumevanja omejeni le na narek (Lewkowicz, 1992), v zadnjih letih pa niso postali le bolj razširjeni, temveč tudi bolj raznoliki. Sestavljeni so iz več nalog in vsaka ima svoje značilnosti, med katerimi je vrsta naloge nepogrešljiv del, razumljen kot način, kako bodo testiranci odgovorili na slišano/prebrano (McNamara, 2000, v Qian in Pan, 2014). Izbira vrste naloge predstavlja izziv tudi oblikovalcem preizkusov znanja, saj je to eden od ključnih elementov preizkusa (Anckar, 2011); poleg tega ima vrsta naloge lahko tudi negativni učinek, saj lahko vpliva na testirančev rezultat in ocenjevanje (Qian in Pan, 2014).

Naloga je sestavljena iz treh sestavin in te sestavine so (1) vprašanje oz. navodilo za testiranca, (2) postavljeni pogoji za odgovarjanje in (3) točkovanje (Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan in Turner, 2000; Haladyna, 2004).

Popham (1978, v Qian in Pan, 2014) je razdelili vrste nalog glede na način, kako testiranec odgovarja, in sicer kako izbira že dane odgovore oziroma kako oblikuje odgovore, pri katerih je odgovor odziv testiranca na določen vnos.

Bachman in Palmer (1996) sta poleg izbranega odgovora dodala še dve dimenziji oblikovanega odgovora, in sicer *omejeno oblikovan odgovor* in *razširjeno oblikovan odgovor*. Pri omejeno oblikovanem odgovoru je odgovor lahko le ena beseda ali besedna zveza oziroma dopolnitev. Tipični predstavnik take vrste nalog so naloge dopolnjevanja besedila. Pri razširjenem

oblikovanem odgovoru je odgovor običajno razširjen z manj omejitvami za testiranca. Tak način odgovarjanja je večinoma uporabljen pri pisanju in ustnem ocenjevanju, pri čemer je pričakovano, da testiranec oblikuje pisni sestavek oz. govorni nastop glede na zahteve naloge.

Preglednica 1: Kategorizacija vrst nalog glede na način odgovarjanja (Purpura, 2004, v Qian in Pan, 2014)

Odgovor izbire	Omejen odgovor	Razširjen odgovor
<ul style="list-style-type: none"> ● Naloga izbirnega tipa, ● naloga drži/ne drži, ● povezovanje slušnega besedila s slikami. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Naloga kratkih odgovorov, ● narek, ● naloga dopolnjevanja besedila brez nabora, ● naloga dopolnjevanja besedila z besedami ali besednimi zvezami, ● prenos informacij. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pisni sestavek, ● obnova, ● dialog, ● igra vlog, ● reševanje problemov, ● oblikovanje odločitev.

2.5.1 Najpogostejši vrsti nalog preverjanja slušnega razumevanja v angleščini

V nadaljevanju predstavljamo dve najpogostejši vrsti nalog slušnega razumevanja angleščine, prisotne v nacionalnem preverjanju znanja. Ti dve nalogi smo izbrali tudi zato, ker se je v preteklih letih pokazalo, da učenci bolje rešujejo izbirni tip slušne naloge kot nalogo dopolnjevanja besedila z besedami.

Izbirni tip naloge

Ta vrsta naloge ponuja od tri do štiri različne možnosti, med katerimi moramo izbrati pravi odgovor. Možnosti so označene s črkami A, B, C in D in le ena od njih je pravilna. Možnosti, ki niso pravilne, vendar bi lahko bile možen odgovor, se imenujejo distraktorji, saj poskušajo odtegniti pozornost od pravega odgovora (Fehérváryné Horváth in Pižorn, 2005). Pri oblikovanju take naloge moramo biti pozorni, ali so na razpolago 4 ali 3 možni odgovori, do česar imajo raziskovalci različna mnenja. H. Lee in P. Winke (2013) menita, da je glede na zahteve do poslušalca in minimalne razlike v diskriminaciji boljša možnost s tremi izbirami. Haladyna in Rodriguez (2013, v Green, 2017) dodajata, da je za učence tujega jezika s povprečnim ali nadpovprečnim znanjem jezika prav tako učinkovitejše, če imajo tri možnosti. Pri učencih s slabšim znanjem tujega jezika pa je bolje, če imajo 4 ali 5 možnosti, saj se tako zmanjša možnost ugibanja. Pogosto je ravno možnost ugibanja brez razumevanja ena od kritik veljavnosti takega načina preverjanja slušnega razumevanja (Feedle in Kostin, 1999, v Anckar, 2011).

Kljub kritikam so naloge izbirnega tipa pogosto uporabljene kot ena od nalog slušnega razumevanja, saj imajo po K. M. Bailey (1998, v Haladyna, 2004) prednosti, kot so: hitro, enostavno in objektivno ter ekonomično ocenjevanje; izgledajo kot test in v primerjavi z nalogami drži – ne drži zmanjšajo možnost testirancev, da bi uganili pravi odgovor. Z nalogo izbirnega tipa lahko preverjamo različne zmožnosti slušnega razumevanja: od razumevanja

dejstev, ki združujejo informacije iz različnih delov, pragmatičnega sklepanja, razumevanja posrednega pomena besedila do povzemanja in sintetiziranja obsežnih delov besedila.

Task 13 – Level A2

You are going to hear a passage from a story. It's about a man called Ichabod Crane. First you will have 30 seconds to study the questions and pictures below. Then you will hear the text twice. While listening, answer the questions (1-5) by circling the letter of the right picture (A, B, C or D). There is one example (0) at the beginning. After the second listening, you will have 30 seconds to finalise your answers. Start studying the task now.

SLEEPY HOLLOW

0 Ichabod Crane lived in Terry Town. What kind of place was it?



Slika 5: Naloga slušnega razumevanja izbirni tip (Fehérváryné Horváth in Pižorn, 2005)

Naloga dopolnjevanja z besedami

Nalogo dopolnjevanja z besedami je prvi predstavil Taylor (1953, v Lewkowicz, 1992) kot način ocenjevanja bralnega razumevanja za naravne govorce, vendar se je pozneje začela uporabljati tudi za učence tujega jezika. Naloga dopolnjevanja z besedami je vrsta naloge, v kateri so besede vzete iz besedila in testiranci morajo vnesti besede v ustrezne vrzeli (McCray in Brunfaut, 2018; Gao in Gu, 2008). Pri nalogah z naborom so besede različno razvrščene v okvirčku, praviloma po abecednem redu. V njem so tudi dodatne besede, ki ne spadajo v besedilo, a so tam kot distraktorji, da s tem zmanjšamo možnost ugibanja. Za vsako praznino v besedilu mora testiranec izbrati besedo iz okvirčka, da sestavi smiselno besedilo (Alderson in Cseresznyés, 2003). Naloga dopolnjevanja z besedami je precej razširjena v jezikovnem testiranju, predvsem pri bralnem razumevanju; lahko se jo uporablja tudi pri slušnem razumevanju. Veliko argumentov je bilo uperjenih v konstruktno veljavnost, tj. ali taka vrsta naloge resnično meri razumevanje nad ravni goved (Gao in Gu, 2008).

Po Oller in Jonz (1994a, v McCray in Brunfaut, 2018) je za izpolnjevanje take vrste naloge, da jo uspešno rešimo, potrebno različno znanje, in sicer fonološko znanje, semantično znanje in sintaktično znanje tujega jezika ter predznanje in predvidevanje, ki jih običajno pridobimo na podlagi našega splošnega znanja. Poleg kompleksnosti znanj, ki jih potrebujemo za izpolnjevanje te vrste nalog slušnega razumevanja, je prisotno tudi besedilo, ki ga moramo poslušati in sproti izginjati. Potencialno lahko branje in ohranjanje daljšega odgovora iz naloge med poslušanjem povzroči večje zahteve delovnega spomina (Brunfaut in Révész, 2014), kar je prisotno pri nalogi dopolnjevanja, ko imamo besede razvrščene mešano in vsebujejo veliko napisanega besedila.

A) SLUŠNO RAZUMEVANJE

1. naloga

Poslušaj zgodbo o Petru in njegovem dedku. Dopolni spodnje povedi z besedami iz okvirčka. Pet besed je odveč. Oglej si primer 0, ki je že rešen.

GRANDPA'S SHOP

angry	big	cat	cleaning	cow	early
hill	late	selling	surprised	town	week

0. Peter is in grandpa's Clock Shop once a week.

1. Peter likes the _____ clock best.
2. The pendulum clock is a _____ clock.
3. Peter helps in the shop with the _____.
4. One afternoon grandpa closes the shop _____.
5. Grandpa and Peter climb the _____ slowly.
6. Peter is _____ when grandpa tells his plans.

(6 točk)



Slika 6: Naloga dopolnjevanja z naborom besed, Nacionalno preverjanje znanja iz angleščine v šestem razredu 2019 (<https://www.ric.si/mma/N191-241-2-1/2019061310491465/>)

2.6 VPLIV VRSTE NALOGE NA DOSEŽKE

Temeljno načelo po Haladynu (2004) pri izbiri vrste naloge je, da sta merjenje vsebine in kognitivnega procesa glavna skrb. Vendar je poleg tega pri izbiri vrste naloge potrebna vrsta drugih razmislekov, npr. kakšen vpliv ima lahko naloga na to, kako testiranec rešuje naloge in čim bolj realno pokaže svoje znanje angleščine. Rupp, Ferne in Choi (2006) so raziskovali, kakšen je učinek, ki ga ima lahko vrsta naloge na kognitivni proces testiranja. Ob analizi odgovorov desetih testirancev med intervjuji, povezanimi z nalogami izbirnega tipa pri bralnem razumevanju¹, so ugotovili, da:

- testiranci vidijo odgovarjanje na naloge izbirnega tipa kot problemsko nalogo in ne kot nalogo razumevanja;
- testiranci izbirajo različne strategije, da namenoma izberejo določen odgovor;
- testiranci kombinirajo različne miselne vire med seboj, da izberejo najprimernejši odgovor.

¹ Bralno razumevanje ima podobnosti s slušnim razumevanjem. Poleg tega, da sta obe zmožnosti sprejemanja, sta pogosto merjeni s podobnimi vrstami nalog. Zato so nekatere raziskave in ugotovitve ocenjevanja bralnega razumevanja pomembne v pričujoči raziskavi in zato citirane tukaj.

Slušno razumevanje naj bi preverjali tako, da bi v preizkusu vključili več vrst nalog in da je vsebina povezana s situacijami poslušanja v vsakdanjem življenju (Anckar, 2011), s čimer zagotovimo avtentičnost preverjanja in ocenjevanja znanja. Dodaten razlog, da vključimo več različnih vrst nalog, je, da so možni vplivi same vrste naloge zmanjšani (npr. pri nalogi izbirnega tipa lahko testiranec odgovarja tako, da naključno izbere pravilen odgovor).

Možno je, da ima metoda vstavljanja besed v besedilo vpliv na procesiranje naloge, npr. pri nalogi izbirnega tipa in nalogi dopolnjevanja besedila z besedami/besednimi zvezami je lahko uporabljeno deduktivno razmišljanje, da se izbere najboljša možnost med alternativnimi možnostmi (McKay in Brunfaut, 2018), kar pomeni, da imata obe nalogi možen enak vpliv na testiranca in njegovo reševanje naloge.

Težavnost naloge slušnega razumevanja določa več dejavnikov, med katerimi so:

- količina leksičnega prekrivanja med besedilom in odzivom vrste naloge (Freedle in Kostin, 1996, v Brindley in Slatyer, 2002);
- dolžina besedila pred informacijami, potrebnimi za odgovor (Jensen idr., 1997, v Brindley in Slatyer, 2002);
- dolžina zahtevanega odziva (Jensen et al., 1996, v Brindley in Slatyer, 2002; Buck and Tatsuoka, 1998, v Brindley in Slatyer, 2002);
- ponavljanje testiranih informacij (Freedle in Kostin, 1996, v Brindley in Slatyer, 2002; Jensen idr., 1997, v Brindley in Slatyer, 2002);
- odgovori in ponavljanje informacij so dobesedni ali parafrazirani (Jensen idr., 1997, v Brindley in Slatyer, 2002).

Berne (1993, v Brindley in Slatyer, 2002) je ugotovil, da testiranci bolje rešujejo naloge izbirnega tipa kot naloge dopolnjevanja, in sicer naj bi bil razlog ta, da je vrsta naloge, ki zahteva le prepoznavanje, lažja kot tista, ki zahteva priklic podatkov in obdelavo le-teh.

T. Brunfaut in A. Revesz (2014) sta raziskovali vpliv delovnega spomina (pri tem je bil delovni spomin merjen z vidnimi in ne slušnimi znaki, ker so imeli udeleženci različne materne jezike in niso želeli, da bi učinki tujega jezika vplivali na rezultate) na dosežke pri tujem jeziku, in sicer pri nalogi dopolnjevanja besedila z vrzeli. Kandidati so morali izbrati ustrezno besedo iz nabora danih besed in dopolniti vrzeli v besedilu. Med dosežki pri nalogi in delovnim spominom v maternem jeziku ni bilo nobene statistično pomembne razlike. Za reševanje naloge dopolnjevanja z naborom je zahtevano splošno razumevanje in globalno poslušanje, ki pa se razlikuje od običajne naloge izbirnega tipa, pri kateri imamo podano vprašanje/trditev in možne odgovore/dopolnitve in pri kateri moramo običajno poslušati določene podrobnosti, zato nas v našem magistrskem delu zanima, kakšna je povezava med delovnim spominom in običajnimi nalogami izbirnega tipa oziroma nalogami dopolnjevanja z naborom.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Učni načrt v Sloveniji zelo poudarja poslušanje, saj se mlajši učenci glede na obstoječe raziskave naučijo več kot 50 % jezika s poslušanjem in z interakcijo z bližnjimi (Wagner, 2014). Po Zakonu o osnovni šoli, 64. člen (Zakon o osnovni šoli, 2006), so učenci ob koncu 6. razreda obvezno vključeni v nacionalno preverjanje znanja slovenščine (italijanščine in madžarščine), matematike in prvega tujega jezika (angleščina in nemščina). Ker se angleščina poučuje na 97 % šol kot prvi tuji jezik, večina slovenskih šestošolcev opravlja NPZ iz angleščine (v šolskem letu 2017/18 se je 17.925 učencev udeležilo preverjanja angleščine ob koncu 6. razreda). Rezultati iz nacionalnega preverjanja znanja angleščine kažejo, da učenci slabše opravljajo slušne naloge dopolnjevanja z naborom kot naloge izbirnega tipa. Predvidevamo, da imata preučevani nalogi slušnega razumevanja povezavo z zmožnostjo ohranjanja in priklica informacij iz delovnega spomina. Veliko raziskav je namreč pokazalo, da ima delovni spomin pomembno vlogo pri bralnem razumevanju, pisanju in govorjenju (Juffs in Harrington, 2011). Vendar vloga delovnega spomina pri slušnem razumevanju in njegova povezava z vrstami nalog še ni raziskana, še manj pa je takih raziskav opravljenih med mlajšimi učenci angleščine kot tujega jezika.

3.2 CILJ RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Cilj raziskave je ugotoviti, ali obstaja povezava med delovnim spominom in dosežki učencev pri slušnem razumevanju angleščine ter povezava med vrstami nalog slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku in učenčevimi dosežki pri slušnem razumevanju v angleščini.

Glede na cilj raziskave smo zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v maternem jeziku?

R2: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v tujem jeziku?

R3: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa v angleščini kot tujem jeziku?

R4: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed v angleščini kot tujem jeziku?

R5: Ali se dosežki učencev pri merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku razlikujejo glede na vrsto naloge, ki meri slušno razumevanje?

3.3 METODE DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

3.3.1 Opis vzorca

Način vzorčenja je bil neslučajnostni in namenski. Vzorec so sestavljali učenci 6. razreda, ki imajo v šolskem letu 2018/19 angleščino kot prvi tuji jezik. Kontaktirali smo eno osnovno šolo iz okolice Ljubljane in ta je bila pripravljena na sodelovanje v raziskavi. Kriterij za izbiro učencev je bil, da obiskujejo 6. razred in jim je angleščina prvi tuji jezik. V vzorec je bilo vključenih 100 učencev, ki so obiskovali isto osnovno šolo.

Preglednica 2: Število in delež učencev glede na spol

	f	f %
DEČKI	44	44
DEKLICE	56	56
SKUPAJ	100	100

Vzorec je sestavljalo 44 dečkov (44 %) in 56 deklic (56 %) (N = 100). Učenci so bili vključeni v pet oddelkov 6. razreda.

3.3.2 Opis merskih instrumentov

V raziskavi je bilo uporabljenih več merskih instrumentov. Le en merski instrument je bil oblikovan za namene raziskave, drugi pa so bili uporabljeni že v drugih raziskavah oz. so del standardiziranega merskega pripomočka. V nadaljevanju predstavljamo vsak merski pripomoček, uporabljen v raziskavi.

– Preverjanji znanja slušnega razumevanja v angleščini

Preverjanji znanja slušnega razumevanja sta vzeti iz baterije testov slovenskega nacionalnega preverjanja znanja (v nadaljevanju NPZ) za učence v 6. razredu. Ti preizkusi znanja so standardizirani pripomočki, oblikovani za pridobivanje informacij o angleškem znanju mlajših slovenskih učencev. Za namene raziskave sta bila izbrana slušna dela NPZ-ja, in sicer iz leta 2017 in 2018. Vsak slušni del NPZ-ja je sestavljen iz dveh nalog slušnega razumevanja. Vsak učenec je rešil 4 naloge. Prva naloga je naloga dopolnjevanja besedila z naborom besed, druga pa je naloga izbirnega tipa. Med reševanjem naloge dopolnjevanja besedila z naborom besed so učenci poslušali in na prazno mesto sproti vpisali besedo oz. črko, ki se jim je zdela najprimernejša. Med reševanjem naloge izbirnega tipa so učenci med poslušanjem obkrožili enega od treh podanih možnosti odgovora. Vsaka naloga je sestavljena iz 6 testnih postavk.

Za določanje težavnosti razumevanja besedila smo uporabili vrednost Flesch-Kincaid. Flesch-Kincaid ima vrednosti od 0 do 18. Višja je vrednost, težje je besedilo. Če ima besedilo npr. vrednost razumevanja 8, to pomeni, da mora imeti povprečni bralec raven branja 8 ali več, da razume besedilo. Težavnost besedila se določa glede na dolžino povedi in dolžino besed – daljše

povedi vsebujejo več besed in jim je težje slediti kot krajšim povedim. Enako velja za besede – besede, ki imajo manj zlogov, je lažje prebrati kot tiste, ki jih imajo več (Readable, 26. 1. 2017).

Preizkus znanja (NPZ) iz leta 2017 je sestavljen iz dveh nalog. Obe nalogi sta informacijskega značaja. Prva naloga (A) govori o Havajih, druga naloga (B) pa predstavi zgodbo o kameleonu Larryju. Vrednost Flesh-Kincaid težavnosti razumevanja besedila prve naloge znaša 3,3, druge pa 2,1. Hitrost podajanja besedila prve naloge je 136 besed na minuto, hitrost podajanja besedila druge naloge pa 125 besed na minuto.

Preizkus znanja (NPZ) iz leta 2018 je sestavljen iz dveh nalog. Obe nalogi sta informacijskega značaja. Prva naloga (C) pripoveduje zgodbo o princu Robinu, druga naloga (D) pa govori o pisanju pisma Božičku. Vrednost Flesh-Kincaid težavnosti razumevanja besedila prve naloge znaša 2,1, druge pa 2,2. Hitrost podajanja besedila prve in druge naloge je 132 besed na minuto.

Opis vsake naloge po različnih kriterijih je predstavljen v preglednici 3.

Preglednica 3: Opis nalog slušnega razumevanja po različnih kriterijih

Naloga	Vrsta naloge	Tema naloge	Vrednost Flesh-Kincaid težavnosti razumevanja besedila	Hitrost podajanja besedila (število besed na minuto)
A	Naloga dopolnjevanja besedila z naborom	Havaji	3,3	136
B	Naloga izbirnega tipa	Zgodba o kameleonu Larryju	2,1	125
C	Naloga dopolnjevanja besedila z naborom	Zgodba o princu	2,1	132
D	Naloga izbirnega tipa	Pisanje pisma za Božička	2,2	132

– Test ACADIA

Test ACADIA so leta 1972 izdelali avtorji Atkinson, Johnston in Lindsay (1981, v Novosel, 1989) in je namenjen merjenju razvoja sposobnosti otrok. Celoten test je sestavljen iz 13 podtestov in vključuje tiste sposobnosti, ki so pomembne za šolski uspeh. Podtesti so med seboj neodvisni, a korelirajo kot celota. Test je namenjen merjenju razvoja spoznavnih, motoričnih in kognitivnih sposobnosti. Vsak podtest meri določen vidik razvoja sposobnosti in spretnosti, ki so nujne za uspešno učenje (Košak Babuder, 2012). V raziskavo smo vključili *podtest 8 – slušno pomnjenje* (meri sposobnost slušnega pomnjenja števil in besed). Podtest vsebuje 15 nalog, od katerih se prvih 10 pravilno rešenih nalog (slušno pomnjenje števil) točkuje s po eno točko, naslednjih 5 (slušno pomnjenje besed) pa z dvema točkama. Najvišje možno število točk, ki ga lahko učenec doseže, je 20. Test je standardiziran.

– SNAP

Profil ocene posebnih potreb (SNAP) je pripomoček, ki omogoča sistematičen in izčrpen pregled otrokovih specifičnih učnih težav, namenjen otrokom med 5. in 14. letom (Weedon in Reid, 2009).

V naši raziskavi smo uporabili preizkus 2 – *fonološko zavedanje* – in preizkus 8 – *pomnjenje besed nazaj*. Preizkus 2 (fonološko zavedanje) smo izvajali v maternem jeziku, tj. slovenščina, preizkus 8 pa smo izvajali v maternem (slovenščina) in tujem jeziku (angleščina).

V preizkusu 2 mora učenec izločiti iz besede glas (črko) in jo povedati brez tega glasu; uporabljene so izmišljene besede, ki jih učenec pred tem ni slišal. Med izvajanjem 10 testnih vprašanj nebesed ne pišemo, saj mora biti otrok sposoben »izbrisati« glas potem, ko je nebesede slišal. Naloga je označena kot pravilna in točkovana z eno točko, če je beseda izgovorjena povsem enako kot prvotna beseda, le da je glas izpuščen.

V preizkusu 8 učencu povemo nekaj besed, potem pa jih mora učenec naštetih po vrsti od zadnje proti prvi. To pomeni, da mora učenec reči »knjiga, avtobus«, če npr. rečemo »avtobus, knjiga«. Z branjem nizov besed nadaljujemo, dokler otrok ne naredi napake pri treh zaporednih nalogah. Točkujemo z 1 točko samo, če je rešitev popolnoma pravilna, drugače ocenimo z 0. Preizkus ima 18 testnih vprašanj. Preizkus smo izvajali v maternem (slovenščina) in tujem jeziku (angleščina).

– Vprašalnik za učence o izpostavljenosti angleščini

Vprašalnik, ki je namenjen učencem 6. razreda osnovne šole, smo sestavili sami in obsega 13 vprašanj. Z njim smo zbirali podatke o njihovi izpostavljenosti angleščini (koliko poslušajo oz. gledajo angleške vsebine čez dan, ali igrajo računalniške igrice v angleščini, gledajo angleške vsebine s slovenskimi/angleškimi podnapisi); zanimalo nas je mnenje o vplivu izpostavljenosti angleščini na njihovo znanje angleščine in njihovo mnenje o njihovem znanju angleščine.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa – ta je znašal 0,715.

3.3.3 Merske karakteristike uporabljenih merskih instrumentov

Merske karakteristike uporabljenih instrumentov smo ugotovili na podlagi podatkov o instrumentih.

Objektivnost

Objektivnost smo zagotovili tako, da so imeli vsi učenci enake pogoje izvajanja – opredeljeni so bili načini točkovanja, vsi so bili deležni enakih navodil in enakega časa. Pri individualnih preizkusih so bili vsi deležni podobnih prostorskih in časovnih pogojev.

Zanesljivost

Zanesljivost instrumentov je bila preverjena že predhodno, saj so testi standardizirani; le vprašalnik je bil oblikovan za potrebe raziskave. Vrednost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa – ta je znašal 0,715. Zanesljivost obeh preizkusov NPZ znaša

0,94, zanesljivost ACADIA-testa pa 0,90. Zanesljivost preizkusov SNAP – za mlajše in starejše učence znaša 0,70 (Crombach alfa) (v Jenko, 2016).

Veljavnost

Vsebinsko veljavnost merskih instrumentov sta pregledali dve strokovnjakinji, in sicer ena s področja ocenjevanja in poučevanja angleščine, druga pa s področja splošnih in specifičnih učnih težav otrok. Veljavnost preizkusa znanja smo zagotovili tako, da smo podatke, ki smo jih dobili s preverjanjem znanja, primerjali z rezultati, ki so jih dobili na testu delovnega spomina.

3.3.4 Postopek zbiranja podatkov

Podatke za raziskavo smo pridobili s slušnim delom NPZ-ja iz leta 2017 in 2018, ACADIA-testom, SNAP-testom (preizkus 2 – v slovenščini, preizkus 8 – v slovenščini in angleščini) in vprašalnikom za učence (vsi instrumenti so opisani v prejšnjem poglavju). Pred pridobivanjem podatkov smo seznanili ravnateljico o opravljanju raziskave in od staršev dobili soglasje, da za potrebe raziskave lahko uporabimo tudi ime in priimek učenca, zato identiteta učencev ni bila prikrita. Preverjanji slušnega razumevanja in vse druge teste smo izvedli v aprilu 2019. Vse rezultate iz raziskave smo pridobili na eni šoli. Preizkusa znanja in podtesti testa ACADIA so bili izvedeni skupinsko z nadzorom raziskovalca in učitelja. Preverjanje slušnega razumevanja je potekalo med rednim poukom angleščine, in sicer med 8. in 13. uro. Vse druge preizkuse (SNAP) smo v dogovoru z učitelji izvajali individualno, in sicer med razrednimi urami ali med rednim poukom, tj. med 8. in 13. uro. Vsem učencem smo zagotovili enake časovne in prostorske pogoje.

Vprašalnik za učence so učenci reševali med razrednimi urami (7.40–8.25 ali 12.00–12.50 po šolskem urniku). V reševanje smo dali 100 vprašalnikov, nazaj smo jih dobili 100.

3.3.5 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene rezultate smo kvantitativno obdelali. Odgovori iz vprašalnika ter podtestov in preizkusov so bili šifrirani ter vneseni v program Excel.

Nato smo pridobljene podatke obdelali s programom SPSS in opravili kvantitativno statistično analizo. Uporabili smo deskriptivne statistične postopke (odstotki, aritmetična sredina, standardni odklon). Podatke smo prikazali s preglednicami in opisno.

Normalnost porazdelitve podatkov smo preverjali s Kolmogorov-Smirnov testom. Podatki so bili nenormalno porazdeljeni, zato so bile pri analizi uporabljene neparametrične statistične metode. Za preverjanje statistično pomembne povezanosti med delovnim spominom v maternem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku ter statistično pomembne povezanosti med delovnim spominom v tujem in slušnim razumevanjem v tujem jeziku smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije. Za preverjanje razlik med dosežki učencev z boljšim in učencev s slabšim delovnim spominom v maternem in tujem jeziku pri različnih vrstah nalog smo uporabil Mann-Whitney test za neodvisne vzorce. Za preverjanje razlik med dosežki učencev pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed in dosežki učencev pri nalogah izbirnega tipa smo uporabili Wilcoxon test.

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

4.1 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v maternem jeziku?

Kot merilo slušnega razumevanja v tujem jeziku smo vzeli skupno število točk na preverjanjih slušnega razumevanja v angleščini (preizkusi NPZ).

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk na preizkusu delovnega spomina v slovenščini (SNAP – preizkus 8) in normalnost porazdelitve točk na preverjanju slušnega razumevanja v tujem jeziku. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo povezanost preverili z neparametričnim testom, in sicer s Spearmanovim koeficientom povezanosti.

Preglednica 4: Izračun povezanosti med delovnim spominom v maternem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku

		Delovni spomin v maternem jeziku	Slušno razumevanje v tujem jeziku
Delovni spomin v maternem jeziku	Spearmanov koeficient	1,000	,181
	p (dvosmerna)	.	,072
	N	100	100

Legenda:

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

N ... numerus

Spearmanov koeficient povezanosti kaže na naključno pozitivno povezanost ($r = 0,181$, $p = 0,072$) med delovnim spominom v maternem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku. Smer povezanosti nakazuje, da so učenci, ki so dosegli večje število točk na testu delovnega spomina v maternem jeziku, dosegli tudi več točk pri slušnem razumevanju v tujem jeziku, vendar je korelacija zanemarljiva in statistično nepomembna ($p > 0,05$).

Glede na različno teoretično pojmovanje kratkoročnega in delovnega spomina smo preverili tudi povezanost slušnega razumevanja v tujem jeziku in kratkoročnega spomina, saj naj bi bil ta enak delovnemu spominu ali delno povezan z delovnim spominom (Aben idr., 2012) ter odgovoren za shranjevanje informacij, kar pa je pomembno, če želimo sploh obdelati informacijo v delovnem spominu.

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk na podtestu kratkoročnega spomina (ACADIA) in normalnost porazdelitve točk na preverjanju slušnega razumevanja v tujem jeziku. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo povezanost preverili z neparametričnim testom, in sicer s Spearmanovim koeficientom povezanosti.

Preglednica 5: Izračun povezanosti med kratkoročnim spominom in slušnim razumevanjem v tujem jeziku

		Kratkoročni spomin	Slušno razumevanje v tujem jeziku
Kratkoročni spomin	Spearmanov koeficient	1,000	,193
	p (dvosmerna)	.	,054
	N	100	100

Legenda:

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

N ... numerus

Spearmanov koeficient povezanosti kaže na naključno pozitivno povezanost ($r = 0,193$, $p = 0,054$) med kratkoročnim spominom in slušnim razumevanjem v tujem jeziku. Smer povezanosti nakazuje, da so učenci, ki so dosegli večje število točk na podtestu kratkoročnega spomina, dosegli tudi več točk pri slušnem razumevanju v tujem jeziku, vendar je korelacija zanemarljiva in statistično nepomembna ($p > 0,05$).

Možna razlaga o nepovezanosti kratkoročnega spomina s slušnim razumevanjem je, da so besedila, ki so jih učenci poslušali, relativno kratka in jim ni bilo treba zapomniti si veliko informacij; hkrati so imeli učenci med poslušanjem nalogo pred seboj. Vpliv kratkoročnega spomina bi se verjetno opazil, če bi učenci poslušali daljša besedila ali če bi naloge reševali po poslušanju, ko bi morali odgovore zadržati v spominu dlje časa. Hkrati pa je delovni spomin pomembnejši, ker morajo učenci operirati s podatki – kratkoročni spomin namreč le ohranja informacije (Sašok, 2006) in učenci lahko brez razumevanja ponovijo, kar so slišali, četudi ne razumejo zakaj, kar pa zagotovo ne drži pri slušnem razumevanju.

Shanshan in Tongshun (2007) sta v svoji raziskavi ugotovila, da ima delovni spomin v maternem jeziku manjši vpliv kot delovni spomin v tujem jeziku na dosežke slušnega razumevanja v tujem jeziku, kar nakazuje tudi ugotovitev iz naše raziskave, in sicer da ima delovni spomin v maternem jeziku statistično nepomembno, a pozitivno povezanost z dosežki slušnega razumevanja v tujem jeziku. Vandergrift (2006) je v svoji raziskavi ugotovil, da 14 % variance pri slušnem razumevanju v tujem jeziku predstavlja slušna zmožnost v maternem jeziku, katerega del je tudi fonološko zavedanje. Slabše fonološko zavedanje v tujem jeziku lahko pomembno vpliva na slušno razumevanje, saj mora učenec razčleniti glasove, jih povezati v besedo in nato pridobiti pomen besede (Salwen in Stacks, 1996, v Lu idr., 2012), kar pa je v tujem jeziku oteženo, ker so nekateri glasovi prisotni le v tujem jeziku in ne v maternem (Cutler, 2012). Posledično sta ohranjanje in obdelava v delovnem spominu slabša, kar vpliva tudi na razumevanje poslušalca, da bi pravilno razumel govorjene besede. Bogate leksične reprezentacije v maternem jeziku, ki vključujejo ortografsko in fonološko informacijo, bi lahko pripomogle k tekočemu prepoznavanju besed v tujem jeziku (Kormos idr., 2018). Ando idr. (1992, v Shanshan in Tongshun, 2007) so v svoji raziskavi proučevali vlogo večje količine delovnega spomina pri učenju tujega jezika. Rezultati študije so pokazali, da količina delovnega spomina v maternem jeziku pred poučevanjem tujega jezika lahko učinkovito napove dosežke

v tujem jeziku. Dober delovni spomin v maternem jeziku ima tako morda le posredni vpliv na delovni spomin v tujem jeziku.

Sklenemo, da med delovnim spominom v maternem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku ni statistično pomembne povezanosti.

4.2 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2: Ali je slušno razumevanje v tujem jeziku povezano z delovnim spominom v tujem jeziku?

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk na testu delovnega spomina v angleščini (SNAP – preizkus 8) in normalnost porazdelitve točk na preverjanju slušnega razumevanja v tujem jeziku (angleščina). Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo povezanost preverili z neparametričnim testom, in sicer s Spearmanovim koeficientom povezanosti.

Preglednica 6: Izračun povezanosti med delovnim spominom v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku

		Delovni spomin v tujem jeziku	Slušno razumevanje v tujem jeziku
Delovni spomin v tujem jeziku	Spearmanov koeficient	1,000	,583
	p (dvosmerna)	.	,000
	N	100	100

Legenda:

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

N ... numerus

Spearmanov koeficient povezanosti kaže na srednje močno pozitivno povezanost ($r = 0,583$, $p = 0,000$) med delovnim spominom v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku. Smer povezanosti nakazuje, da so učenci, ki so dosegli večje število točk pri preizkusu delovnega spomina v tujem jeziku, dosegli tudi več točk pri slušnem razumevanju v tujem jeziku. Korelacija je statistično pomembna ($p < 0,05$).

E. Service (1992) je v svoji raziskavi ugotovila, da delovni spomin v angleščini vpliva na slušno razumevanje v angleščini kot tujem jeziku pri finskih učencih, starih od 9 do 10 let, in prav tako sta M. Dufva in Voeten (1999) ugotovila, da je jezikovni delovni spomin v angleščini pozitivno povezan s slušnim razumevanjem v angleščini pri finskih otrocih enake starosti. Shanshan in Tongshun (2007) sta ugotovila, da je imel delovni spomin v tujem jeziku srednje močno povezanost z dosežki pri slušnem razumevanju v tujem jeziku.

J. Kormos in A. Safar (2008) menita, da ravno znanje angleščine kot tujega jezika vpliva na daljše zadrževanje besedišča v delovnem spominu v tujem jeziku, kar je pomembno pri razširjanju besedišča v tujem jeziku, saj brez tega po E. Service (1992) ni razumevanja niti rezultata. Ker nas je zanimalo, ali sta znanje angleščine in delovni spomin v angleščini med seboj povezana, smo preverili njuno povezanost. Z vprašalnikom smo namreč dobili zaključne

ocene učencev pri angleščini v 5. razredu, ki odražajo znanje. Podatki so bili nenormalno razporejeni, zato smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije.

Preglednica 7: Izračun povezanosti med zaključno oceno v 5. razredu in delovnim spominom v tujem jeziku

		Delovni spomin v angleščini	Zaključna ocena pri angleščini v 5. razredu
Delovni spomin v angleščini	Spearmanov koeficient	1,000	,396**
	p (dvosmerna)	.	,000
	N	100	100

Legenda:

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

N ... numerus

Spearmanov koeficient povezanosti kaže na srednje močno pozitivno povezanost ($r = 0,396$, $p = 0,000$) med delovnim spominom v tujem jeziku in oceno pri angleščini v 5. razredu. Smer povezanosti nakazuje, da so učenci, ki so dosegli večje število točk pri testu delovnega spomina v tujem jeziku, imeli tudi višjo oceno v 5. razredu. Korelacija je statistično pomembna ($p < 0,05$). Iz tega izhaja, da je imelo tudi znanje angleščine vpliv na rezultate delovnega spomina v angleščini.

Na podlagi rezultatov, pridobljenih v naši raziskavi, sklenemo, da med delovnim spominom v tujem jeziku in slušnim razumevanjem v tujem jeziku obstaja statistično pomembna povezanost.

Poleg ugotavljanja povezanosti med delovnim spominom v maternem in tujem jeziku ter slušnim razumevanjem v tujem jeziku smo ugotavljali še razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem in tujem jeziku pri reševanju različnih vrst nalog.

4.3 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa v angleščini kot tujem jeziku?

Raziskovalno vprašanje smo razdelili na dve podvprašanji, in sicer glede na delovni spomin v maternem in tujem jeziku.

***Podvprašanje 1:** Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa v angleščini kot tujem jeziku?*

Učence smo razdelili v dve skupini glede na 25. percentil, in sicer glede na dosežke pri delovnem spominu v slovenščini (SNAP – preizkus 8). Učence, ki so padli v 25. percentil, smo označili kot učence s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku, vse ostale učence pa kot učence z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku. V preglednici 8 je predstavljena opisna statistika testa delovnega spomina v maternem jeziku.

Preglednica 8: Opisna statistika testa delovnega spomina v maternem jeziku

Statistična enota	Vrednost
N	100
M	6,88
SD	1,849
Min.	3
Max.	11
25. percentil	6,00

Legenda:

N ... numerus Min. ... najmanjše število doseženih točk

M ... aritmetična sredina Max ... največje število doseženih točk

SD ... standardni odklon

Učenci so na preizkusu delovnega spomina v maternem jeziku dosegli v povprečju 6,88 točk (N = 100, SD = 1,849). Dosegli so od 3 do 11 točk. Da je učenec pristal v 25. percentilu, je moral na testu dobiti do vključno 6 točk. Število učencev v 25. percentilu in nad 25. percentilom je predstavljeno v preglednici 9.

Preglednica 9: Razdelitev učencev glede na 25. percentil – delovni spomin v maternem jeziku

Razdelitev učencev	N
Učenci v 25. percentilu	50
Učenci nad 25. percentilom	50

Legenda:

N ... numerus

50 učencev je pristalo v 25. percentilu – te učence v nadaljevanju opredeljujemo kot učence s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku. 50 učencev je nad 25. percentilom – te učence v nadaljevanju opredeljujemo kot učence z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku.

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk pri testu delovnega spomina v maternem jeziku (SNAP – preizkus 8) in normalnost porazdelitve točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo razlike preverili z neparametričnim testom, in sicer Mann-Whitney testom za neodvisne vzorce.

Preglednica 10: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah izbirnega tipa

	Delovni spomin v slovenščini	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skupno število točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa	Učenci s slabšim delovnim spominom	50	48,57	2428,50
	Učenci z boljšim delovnim spominom	50	52,43	2621,50
	Skupno	100		

	Skupno število točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa
Mann-Whitney U	1153,500
Wilcoxon W	2428,500
Z	-,669
p (dvosmerna)	,503

Spremenljivka, ki razdeli vzorec: delovni spomin v slovenščini

Legenda:

Mann Whitney U ... Mann-Whitney test za neodvisne vzorce

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

Mann-Whitney test za neodvisne vzorce ($U = 1153,500$; $\alpha = 0,503$) ni pokazal statistično pomembnih razlik v povprečnem številu točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico, a za vzorec lahko rečemo, da so učenci s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku ($\bar{R} = 48,57$) v povprečju dosegli manj točk kot učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku ($\bar{R} = 52,43$) pri slušnih nalogah izbirnega tipa.

V našem vzorcu so učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku bolje reševali naloge izbirnega tipa kot učenci s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku, vendar ne moremo posplošiti na osnovno množico – razlog za to bi bil lahko, da je pri nalogah izbirnega tipa možnost ugibanja pravega odgovora (Feedle in Kostin, 1999, v Anckar, 2011), kar pomeni, da lahko učenec ne glede na svoje znanje in zmožnost delovnega spomina v svojem maternem jeziku doseže dobre točke, če izbere pravilno možnost od podanih. Poleg tega sta T. Brunfaut in A. Révész (2014) ugotovili, da med dosežki pri nalogi izbirnega tipa in delovnim spominom v maternem jeziku ni bilo statistično pomembne povezave.

Sklenemo, da se med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa ne pojavljajo statistično pomembne razlike.

Podvprašanje 2: *Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa v angleščini kot tujem jeziku?*

Učence smo razdelili v dve skupini glede na 25. percentil, in sicer glede na dosežke pri delovnem spominu v angleščini (SNAP – preizkus 8). Učence, ki so padli v 25. percentil, smo označili kot učence s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku, vse ostale učence pa kot učence z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku. V preglednici 11 je predstavljena opisna statistika testa delovnega spomina v tujem jeziku.

Preglednica 11: Opisna statistika testa delovnega spomina v tujem jeziku

Statistična enota	Vrednost
N	100
M	5,17
SD	1,443
Min.	1
Max.	9
25. percentil	4,00

Legenda:

N ... numerus Min. ... najmanjše število doseženih točk

M ... aritmetična sredina Max ... največje število doseženih točk

SD ... standardni odklon

Učenci so na preizkusu delovnega spomina v maternem jeziku dosegli v povprečju 5,17 točk (N = 100, SD = 1,849). Dosegali so od 1 do 9 točk. Možnih je bilo 18 točk. Da je učenec pristal v 25. percentilu, je moral na testu dobiti do vključno 4 točke. Število učencev v 25. percentilu in nad 25. percentilom je predstavljeno v preglednici 12.

Preglednica 12: Razdelitev učencev glede na 25. percentil – delovni spomin v tujem jeziku

Razdelitev učencev	N
Učenci v 25. percentilu	34
Učenci nad 25. percentilom	66

Legenda:

N ... numerus

34 učencev je pristalo v 25. percentilu – te učence v nadaljevanju opredeljujemo kot učence s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku. 66 učencev je nad 25. percentilom – te učence v nadaljevanju opredeljujemo kot učence z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku.

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk pri testu delovnega spomina v tujem jeziku (SNAP – preizkus 8) in normalnost porazdelitve točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa.

Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo razlike preverili z neparametričnim testom, in sicer Mann-Whitney testom za neodvisne vzorce.

Preglednica 13: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah izbirnega tipa

	Delovni spomin v angleščini	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skupno število točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa	Učenci s slabšim delovnim spominom	34	33,00	1122,00
	Učenci z boljšim delovnim spominom	66	59,52	3928,00
	Skupno	100		

	Skupno število točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa
Mann-Whitney U	527,000
Wilcoxon W	1122,000
Z	-4,356
p (dvosmerna)	,000

Spremenljivka, ki razdeli vzorec: delovni spomin v angleščini

Legenda:

Mann Whitney U ... Mann-Whitney test za neodvisne vzorce

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

Mann-Whitney test za neodvisne vzorce ($U = 527,000$; $\alpha = 0,000$) je pokazal statistično pomembne razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku v njihovem povprečnem številu točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa. Ničelno hipotezo zavrnilo in s tveganjem 1 % trdimo, da bi se tudi v osnovni množici učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku ($\bar{R} = 59,52$) pri slušnih nalogah izbirnega tipa odrezali bolje kot učenci s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku ($\bar{R} = 33,00$).

Razlog za tak rezultat je mogoče najti v hipotezi, da učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku bolje analizirajo besede in se posvetijo razumevanju besedila. Field (1997, v Field, 2004) je namreč ugotovil, da se učenci bolj zanašajo na svoje predznanje o vsebini besedila kot na dejansko razumevanje besedila, kar je verjetno pogostejše pri učencih s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku, ker si morajo zapomniti besedo in jo razčleniti; če je ne poznajo, jo lahko zamenjajo z drugo besedo, ki jo poznajo, česar verjetno ni prisotno pri učencih z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku, saj imajo bolj razširjeno besedišče zaradi večje količine delovnega spomina in posledično pomnjenja.

Sklenemo, da se med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku pri reševanju slušnih nalog izbirnega tipa pojavljajo statistično pomembne razlike.

4.4 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 4: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed v angleščini kot tujem jeziku?

Podvprašanje 1: Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed v angleščini kot tujem jeziku?

Za potrebe odgovarjanja na četrto raziskovalno vprašanje smo skupino učencev razdelili v dve skupini glede na 25. percentil, in sicer glede na dosežke pri delovnem spominu v maternem jeziku (SNAP – preizkus 8) – glej preglednico 9. Nato smo preverili normalnost porazdelitve točk na testu delovnega spomina v maternem jeziku (SNAP – podtest 8) in normalnost porazdelitve točk pri slušnih nalogah izbirnega tipa. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo razlike preverili z neparametričnim testom, in sicer Mann-Whitney testom za neodvisne vzorce.

Preglednica 14: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah s podanim naborom besed

	Delovni spomin v slovenščini	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skupno število točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed	Učenci s slabšim delovnim spominom	50	46,16	2308,00
	Učenci z boljšim delovnim spominom	50	54,84	2742,00
	Skupno	100		

	Skupno število točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed
Mann-Whitney U	1033,000
Wilcoxon W	2308,000
Z	-1,503
p (dvosmerna)	,133

Spremenljivka, ki razdeli vzorec: delovni spomin v slovenščini

Legenda:

Mann Whitney U ... Mann-Whitney test za neodvisne vzorce

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

Mann-Whitney test za neodvisne vzorce ($U = 1033,000$; $\alpha = 0,133$) ni pokazal statistično pomembnih razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku v njihovem povprečnem številu točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico; za vzorec lahko rečemo, da so učenci s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku ($\bar{R} = 46,16$) v povprečju dosegli manj točk kot

učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku ($\bar{R} = 54,84$) pri slušnih nalogah s podanim naborom besed.

V vzorcu so učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku dosegli več točk pri nalogi s podanim naborom besed. Razlog bi bil lahko ta, da je poleg slušnega razumevanja in sledenja posnetku prisotno tudi besedilo in branje le-tega, kar lahko povzroči večje obremenitve delovnega spomina. Učenci s slabšim delovnim spominom (v maternem ali tujem jeziku) tako slabše procesirajo informacije in imajo lahko tudi težave med kombiniranjem poslušanja, branja in vstavljanja prave besede na pravo mesto.

Sklenemo, da se med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed ne pojavljajo statistično pomembne razlike.

Podvprašanje 2: *Ali se pojavljajo razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed v angleščini kot tujem jeziku?*

Učence smo razdelili v dve skupini glede na 25. percentil, in sicer glede na dosežke pri delovnem spominu v tujem jeziku, tj. angleščina (SNAP – preizkus 8) – glej preglednico 12. Nato smo preverili normalnost porazdelitve točk na testu delovnega spomina v tujem jeziku (SNAP – preizkus 8) in normalnost porazdelitve točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo razlike preverili z neparametričnim testom, in sicer Mann-Whitney testom za neodvisne vzorce.

Preglednica 15: Izračun razlik med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku in dosežki pri slušnih nalogah s podanim naborom besed

	Delovni spomin v angleščini	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skupno število točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed	Učenci s slabšim delovnim spominom	34	31,25	1062,50
	Učenci z boljšim delovnim spominom	66	60,42	3987,50
	Skupno	100		

	Skupno število točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed
Mann-Whitney U	467,500
Wilcoxon W	1062,500
Z	-4,784
p (dvosmerna)	,000

Spremenljivka, ki razdeli vzorec: delovni spomin v angleščini

Legenda:

Mann-Whitney U ... Mann-Whitney test za neodvisne vzorce

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

Mann-Whitney test za neodvisne vzorce ($U = 467,500$; $\alpha = 0,000$) je pokazal statistično pomembne razlike med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku v njihovem povprečnem številu točk pri slušnih nalogah s podanim naborom besed. Ničelno hipotezo zavrnilo in s tveganjem 1 % trdimo, da bi se tudi v osnovni množici učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku ($\bar{R} = 60,42$) pri slušnih nalogah s podanim naborom besed odrezali boljše kot učenci s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku ($\bar{R} = 31,25$).

Po Oller in Jonz (1994a, v McCray in Brunfaut, 2018) potrebujemo za reševanje naloge s podanim naborom besed raznoliko znanje, da jo uspešno rešimo; tu je omenjeno tudi semantično in sintaktično znanje tujega jezika, tj. slovnico znanje in besedišče. Učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku imajo lahko boljše razvito in bogato besedišče, ker lažje priključijo besedo iz svojega spomina in jo nato ohranijo in procesirajo oz. obdelajo, medtem ko je procesiranje pri učencih s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku bolj kontrolirano. Dlje kot samodejno poslušamo, manj zahtev in pritiska je na delovni spomin (Field, 2013), kar lahko posledično vpliva na lažje vzpostavljanje procesov višje ravni, ki so pomembni pri tej nalogi. V teh nalogah so bili prisotni tudi distraktorji, ki odvrtačajo od pravilnega odgovora. Učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku lahko tako lažje prepoznajo besede, ki ne ustrezajo v besedilo, in se posvečajo pomenu besedila.

Sklenemo, da se med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed pojavljajo statistično pomembne razlike.

4.5 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5: Ali se dosežki učencev pri merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku razlikujejo glede na vrsto naloge, ki merijo slušno razumevanje?

Najprej smo preverili normalnost porazdelitve točk pri nalogah izbirnega tipa in nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed. Ugotovili smo, da točke niso normalno porazdeljene, zato smo razlike med dosežki učencev preverjali z neparametričnim testom, in sicer z Wilcoxon testom.

Preglednica 16: Opisna statistika nalog dopolnjevanja besedila z naborom besed in nalog izbirnega tipa

	N	M	SD	Min.	Max.
Število točk pri nalogah izbirnega tipa	100	7,4000	2,95077	1,00	12,00
Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed	100	5,8700	3,50945	0,00	12,00

Legenda:

N ... numerus Max. ... maksimalno število točk na testu

M ... aritmetična sredina Min. ... minimalno število točk na testu

SD ... standardni odklon

Učenci so pri nalogi izbirnega tipa v povprečju dosegli 7,40 točk (SD = 2,95077, N = 100), minimalno 1 točko in maksimalno 12 točk. Skupno je bilo možnih 12 točk. Pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed so v povprečju dosegli 5,87 točk (SD = 3,50945, N = 100), minimalno 0 točk in maksimalno 12 točk.

Preglednica 17: Izračun razlik med dosežki učencev pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed in nalogah izbirnega tipa

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed - število točk pri nalogah izbirnega tipa	Negativni rangi	61 ^a	44,16	2694,00
	Pozitivni rangi	18 ^b	25,89	466,00
	Ties	21 ^c		
	Skupno	100		

- a. Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed < Število točk pri nalogah izbirnega tipa
 b. Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed > Število točk pri nalogah izbirnega tipa
 c. Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed = Število točk pri nalogah izbirnega tipa

	Število točk pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed – Število točk pri nalogah izbirnega tipa
Z	-5,482 ^b
p (dvosmerna)	,000

b. Osnovano na pozitivnih rangih.

Legenda:

Z ... Wilcoxon test

p (dvosmerna) ... statistična pomembnost testa

Wilcoxon test je pokazal statistično pomembne razlike med dosežki učencev pri nalogah izbirnega tipa in dosežki učencev pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed ($Z = -5,482$; $\alpha = 0,000$). Ničelno hipotezo zavrnilo in s tveganjem 1 % trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci pri nalogah izbirnega tipa ($M = 7,40$) dosegli večje število točk kot pri nalogah dopolnjevanja z naborom besed ($M = 5,87$).

Berne (1993, v Brindley in Slatyer, 2002) je ugotovil, da testiranci bolje rešujejo naloge izbirnega tipa kot naloge dopolnjevanja, pri čemer naj bi bil razlog, da so naloge, ki zahtevajo prepoznavanje (izbirni tip), lažje kot tiste, ki zahtevajo priklic in obdelavo podatkov. Pri nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed je dodatna naloga tudi pomnjenje besed iz nabora in razmišljanje, v katero polje bi spadalo, kar pri nalogah izbirnega tipa ni prisotno – učenec le izbere eno od podanih (običajno do 4) možnosti. Torej mora učenec hkrati poleg že zahtevnega slušnega procesa opravljati več nalog (Osada, 2004; Green, 2017), kar predstavlja dodatno kognitivno obremenitev. Zanimivo je tudi, da so učenci bolje reševali nalogo izbirnega tipa, čeprav so najprej reševali nalogo dopolnjevanja besedila z naborom, pri čemer so bili verjetno bolj kognitivno »spočiti«, saj je bilo to prvo besedilo. Lahko pa je razlog tudi ta, da so bili pri nalogi izbirnega tipa že bolj pripravljeni poslušati oz. bolj vključeni v samo poslušanje.

Sklenemo, da se med dosežki učencev pojavljajo razlike pri merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku glede na vrsto naloge, ki meri slušno razumevanje.

5 ZAKLJUČEK

Pri poučevanju tujega jezika se vsakodnevno srečamo s slušnim razumevanjem – naj bo to med govorjenjem, branjem ali učenjem novega besedišča. Poslušanje je podlaga za vse sporazumevalne zmožnosti, zato je še toliko bolj pomembno, da je tudi ocenjevanje slušnega razumevanja oblikovano tako, da imajo vsi učenci možnost biti uspešni. A vendar se med učenci pojavljajo individualne razlike, med katerimi sta pomembna dejavnika spomin, ki omogoča, da si učenci slišano tudi zapomnijo in obdelajo, in vrsta naloge. To sta bila poleg pomanjkanja raziskav tudi povoda za nastanek magistrskega dela, tj. da raziščemo povezanost delovnega spomina (v maternem in tujem jeziku) in slušnega razumevanja v tujem jeziku ter povezanost vrst slušnih nalog z dosežki učencev pri preverjanju slušnega razumevanja v angleščini v 6. razredu.

V magistrskem delu smo ugotavljali povezanost med delovnim spominom in slušnim razumevanjem v tujem jeziku, razlike med učenci z boljšim in učenci s slabšim delovnim spominom v povezavi z različno vrsto naloge slušnega razumevanja v tujem jeziku in razlike med dosežki učencev pri slušnih nalogah izbirnega tipa in dosežki učencev pri slušnih nalogah dopolnjevanja besedila z naborom besed.

Delovni spomin in slušno razumevanje v maternem oziroma tujem jeziku

Povezanost med delovnim spominom v maternem jeziku in dosežkom pri slušnem razumevanju v tujem jeziku je sicer pozitivna, vendar ni statistično pomembnih povezav. Možen vzrok bi bil lahko, da delovni spomin v maternem jeziku le posredno vpliva na dosežke v tujem jeziku, in sicer da bogate leksične reprezentacije, ki jih imajo učenci v maternem jeziku, pripomorejo k prepoznavanju besed v tujem jeziku (Kormos idr., 2018).

Nasprotno se je med delovnim spominom v tujem jeziku in dosežkom pri slušnem razumevanju v tujem jeziku pokazala statistično pomembna povezanost. Učenci, ki so dosegli večje število točk pri testu delovnega spomina v tujem jeziku, so dosegli tudi več točk pri slušnem razumevanju v tujem jeziku. Tudi Shanshan in Tonshung (2007) sta ugotovila, da je imel delovni spomin v tujem jeziku srednje močno povezanost z dosežki pri slušnem razumevanju v tujem jeziku. Glede na izsledke svoje raziskave predvidevam, da je bila stopnja slušnega razumevanja in izpostavljenost oz. znanje tujega jezika eden od pomembnih dejavnikov, da so dosegli tudi več točk pri delovnem spominu v tujem jeziku in posledično pri testu slušnega razumevanja v tujem jeziku.

Količina delovnega spomina in dosežki pri različnih vrstah nalog slušnega razumevanja

Raziskava je pokazala, da se med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku ne pojavljajo statistično pomembne razlike pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed in prav tako pri nalogah izbirnega tipa. So pa učenci z boljšim delovnim spominom v maternem jeziku v vzorcu dosegli pri obeh vrstah nalog več točk kot učenci s slabšim delovnim spominom v maternem jeziku. To bi lahko pojasnili tako, da učenci

z boljšim delovnim spominom prenesejo procesiranje besed iz maternega jezika v tuji jezik in tako dosežejo boljše rezultate.

Med učenci s slabšim in učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku se pojavljajo statistično pomembne razlike pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed in prav tako pri nalogah izbirnega tipa. Učenci z boljšim delovnim spominom v tujem jeziku dosegajo večje število točk pri reševanju slušnih nalog s podanim naborom besed in prav tako pri nalogah izbirnega tipa kot učenci s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku. Razlog bi bil lahko ta, da s širšim besediščem v tujem jeziku bolj samodejno procesirajo slušni vnos in je tako manj zahtev za delovni spomin ter posledično več časa, da se posvetijo sami nalogi.

Vrsta naloge slušnega razumevanja v tujem jeziku in dosežki

Med dosežki učencev se pojavljajo statistično pomembne razlike pri merjenju slušnega razumevanja v angleščini kot tujem jeziku glede na vrsto naloge. Učenci so pri slušni nalogi izbirnega tipa dosegli večje število točk kot pri nalogi dopolnjevanja besedila z naborom besed. Razlog za različen dosežek pri različnih vrstah nalogah bi bil lahko, da so naloge, ki zahtevajo prepoznavanje (izbirni tip), lažje kot tiste, ki zahtevajo obdelavo podatkov (naloge dopolnjevanja besedila z naborom besed) (Berne, 1993, v Brindley in Slatyer, 2002). Pri nalogi dopolnjevanja besedila z naborom ima učenec na razpolago 6 vrzeli, v katere mora vstaviti besede iz okvirčka, in na voljo je več besed, kar učencu oteži izbiro prave besede. Pri nadaljnjem raziskovanju povezanosti vrste naloge s slušnim razumevanjem v tujem jeziku bi morali vnaprej preveriti značilnosti posamezne naloge, tj. kako hitro je besedilo, kako težko je, da bi izločili različne dejavnike, ki morda poleg vrste naloge vplivajo na sam dosežek učencev. Pri tem smo ugotovili, da se besedila glede hitrosti slušnega vnosa skorajda ne razlikujejo; težavnost je različna samo pri eni nalogi. Možen dejavnik je lahko tudi, ali so učenci že kdaj reševali podobne naloge, torej da so seznanjeni z reševanjem določene vrste naloge.

Uporaba in nadaljnje raziskovanje

Delovni spomin v tujem jeziku in vrsta naloge imata glede na pridobljene rezultate pomembno vlogo pri dosežkih slušnega razumevanja v tujem jeziku. Naša raziskava kaže na vpliv delovnega spomina pri slušnem razumevanju v tujem jeziku, zato bi bilo smiselno, da se v pouk vključuje čim več ponavljanja in recikliranja besedišča. S. E. Gathercole in T. P. Alloway (2007) predlagata večkratno ponavljanje besedišča za lažje pomnjenje učencev s slabšim delovnim spominom. Če imajo učenci dobro razvito besedišče, je procesiranje v tujem jeziku veliko lažje, saj tako lahko učenci lažje prikličejo informacijo iz dolgotrajnega spomina v delovni spomin in posledično avtomatično procesirajo. Samodejno procesiranje zahteva zadostno učenje (ponavljanje, izpostavljenost) v kontekstu, da se razvije, in to učenje poteka s kontroliranim procesiranjem (Nagle in Sanders, 1986, v Anckar, 2011), tj. posvečanje zavestne pozornosti poslušanju, zato je velik poudarek na učiteljih, da pomislijo, koliko besedišča vključijo v svoj pouk in da poznajo ozadje spomina ter koliko novih informacij vključiti, tj. do 7 novih besed na uro.

Zanimivo bi bilo raziskati, katere strategije pomnjenja uporabljajo učenci z boljšim in učenci s slabšim delovnim spominom pri različnih vrstah naloge slušnega tipa. Tako bi lahko učencem

s slabšim delovnim spominom v tujem jeziku omogočili učenje strategij in boljše dosežke pri testih slušnega razumevanja v tujem jeziku. D. Ibarra Santacruz in Martinez Ortega (2018) sta ugotovila, da so študenti, ki so se naučili strategij za širjenje besedišče, bolje reševali naloge, pri katerih so morali vstaviti pravilno besedo, zato predvidevamo, da bi bil tak način učinkovit tudi za učence s slabšim delovnim spominom.

Pri ocenjevanju slušnega razumevanja bi bilo treba biti pozoren, ali vrsta naloge resnično preverja tisto, kar želimo preveriti, in kakšna je njena težavnost. Izvedena raziskava je vključevala relativno velik vzorec učencev. Pri nadaljnjem raziskovanju bi bilo treba pri preizkušanju delovnega spomina v tujem jeziku vključiti le besede, ki so se jih naučili v svojih letih šolanja, kar pa je težko zagotoviti, saj je vzorec vključeval učence, ki še niso bili vključeni v implementacijo angleščine v zgodnjih razrednih osnovne šole. Posledično niso bili izenačeni v količini izpostavljenosti tujemu jeziku v šoli in utrjevanju in širjenju besedišča. Tako bi bile pridobljene informacije bolj veljavne.

Učni načrt predvideva vključevanje slušnega razumevanja v pouk, vendar bi bilo treba preveriti, koliko učitelji dejansko vključujejo slušno razumevanje v pouk, kakšne naloge rešujejo učenci, kako učitelji pri učencih sistematično razvijajo slušne strategije, kako se razvijajo testne strategije itn. Učenci se ne naučijo poslušanja le »sproti«, saj je namreč procesiranje govora med poukom (ekstenzivno poslušanje) drugačno kot pa poslušanje za podrobnosti (selektivno poslušanje), ki je pogosto prisotno pri slušnih vrstah nalogah, saj so učenci v šolah ocenjeni, kako znajo poslušati predvsem s svojim odzivom in ne s pisanjem ter izbiranjem pravih besed.

6 VIRI IN LITERATURA

- Aben, B., Stapert, S. in Blokland, A. (2012). About the Distinction between Working Memory and Short-Term Memory. *Frontiers in Psychology*, 3. Pridobljeno s <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2012.00301>
- Alderson, J. C. in Cseresznyés, M. (2003). *Into Europe: Reading and use of English*. Budimpešta: Teleki Lastlo Foundation. Pridobljeno s https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/Reading_and_Use_of_English.pdf
- Anckar, J. (2011). *Assessing Foreign Language Listening Comprehension by Means of the Multiple-choice Format: Processes and Products*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Pridobljeno s https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40911/978-951-39-4410-0_2011.pdf;sequence=1
- Anderson, A. in Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press. Pridobljeno s https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=3PC7fNn0iQoC&oi=fnd&pg=PP7&dq=anderson+listening&ots=m23E_pBIC5&sig=KOSYocAjb9iJTHLX3zZunzw13IY&redir_esc=y#v=onepage&q=anderson%20listening&f=false
- Aydin, S. (2012). The effects of young EFL learners' perception of tests on test anxiety. *Education 3–13*, 40(2), 189–204. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/full/10.1080/03004279.2010.510119?scroll=top&needAccess=true>
- Bachman, L. F. in Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press. Pridobljeno s <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>
- Bailey, L. A., Heritage, M. in Butler, F. A. (2014). Developmental considerations and curricular contexts in the assessment of young language learners. V A. J. Kunnan (ur.), *The companion to language assessment* (str. 860–875). Singapur: Markono Print Media Pte Ltd.
- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. in Turner, J. (2000). *TOEFL Listening framework: A working paper*. TOEFL Monograph Series MS 19. Pridobljeno s <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>
- Bidabadi, F. S. (2011). The Relationship between listening strategies used by Iranian EFL freshman university students and their listening proficiency levels. *English Language Teaching*, 4(1), 26–32. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080439.pdf>
- Brindley, G. in Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language testing*, 19(4), 369–394. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt236oa>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, New York: Pearson Education. Pridobljeno s <http://images.pcmac.org/Uploads/JeffersonCountySchools/JeffersonCountySchools/Departments/DocumentsCategories/Documents/Language%20Assessment%20-%20Principles%20and%20Classroom%20Practices.pdf>
- Brunfaut, T. in Révész, A. (2014). The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141–168. <https://doi.org/10.1002/tesq.168>

- Celce-Murcia, M. in Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge University Press. Pridobljeno s https://issuu.com/alejandromagno37/docs/writing_as_communication.docx
- Cheung, H. (2007), The role of phonological awareness in mediating between reading and listening to speech. *Language and Cognitive Processes*, 22(1), 130–154. <https://doi.org/10.1080/01690960500489487>
- Corsetti, C. R. (2014). Strategy-based Listening and Pragmatic Comprehension. *BELT Journal*, 5(1), 4–14. Pridobljeno s <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/belt/article/view/18090/11722>
- Cutler, A. (2012). *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. Združene države Amerike: Toppan Best-set Premedia Limited.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Wiley: Hoboken, NJ.
- Dufva, M. in Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as FL. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329–348. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/231903972_Native_language_literacy_and_phonological_memory_as_prerequisites_of_learning_English_as_a_foreign_language
- El-dali, M. (2017). Is it a Language Problem or Listening problem? *English Linguistic Research*, 6(1), 14–37. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/f758/c23cfbd07c718f8b59e2aaa6460b78cbd502.pdf>
- Fehérváryné Horváth, K. in Pižorn, K. (2005). Into Europe: Prepare for modern English exams. The listening handbook. V Alderson, J. C. (ur.), *Into Europe: Prepare for modern English exams. The listening handbook* (str. 1–119). Budimpešta: Teleki Laszlo Foundation. Pridobljeno s https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/into_europe/Listening.pdf
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? *System*, 33(3), 363–377. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/250734102_An_insight_into_listeners'_problems_Too_much_bottom-up_or_too_much_top-down
- Field, J. (2013). Cognitive validity. V A. Geranpayeh in L. Taylor (ur.), *Examining listening. Research and practice in assessing second language listening* (str. 77–151). Cambridge: CUP. Pridobljeno s https://books.google.si/books?id=1dB2HxqLz_EC&pg=PA77&lpg=PA77&dq=cognitive+validity+field+listening&source=bl&ots=IWQ0UPACNQ&sig=ACfU3U0k-ZZSAJVPzKUKRhLPvGNinYamg&hl=sl&sa=X&ved=2ahUKEwj57sfMq8_hAhUJyaYKHYgaA8kQ6AEwBHoECAyQAQ#v=onepage&q=cognitive%20validity%20field%20listening&f=false
- Gao, X., in Gu, X. (2008). An introspective study on test-taking process for banked cloze. *CELEA Journal*, 31(4), 3–16. Pridobljeno s <http://www.celea.org.cn/teic/80/0810-3.pdf>
- Gathercole, S. S., Pickering, S. J., Knight, C. in Stegmann, Z. (2003). Working memory skills and educational attainment: evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1002/acp.934>

- Gathercole, S. E. in Alloway, T. P. (2007). Understanding working memory: A Classroom Guide. London: Harcour Assessment. Pridobljeno s <https://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2013/01/WM-classroom-guide.pdf>
- Goh, C. C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185–206. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0)
- Green, R. (2017). *Designing listening test: A practical approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items. Third edition*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113–155. Pridobljeno s <http://hrmars.com/admin/pics/1882.pdf>
- Ibarra Santacruz, D. in Martinez Ortega, D. (2018). Can Working Memory Strategies Enhance English Vocabulary Learning? *How*, 25(2), 29–47. Pridobljeno s <http://www.scielo.org.co/pdf/how/v25n2/0120-5927-how-25-02-00029.pdf>
- Imhof, M. (2010). What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. V A. D. Wolvin (ur.), *Listening and human communication in the 21st century* (str. 97–126). Malaysia: Blackwell Publishing. Pridobljeno s <https://epdf.tips/listening-and-human-communication-in-the-21st-century.html>
- Jenko, N. (2016). *Struktura in razvoj bralne pismenosti učencev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom: doktorska disertacija* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jiang, H. in Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioural attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and writing*, 31(7), 1449–1477. Pridobljeno s <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9840-y#citeas>
- Juffs, A. in Harrington, M. (2011). State-of-the-art-article: Aspects of working memory in L2 learning. *Language teaching*, 44, 137–166. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/231935553_Aspects_of_working_memory_in_L2_learning
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., in Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453–464. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/282272924_Naming_Speed_and_Phonological_Awareness_as_Predictors_of_Reading_Development
- Klass, P. (21. 2. 2017). Language lessons start in the womb. The New York Times. Pridobljeno s <https://www.nytimes.com/2017/02/21/well/family/language-lessons-start-in-the-womb.html>
- Koritnik, B., Kočevar, M., Knific, J., Tavčar, R. in Šprah, L. (2004). Prostorski in verbalni delovni spomin: študija s funkcijskim magnetnoresonančnim slikanjem. *Psihološka obzorja*, 13(2), 47–60. Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2004_2/koritnik_et_al.pdf

- Kormos, J., Košak Babuder, M. in Pižorn, K. (2018). The role of low-level first language skills in second language reading, reading-while-listening and listening performance: A study of young dyslexic and non-dyslexic language learners. *Applied linguistics*, 1–26.
- Kormos, J. in Safar, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 261–271. Pridobljeno s <http://jtoomim.org/brain-training/Phonological%20short-term%20memory,%20working%20memory%20and%20forgein%20language%20performance%20in%20intensive%20language%20learning.pdf>
- Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Lee, H. in Winke, P. (2013). The differences among three-, four-, and five-option-item formats in the context of a high-stakes English-language listening test. *Language testing*, 30, 99–123. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/273594141_The_differences_among_three-four_and_five-option-item_formats_in_the_context_of_a_high-stakes_English-language_listening_test
- Lewkowicz, J. A. (1992). Testing Listening Comprehension Using Listening Summary Cloze. *JALT Journal*, 14(1), 7–22. Pridobljeno s <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-14.1-art1.pdf>
- Li, M., Cheng, L. in Kirby, J. R. (2012). Phonological awareness and Listening Comprehension Among Chinese English-Immersion Students. *International Education*, 41(2), 46–65. Pridobljeno s <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.923.487&rep=rep1&type=pdf>
- Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McCray, G., in Brunfaut, T. (2018). Investigating the construct measured by banked gap-fill items: Evidence from eye-tracking. *Language testing*, 35(1), 51–73. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532216677105>
- McLeod, S. (2010). *Long-Term Memory*. <https://www.simplypsychology.org/long-term-memory.html>
- Nunan, D. (2001). New Ways in Teaching Listening. *TESOL France*, 8(1), 51–66. Pridobljeno s https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C6.pdf
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53–66. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/6d58/c7a45da8c9e74cf4f0dfa0ea928b1a6923a1.pdf>
- Ohata, K. (2006). Auditory short-term memory in L2 listening comprehension processes. *Journal of language and learning*, 5(1), str. 21–28. Pridobljeno s http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/4_1/2_OHATA.pdf
- Plut Pregelj, L. (2012). *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. DZS: Ljubljana.
- Qian, D. D. in Pan, M. (2014). Response formats. V A. J. Kunnan (ur.), *The companion to language assessment* (str. 860–875). Singapur: Markono Print Media Pte Ltd.

- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge, New York in drugi: Cambridge University Press. Pridobljeno s http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_07/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education. Pridobljeno s [http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied_Linguistics_in_Action\)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_\(2011\).pdf](http://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)
- Rukthong, A. (2016). *Investigating the listening construct underlying listening-to-summarize tasks*. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/7d2e/6898520a65bceb29569897e176b23682e5a8.pdf>
- Rupp, A. A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23(4), 441–474. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Service, E. (1992). Phonology, working memory and FL learning. *Quarterly Journal of Developmental Psychology Section*, 45(1), 21–50. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/21519743_Phonology_Working_Memory_and_Foreign-language_Learning
- Sešok, S. (2006). Spomin – kaj je to in kako deluje? *Zdravstveni vestnik*, 75 (2), str. 101–104. Pridobljeno s <https://vestnik.sz.d.si/index.php/ZdravVest/article/view/1996/1531>
- Shanshan, G. in Tongshun, W. (2007). Study on the relationship between working memory and EFL listening comprehension. *CELEA Journal*, 30, 46–56. Pridobljeno s <http://www.celea.org.cn/teic/76/08031206.pdf>
- Slana Ozimič, A. in Repovš, G. (2017). Zakaj ne zapeljem s ceste, ko kihnem? *eSINAPSA*, (14). Pridobljeno s https://www.sinapsa.org/eSinapsa/stevilke/2017-14/218/zakaj_ne_zapeljem_s_ceste_ko_kihnem
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L. in Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203–243.
- Vandergrift, L. in Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York: Routledge. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Tuyen_Le3/post/does_any_body_know_about_any_standardized_scale_to_check_the_barriers_of_meta-cognitive_strategies_in_English_language_learning/attachment/59d61dd679197b807797a907/AS%3A273653093076992%401442255389888/download/Teaching+and+learning+SL.pdf
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387–409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362.x>
- Vandergrift, L. (2006). Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *The modern Language Journal*, 90(1), 6–18. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00381.x>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

- Verhoeven, L. in van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Unsworth, N. in Engle, R. W. (2007b). On the division of short-term and working memory: an examination of simple and complex span and their relation to higher order abilities. *Psychological Bulletin*, 133(6), 1038–1066. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/ba08/47d032ea84857dc20d2c31223a3cdf5fc255.pdf>
- Wagner, E. (2014). Assessing listening. V A. J. Kunnan (ur.), *The companion to language assessment* (str. 47–63). Singapur: Markono Print Media Pte Ltd.
- Walker, N. (2014). Listening: the most difficult skill to teach. *Encuentro*, 23, 167–175. Pridobljeno s http://www.encuentrojournal.org/textos/Walker_LISTENING%20.pdf
- Weedon, C. in Reid, G. (2009). *Profil ocene posebnih potreb: priročnik za uporabo: [računalniško podprta diagnostični preizkus z izdelavo profila: 5–14 let]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Wolf, M. K. in Butler, Y. G. (2017). An overview of English language proficiency assessments for young learners. V M. K. Wolf in Y. G. Butler (ur.), *English language proficiency assessments for young learners* (str. 3–21). New York: Routledge.
- Wolvin, A. D. (2010). Listening Engagement: Intersecting Theoretical Perspectives. V A. D. Wolvin (ur.), *Listening and human communication in the 21st century* (str. 7–30). Malaysia: Blackwell Publishing. Pridobljeno s <https://epdf.tips/listening-and-human-communication-in-the-21st-century.html>
- Worthington, D. L. in Fitch-Hauser, M. E. (2018). *Listening: Processes, Function and competency*. Pridobljeno s https://books.google.si/books?id=AvJFDwAAQBAJ&pg=PT5&dq=9781138229495&hl=sl&sa=X&ved=0ahUKEwjD_K4iengAhUxlosKHb0rDjQQ6AEIJzAA#v=onepage&q=9781138229495&f=false
- Young, M. Y. C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7(1), 35–53. Pridobljeno s <https://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol7/art3.htm>
- Zakon o osnovni šoli /ZOsni-UPB3/* (2006). Uradni list RS, št. 81 (14. 7. 2006). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>

7 PRILOGE

PRILOGA 1: Preverjanje slušnega razumevanja NPZ 2017

1. naloga

Poslušaj pogovor Tine in Jima o Havajih. Dopolni spodnje besedilo z besedami iz okvirčka. Pet besed je odveč. Oglej si primer 0, ki je že rešen.



HAPPY HAWAII

different	foggy	five	<u>Hawaii</u>	lava	necklaces
rainy	same	sharks	three	wave	whales



0. State: Hawaii

1. Weather: _____ in all seasons

2. Weather **in the mountains**: _____

3. The word **ALOHA** has _____ meanings

4. **Presents** for tourists: _____

5. A very **unusual** Hawaiian **sport**: _____ surfing

6. **Only if you are lucky, you can see:**

in the sea

(6 točk)

2. naloga

Poslušaj besedilo o kuščarju z imenom Larry in obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

LARRY THE LIZARD



LARRY THE LIZARD



GUMBALL
MACHINE

0. Larry the lizard lives in a _____ shop.

- A toy
- B pet
- C sweet

1. Larry wants to _____

- A have a gumball.
- B be as colourful as gumballs.
- C give a kid a gumball.

2. Before two girls pass his aquarium, Larry _____

- A falls asleep.
- B turns into a kitten.
- C changes colour.

3. The boy's mother doesn't _____

- A want to buy any pets.
- B notice Larry.
- C want to buy Larry.

4. Mr. Snorkley thinks that _____

- A there is something wrong with Larry.
- B nobody will buy Larry.
- C Larry is a perfect pet for the girl.

5. In the end, the girl's dad buys _____

- A the green lizard.
- B leaves for the lizard.
- C another lizard.

6. The message of the story is: _____

- A Listen to your friends.
- B Do what your parents say.
- C Be yourself.

(6 točk)

Vir slike 1: http://cdn.inquisitr.com/wp-content/uploads/2016/05/shutterstock_65152786sa.jpg

Vir slike 2: <http://us.123rf.com/450wm/belizar/belizar1407/belizar140700057/...> Pridobljeno: 2. 11. 2016.)

PRILOGA 2: Preverjanje slušnega razumevanja NPZ 2018

1. naloga

Poslušaj zgodbo o vitezu Robinu. Preberi besedilo in na vsako črtico (1–6) napiši črko izbrane besede (A–K) iz okvirčka. Štiri besede so odveč. Oglej si primer 0, ki je že rešen.

ROBIN, THE BRAVE KNIGHT

Robin is Richard's (0) A .

Robin is sure he can save two princesses in one day.

Richard gets a (1) _____ if Robin doesn't save two princesses.

The first princess is sick because of a (2) _____.

The Beast has the second princess locked in a (3) _____.

Both princesses want to (4) _____ Robin.

At the end the princesses (5) _____ in Robin's home.

Robin is a very (6) _____ man.

- A brother
- B busy
- C castle
- D fruit
- E happy
- F leave
- G marry
- H room
- I stay
- J vegetable
- K work

(6 točk)



(Vira slik: <http://disney.wikia.com/wiki/> in <http://images.clipartpanda.com/>. Pridobljeno: 9. 2. 2017.)

2. naloga

Poslušaj pogovor deklice Annie z mamo o Božičku. Dopolni povedi tako, da obkrožiš črko pred najustreznejšim odgovorom. Oglej si primer 0, ki je že rešen.

ANNIE'S LETTER



0. Annie is in the _____

A kitchen

B living room

C bedroom

1. Today is _____ December.

A 25th

B 10th

C 15th

2. Annie thinks her _____ is not good.

A drawing

B reading

C writing

3. This year, Annie wants a _____ for her Christmas present.

- A doll's house
- B small dog
- C picture book

4. Annie prefers to write the letter in _____.

- A blue
- B green
- C red

5. Annie needs Santa's _____.

- A full address
- B phone number
- C letter

6. Annie believes Santa spends holidays _____.

- A in a forest
- B in a castle
- C at the seaside

(6 točk)

(Vir slike: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/>. Pridobljeno: 27. 9. 2017.)

PRILOGA 3: Vprašalnik za učence

VPRAŠALNIK

Pozdravljen/-a.

Sem Jan Gačnik, študent 1. letnika 2. stopnje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer poučevanje na razredni stopnji z angleščino. V okviru magistrske naloge želim raziskati, kako dobro razumete in si zapomnite slišano angleško besedilo.

Anketni vprašalnik se bo uporabljal samo v namene raziskave.

Tvoji odgovori mi bodo v veliko pomoč. Za sodelovanje se ti že vnaprej zahvaljujem.

1. Ime in priimek: _____
2. Spol (obkroži): M Ž
3. Razred (napiši): _____
4. Kdaj si se začel učiti angleščino?
 - a) Vrtec b) 1. razred c) 2. razred d) 3. razred e) 4. razred
5. Kako bi ocenil svoje znanje angleščine?
 - a) Zelo slabo.
 - b) Slabo.
 - c) Srednje dobro.
 - d) Dobro.
 - e) Zelo dobro.
6. Koliko si imel zaključeno angleščino v 5. razredu?
 - a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
7. Ali se rad učiš angleščino? Obkroži.
 - a) Da, vedno. b) Da, večinoma. c) Občasno d) Ne, nikoli.
8. Koliko časa povprečno porabiš za poslušanje angleških vsebin (angleška glasba, radio, pesmi, poslušanje pesmi na telefonu preko slušalk ...) **na dan**? Obkroži.
 - a) Do 1 uro. b) 1–2 uri. c) 2–3 ure. č) 3 ure ali več.
9. Koliko ur na dan gledaš angleške vsebine (serije, filmi, (you tube) videoposnetki, ...)? Obkroži.
 - a) Do 1 uro. b) 1–2 uri. c) 2–3 ure. č) 3 ure ali več.

10. Koliko ur na dan igraš računalniške igrice v angleščini?

Obkroži.

a) Do 1 uro. b) 1–2 uri. c) 2–3 ure. č) 3 ure ali več.

11. Ali pri gledanju angleških vsebin uporabljaš slovenske podnapise?

a) Da. b) Občasno. c) Ne.

12. Ali pri gledanju angleških vsebin uporabljaš angleške podnapise?

a) Da. b) Občasno. c) Ne.

13. Ali meniš, da ti poslušanje/gledanje angleških vsebin pomaga pri učenju angleščine?

a) Da, zelo. b) V večji meri. c) V manjši meri. d) Ne.