

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Nataša Z. Janković

**Vrednovanje jezičkih znanja i
sposobnosti
u nastavi engleskog jezika**

doktorska disertacija

Beograd, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Nataša Z. Janković

**Evaluation of language knowledge
and ability
in English language teaching**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Наташа З. Янкович

**Оценка языковых знаний и
способностей
в обучении английскому языку**

докторская диссертация

Белград, 2016

Mentor:

dr Nenad Tomović

docent na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

1. _____

2. _____

3. _____

*Mojim dragim roditeljima,
u znak zahvalnosti za sve što jesam.*

Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika

Apstrakt

Osnovni cilj učenja stranih jezika jeste osposobljavanje učenika da se jezikom koji uče služe dugoročno, u širem društvenom kontekstu. Na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu sprovedeno je empirijsko istraživanje sa ciljem da se ustanovi koji je realan nivo znanja engleskog jezika sa kojim na ovaj fakultet dolaze bivši učenici srednjih škola. Uz to, cilj je bio da se proverí da li je školska ocena realan pokazatelj učeničkog znanja.

Osim što su ispitani stavovi studenata o kvalitetu nastave engleskog jezika u srednjoj školi, sprovedeno je testiranje u oblasti jezičkih znanja i veština na početku i na kraju školske godine. Konačni cilj u okviru istraživanja bio je da se, nakon provere mišljenja nastavnika, predloži uvođenje standardizovanog testa znanja iz engleskog jezika na kraju svakog obrazovnog ciklusa, kako bi se time uticalo na poboljšanje kvaliteta i ishoda nastave.

Istraživanje je zasnovano na analitičko-deskriptivnoj metodi, kao i na kauzalno-komparativnoj metodi, čiju polaznu osnovu čine ulazno i završno testiranje studenata (na početku i kraju školske godine). Ispitivanje time dobija i karakter akcionog istraživanja, jer je usmereno na istovremeno posmatranje i menjanje određene pojave sa ciljem unapređenja nastavne prakse i razvoja kvalitetnijeg znanja. Prikupljanje, obrada i interpretacija podataka zasnovani su na deskriptivnoj, matematičkoj i statističkoj metodi.

Rezultati testiranja i njihovo poređenje sa ostalim varijablama u istraživanju potvrdili su da se školska nastava još uvek oslanja na zastarele metode (u čijem centru pažnje su gramatika i prevod), zbog čega je nastava jezičkih veština zapostavljena. Školska ocena nije realan pokazatelj jezičkih znanja i sposobnosti i, kako statistika pokazuje, manje od 10% doprinosi u predviđanju postignuća učenika na testu jezičkog znanja. Anketirani nastavnici rado prihvataju ideju o uvođenju standardizovanih testova

na osnovu domaćeg nastavnog plana i programa. Na kraju rada ponuđen je detaljan opis i okvirni plan aktivnosti koji bi vodio ka realizaciji ove ideje.

Ključne reči: vrednovanje, jezičko znanje, jezička sposobnost, jezičke veštine, elementi jezičke građe, standardizovani test, ishodi, postignuće.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave engleskog jezika

UDK:

Evaluation of language knowledge and ability in English language teaching

Abstract

The main aim of learning foreign languages is to develop the ability to use them in a broader social context for a long time. An empirical research was conducted at the Teacher Education Faculty of the University of Belgrade, with the aim to determine the exact level of the English language knowledge which former secondary school students gained prior to the enrolment at University. Another aim is to check whether the school mark is a true indicator of students' performance.

As the first step in the survey, students evaluated the quality of the secondary school English language teaching. Next, their language knowledge and skills were tested and evaluated, both at the beginning and end of the academic year. The final questionnaire, conducted among teachers, was aimed at introducing standardized English language achievement tests at the end of every educational cycle, in order for the quality and outcomes of teaching to be improved.

The research was based on a descriptive-analytic method, and a causal comparative method, which relied on the initial and final tests (at the beginning and end of the academic year). The survey, thus, gains the status of an action research, as its goal is simultaneous observation and change of a phenomenon, aimed at the improvement of teaching practice and the quality of learning. Collecting, processing and interpretation of the data are based on descriptive, mathematical and statistical methods.

Test results and their comparison with the other variables in the survey have confirmed that language teaching in schools still relies on outdated methods (with grammar and translation still being in focus), due to which the teaching of language skills is neglected. The school mark is not a true indicator of language knowledge and ability, and, as statistics show, it accounts for less than 10% of variability in predicting students' language test achievement. Teachers gladly accept the idea of standardized tests being introduced on the basis of national syllabus. The dissertation ends with a

detailed description and tentative plan of activities that would lead to the implementation of the idea proposed.

Key words: evaluation, language knowledge, language ability, language systems and skills, standardized tests, outcomes, achievement.

Scientific area: Applied Linguistics

Specified Scientific Area: English Language Teaching Methodology

UDC:

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1 Predmet istraživanja.....	2
1.2 Značaj istraživanja	3
2. OPŠTE TEORIJSKE OSNOVE	5
2.1 Učenje jezika.....	5
2.1.1 Pedagoško-psihološki i didaktički aspekti učenja.....	6
2.1.2 Učenje stranih jezika sa sociolingvističkog stanovišta	11
2.1.3 Didaktičko-metodički aspekti nastave engleskog jezika	16
2.2 Jezičko znanje i jezička sposobnost: određenje pojmova.....	33
2.3 Vrednovanje i ocenjivanje znanja i sposobnosti u nastavi.....	40
2.3.1 Vrednovanje.....	41
2.3.2 Ocenjivanje	43
2.3.3 Načini ocenjivanja prema funkcijama i pristupu	45
2.4 Vrednovanje znanja i sposobnosti u nastavi stranih jezika	51
2.4.1 Kako i zašto se vrši vrednovanje u nastavi stranih jezika?	51
2.4.2 Šta se vrednuje i ocenjuje u nastavi engleskog jezika?.....	55
2.4.3 Testiranje u nastavi engleskog jezika	59
2.4.4 Osnovne odlike testova.....	60
2.4.5 Osnovne vrste testova	61
2.4.6 Tehnike testiranja i tipologija zadataka	62
2.4.7 Standardizovani testovi engleskog jezika	66
2.5 Standardi i nivoi postignuća u nastavi engleskog jezika	70
2.6 Vrednovanje znanja i sposobnosti darovitih učenika	74
2.6.1 Mesto darovitih učenika u domaćoj obrazovnoj politici.....	74
2.6.2 Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti darovitih učenika	77
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	82
3.1 Problem i ciljevi istraživanja.....	82
3.2 Karakter istraživanja.....	85
3.3 Metode istraživanja	86
3.4 Instrumenti istraživanja.....	87
3.5 Populacija i uzorak istraživanja.....	87
3.6 Ključne faze i dinamika istraživanja	90

4. FAZE ISTRAŽIVANJA – OPIS, REZULTATI I ANALIZA	92
4.1 Školska ocena iz engleskog jezika.....	92
4.1.1 Rezultati analize ukupne populacije upisanih studenata.....	92
4.1.2 Rezultati analize reprezentativnog uzorka	94
4.2 Rezultati studentske ankete.....	96
4.2.1 Socio-demografski podaci	96
4.2.2 Stavovi studenata o kvalitetu nastave u srednjoj školi.....	99
4.2.3 Interpretacija rezultata studentske ankete	109
4.3 Ulazno testiranje.....	113
4.3.1 Opis toka ulaznog testiranja.....	113
4.3.2 Rezultati ulaznog testiranja.....	117
4.3.3 Korelacija studentske ankete i ulaznog testa jezičkih znanja i veština	127
4.3.4 Korelacija školske ocene i postignuća sa ulaznog testiranja	128
4.3.5 Interpretacija rezultata ulaznog testiranja	131
4.4 Završno testiranje.....	132
4.4.1 Opis toka završnog testiranja.....	132
4.4.2 Rezultati završnog testiranja.....	136
4.4.3 Korelacija ulaznog i završnog testa jezičkih znanja i veština	145
4.4.4 Korelacija školske ocene i postignuća sa završnog testiranja.....	148
4.4.5 Odnos između tipa škole i postignuća na ulaznom i završnom testiranju	150
4.4.6 Odnos između smera obrazovanja i postignuća na ulaznom i završnom testiranju ...	152
4.4.7 Odnos perioda učenja engleskog jezika i postignuća na završnom testiranju	152
4.4.8 Interpretacija rezultata završnog testiranja u odnosu na druge varijable	153
4.5 Rezultati nastavničke ankete.....	155
4.5.1 Razlozi za uvođenje novina	155
4.5.2 Stavovi nastavnika o predloženim novinama	157
4.5.3 Interpretacija rezultata nastavničke ankete	170
5. ZAKLJUČAK	171
6. PREDLOZI ZA DALJI RAD.....	181
6.1 Okvirni plan razvoja standardizovanog testa znanja i sistema vrednovanja	
iskazivanjem nivoa postignuća:.....	181
6.2 Implikacije uvođenja standardizovanih testova i vrednovanja iskazivanjem nivoa	
postignuća u nastavi engleskog (stranog) jezika:.....	183

7. LITERATURA	185
8. PRILOZI.....	199
8.1 PRILOG 1.....	200
8.2 PRILOG 2A.....	202
8.3 PRILOG 2B	216
8.4 PRILOG 2C.....	221
8.5 PRILOG 3A.....	224
8.6 PRILOG 3B	227
8.7 PRILOG 4A.....	228
8.8 PRILOG 4B	231
8.9 PRILOG 5A.....	234
8.10 PRILOG 5B	237
BIOGRAFIJA	239
IZJAVA O AUTORSTVU.....	240
IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA.....	241
IZJAVA O KORIŠĆENJU.....	242

1. UVOD

U savremenoj nastavi stranih jezika, sa aspekta vrednovanja rezultata školskog rada, ključno mesto zauzimaju ishodi nastave, odnosno postignuće učenika u datom predmetu po završetku jedne faze obrazovanja. To ne podrazumeva samo skup određenih znanja o jeziku koji se uči, već na prvom mestu komunikativnu funkciju jezika, odnosno njegovu upotrebnu vrednost.

Literatura iz oblasti pedagogije, psihologije, didaktike i metodike neretko otkriva nezadovoljstvo stručnjaka konačnim rezultatima koje, po završetku određenih faza obrazovanja, pokazuju učenici, bilo da je reč o opštem obrazovanju, bilo da je u pitanju nastava stranih jezika. Među najvažnije ciljeve strategije *Evropa 2020* (Evropska komisija, 2010: 10) spada smanjenje stope prevremenog napuštanja obrazovanja. U dokumentu se navodi da svaki sedmi učenik u Evropi prerano napušta obrazovni sistem, dok svaki četvrti pokazuje slabu čitalačku pismenost. Nikolić (2012: 82) navodi: „istraživanja pokazuju da se đачka ljubav prema školi topi iz godine u godinu, sa prelaskom u više razrede”. Monografiju *Nauči me da mislim, nauči me da učim*, posvećenu rezultatima istraživanja PISA 2009, Baucal i Pavlović (2010: 8) naslovili su prema rečima učenika jedne srednje škole u Srbiji, što potvrđuje da su i sami učenici svesni potrebe za poboljšanjima u obrazovanju.

Vilisova (Willis, 2004: 4) navodi da se neefikasnost nastavnih programa stranih jezika može prepoznati po slaboj komunikativnoj kompetenciji učenika nakon završenog školovanja. Ona postavlja pitanje zašto mnogi srednjoškolci koji su učili strane jezike škole završavaju nesposobni da na tom jeziku komuniciraju. Prema njenim zapažanjima, a na isto ukazuje i istraživanje u ovom radu, škole su prepune onih koji su u državnim obrazovnim institucijama učili strani jezik, a onda su iz njih otišli sa osećajem da ništa ne znaju. Kao ključne razloge za to, Vilisova (Willis, 2004: 5) navodi fragmentarno učenje jezika (na nivou rečenice), slabu izloženost mnogih učenika govornom jeziku (uz glas nastavnika kao dominantan izvor), nedostatak motivacije (učenici su na početku motivisani, da bi raspoloženje sa godinama učenja opadalo), jednoličnost nastave, koja postaje dosadna, i ocene dobijene usled grešaka. Govor se retko vrednuje, dok se testiranje, pa i nastava, često svode na gramatiku, gde je forma bitnija od suštine. Slična zapažanja u vezi sa neefikasnom nastavom engleskog kao drugog jezika navode Ečevarija i dr. (Echevarria et al., 2008: 4).

Holivel (Halliwell, 2004: 95) takođe naglašava da jezik treba doživljavati kao nešto što možemo da koristimo, a ne kao nešto čime se samo manipuliše na časovima jezika. Vrednovanje učeničkih znanja i postignuća ima dragoceno mesto u oblasti živih jezika, što se može videti i u naslovu sledećeg međunarodno ustanovljenog dokumenta: *Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje, nastava, evaluacija*.

1.1 Predmet istraživanja

U istraživanju koje sledi pažnja će biti posvećena vrednovanju jezičkih znanja, a naročito jezičkih sposobnosti naših učenika na kraju redovnog školovanja. Od stručnjaka iz oblasti školskog prava i obrazovnih standarda saznajemo da u našem sistemu obrazovanja ne postoji zvanično propisani donji prag znanja¹ kojim maturanti moraju da raspolažu u oblasti stranih jezika prilikom upisa na fakultete i opredeljivanja za pojedine strane jezike. Izuzetak postoji u slučaju filoloških fakulteta, gde studenti polažu prijemne ispite iz odabranih jezika. Dugogodišnje iskustvo u nastavi engleskog jezika na Univerzitetu u Beogradu, prvenstveno, ali ne isključivo, sticano na Učiteljskom fakultetu, pokazuje, a ispiti dokazuju, da jezička znanja, a naročito jezičke sposobnosti, u oblasti engleskog jezika kao stranog, kod velikog broja tek upisanih studenata nisu na zadovoljavajućem nivou (Janković i Cvetković, 2013: 37). Ovaj podatak tim više dobija na težini kada se ima na umu da sadašnje generacije strani jezik uče od prvog razreda osnovne škole.

O kvalitetu školske nastave engleskog jezika, posebno na polju nastave jezičkih veština, studenti su imali prilike da se izjasne putem ankete. Jedan od najvažnijih pokazatelja znanja sticanih u procesu nastave trebalo bi da bude i školska ocena. Koliko je ona objektivna pokazatelj učeničkih postignuća, pokazaće rezultati jedne od prvih faza sprovedenog istraživanja. Samim tim, ukazala se potreba da se ustanovi realan nivo znanja i sposobnosti studenata u oblasti engleskog jezika na početku studija.

U našem obrazovnom sistemu ne postoje standardizovani testovi za proveru postignuća u školskoj nastavi stranih jezika. Zato je kao meri instrument za takvu proveru znanja korišćen međunarodno priznati model standardizovanog testa. Proveru znanja pratilo je i vrednovanje jezičkih sposobnosti novoupisanih studenata. U cilju što boljeg planiranja procesa nastave na univerzitetu i pripreme budućih nastavnih

¹ U vreme pisanja ovog rada, u toku je izrada obrazovnih standarda za kraj opšteg srednjeg obrazovanja.

materijala, bilo je potrebno ustanoviti gde su najveći propusti školske nastave i slabosti studenata. Ulazno testiranje omogućilo je da se dođe do takvih zaključaka. Završno testiranje, na kraju školske godine, dodatno je pomoglo da se formulišu planovi i koraci za buduće unapređenje procesa nastave i postupka vrednovanja učeničkih postignuća. Nastavnici engleskog jezika takođe su dali svoj doprinos iskazujući stavove u odnosu na tako osmišljene planove, koji vode u pravcu osmišljavanja standardizovanih testova znanja za naš obrazovni sistem. Njihovom primenom moglo bi znatno da se utiče na podizanje kvaliteta, a samim tim, i ishoda nastave. Globalno gledano, takvi standardizovani testovi imali bi formativnu ulogu u razvoju sociokulturne ličnosti učenika u toku višegodišnje nastave engleskog jezika.

1.2 Značaj istraživanja

Jedan od osnovnih zadataka ovog rada jeste da podseti da je u savremenoj nastavi stranih jezika, vrednovanje jezičkih sposobnosti učenika neraskidivo od vrednovanja njihovih jezičkih znanja. Iako u domaćoj literaturi postoji dosta radova posvećenih vrednovanju, tj. evaluaciji pojedinih jezičkih veština (Mitić, 2011; Blagojević i Kulić, 2008; Nikčević i Bogojević, 2008; Bulatović i Gak, 2011; Vučo, 2008; Milatović, 2008), rezultati istraživanja u ovom radu potvrđuju da nastava jezičke građe (a posebno gramatike), prednjači u školskim učionicama u odnosu na nastavu jezičkih veština. Zapostavljenost veština razumevanja govora, govora, čitanja i pisanja u odnosu na gramatiku i prevođenje (koje u školama gubi svoj značaj kao jezička veština, a postaje instrument za obradu lekcije i proveru znanja), odražava se na postignuća učenika i ishode nastave. Sličnih navoda ima i u literaturi na engleskom jeziku (Harmer, 2002; Di Pietro, 2004; Edwards, 2009; Littlewood, 2007). Tako Hamajan (Hamayan, u: Richards, 2004: 287) kaže: „Izbor nastavnih pristupa polarizovan je između pažnje posvećene formi i pažnje posvećene funkciji”.

Iako komunikativni pristup nastavi privlači pažnju mnogih autora, kod nas je do sada, u oblasti nastave engleskog jezika, bilo veoma malo radova disertacionog obima koji se njime bave (Bojović, 2013; Nikić, 2013; Trbojević, 1991; Jeftić, 1989). Isto tako su retki i radovi tog obima posvećeni jezičkim veštinama (Janković, 2013; Marković, 2004; Maltez, 2004; Nešković, 1990).

Osim već navedenih disertacionih radova, koji sa različitih aspekata tretiraju komunikativni pristup nastavi i jezičke veštine, kod nas nema empirijskih radova tog obima čija je ključna tema vrednovanje, testiranje ili ocenjivanje jezičkih znanja i sposobnosti, jezičkih veština ili komunikativne sposobnosti. Jedini radovi takvog karaktera koji se mogu naći u domaćoj literaturi jesu naučni radovi u stručnim časopisima i zbornicima (npr.: Šipragić-Đokić, 2011; Blagojević i Kulić, 2008; Kitić i Paunović, 2008). Na širem planu, i Skihan upozorava na nizak stepen empirijskih istraživanja koja se odnose na procese učenja, u poređenju sa proučavanjima zasnovanim na analizi stručne literature (Skehan, 2008: 281).

Ovaj rad sa teorijskog i empirijskog stanovišta proučava problematiku vrednovanja jezičkih znanja, veština i sposobnosti. U njemu su sa pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih, lingvističkih i soliolingvističkih pozicija dati pregledi i klasifikacije bitnih aspekata nastave u opštem smislu i nastave engleskog jezika u posebnom smislu.

Razmotren je odnos ključnih postupaka u proceni znanja, od vrednovanja, preko ocenjivanja do primene testa kao instrumenta merenja nivoa postignuća. Ponuđene su definicije lingvističkih pojmova od značaja za ovo istraživanje. U obzir su uzeti aktuelni standardi u nastavi stranih jezika, kao i međunarodni deskriptori postignuća.

U središtu pažnje tokom čitavog istraživanja nalazi se učenik, koji i sam učestvuje u proceni kvaliteta nastave i školskog sistema vrednovanja znanja. Konačno, dati su neki praktični predlozi u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i suzbijanja pasivnog odnosa prema učenju i nastavi.

2. OPŠTE TEORIJSKE OSNOVE

2.1 Učenje jezika

Obrazovanje je proces interakcije u kome nastavnici omogućavaju i pomažu učenicima da usvajaju složen sistem znanja u različim predmetnim oblastima. Takvu oblast znanja čini i engleski jezik. On je ujedno i školski predmet u okviru kojeg učenici treba da se osposobe da se, na adekvatan način, služe znanjima i veštinama razvijanim kroz višegodišnju nastavu na polju ovog široko rasprostranjenog svetskog jezika.

Stručnjaci iz raznih zemalja (Kołodziejska and Simpson, [eds], 2001; Willis, 2004;) ustanovili su da nastava stranih jezika u školama ne rezultira uvek željenim ishodom, zbog čega se poslednjih decenija okrenulo osmišljavanju novih strateških pristupa nastavi jezika (Echevarria et al., 2008; Snow & Brinton, 1997; Genesee, 1994; Coyle et al., 2010).

Nastava koja je sama sebi cilj zamenjena je novim pristupima. Naučna saznanja na polju razvoja lingvistike dovela su u prvi plan komunikativni pristup nastavi jezika i značaj društvene interakcije kao jednog od ključnih faktora tog pristupa (Nunan, 1989; Mitchell and Myles, 2004). Savremena nastava orijentisana je prvenstveno ka učeniku i procesu učenja, radije nego procesu poučavanja i znanju kao proizvodu tog procesa. Sticanje jezičkih znanja i razvijanje sposobnosti komuniciranja primenom tih znanja postali su imperativ savremene nastave jezika.

Definisanjem ishoda učenja i standardima postignuća, tokovi obrazovnog procesa preusmereni su ka nastavi orijentisanoj ka učeniku. Obrazovnim standardima u nastavi jezika, kao i u drugim školskim predmetima, definišu se nivoi postignuća učenika na kraju obrazovnih ciklusa, odnosno, vrši se „standardizacija znanja, veština i kompetencija koje učenici treba da razviju u univerzitetkom obrazovanju” (ZVKOV, 2013: 1).

Vrednovanju znanja, veština i sposobnosti u nastavi jezika može da se pristupa na više načina. Osim redovnog praćenja napredovanja učenika tokom nastavnog procesa, testiranje predstavlja jedan od najčešćih načina provere znanja. S obzirom na to da predstavljaju merni instrument, testovi treba da zadovolje određene kriterijume, da bi bili primenjivani u nastavi. U nastavi jezika, primenjuju se različite vrste testova, kao što su test znanja ili postignuća, test opšteg jezičkog znanja, klasifikacioni test,

dijagnostički test i test jezičke sposobnosti, tj. prognostički test. U našem obrazovnom sistemu još uvek ne postoje standardizovani testovi kojima bi se, u odnosu na nastavni program, na redovnoj osnovi vrednovala postignuća učenika.

Savremeni pristup procesima učenja i nastave trebalo bi da rezultira postignućima koje karakteriše osposobljenost učenika da se na adekvatan način služe stečenim znanjima i veštinama razvijanim na časovima jezika. Jedan od ključnih faktora koji uslovljava kvalitet postignuća učenika i uspešnost dugogodišnjeg rada u okviru nekog školskog predmeta jeste stručnost nastavnika, kao glavnih nosilaca nastavnog procesa.

2.1.1 Pedagoško-psihološki i didaktički aspekti učenja

Obrazovanje se ne sme posmatrati kao puka tehnička obrada informacija, već kao usvajanje sistema znanja i složen proces sociokulturne interakcije, kako je tvrdio još šezdesetih godina prošlog veka jedan od vodećih predstavnika kognitivne revolucije, Džerom Bruner, u okviru svoje teorije obrazovanja (Bruner, 1999: 10-80). Prihvatajući učenja Vigotskog o zoni narednog razvoja (Vigotski, 1977: 227-262), za onu konstruktivnu vrstu potpore koju odrasli pružaju deci prilikom učenja, Bruner uvodi, sada već opšteprihvaćen, termin *scaffolding*². Nastavu, po njegovom mišljenju, čini interakcija deteta i nastavnika i to na osnovu iskustva i kritičkog mišljenja. S druge strane, učenje, tj. saznavanje, predstavlja proces, a ne proizvod, koji se temelji na prethodnim znanjima učenika i odvija se u kontekstu, putem otkrića zasnovanog na rešavanju problema. Lično unutrašnje interesovanje učenika za nastavnu građu, po mišljenju Brunera, predstavlja daleko važniji podsticaj za učenje od spoljašnjih motiva, poput ocena. Sagledajući ulogu nastavnika, on ističe da određeni predmet predajemo ne zato da bismo od dece pravili male pokretne biblioteke, već da bismo podstakli učenike da razmišljaju matematičkom ili istorijskom logikom i da uče putem otkrića.

² *Scaffolding* se odnosi na korake koje preduzimamo kako bismo suzili stepen rasplinitosti prilikom detetovog obavljanja nekog zadatka, čime mu pomažemo da se usmeri na onu težu veštinu kojom upravo nastoji da ovlada (Bruner, 1978: 19). Ovi navodi, kao i svi dalji navodi preuzeti iz literature korišćene na engleskom jeziku, dati su u prevodu autora rada.

Slični stavovi mogu se naći kod predstavnika neotomističke pedagogije³. Prema zagovornicima ove koncepcije vaspitanja, kako navodi Kovačević (2009: 197), razmatrajući pedagoške pravce i mesto i ulogu učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, suština nastave nije u davanju znanja i zadatak nastavnika nije da utisne znanja u učenike, već da im otkrije put saznavanja istine. Učenik je subjekt koji uči, dok je osnovni zadatak nastave i nastavnika da učenika nauči kako se uči. Slično tome, psiholog Tarner (Turner 1977: 36) primećuje da je česta pretpostavka da će deca u školama podići nivo znanja i rezumevanje sveta, ali mnogo se ređe dešava da neko decu uči i *kako da razmišljaju*.

Upravo iz tih razloga Howard Gardner primećuje da ne postoji samo jedan način da se bude „pametna“, jer svako od nas raspolaže nizom različitih sposobnosti (Gardner, 1993; Gardner, 1999; Puchta and Rinvoluceri, 2010). Zato svi i ne uče na isti način, pa je potrebno da uvažimo individualne različitosti u procesu učenja i da svakom učeniku omogućimo da se uključi u rad i napreduje u razvoju njemu svojstvenih sposobnosti. To ćemo i postići primenom različitih metoda i sredstava u procesu nastave i negovanjem svih vrsta inteligencije prema Gardneru: verbalne-jezičke, logičko-matematičke, vizuelno-prostorne, telesno-kinetičke, muzičko-ritmičke, interpersonalne, intrapersonalne i naturalističke.

Tradicionalna nastava bila je prvenstveno usmerena ka nastavniku kao glavnom akteru i poučavanju kao glavnom procesu u učionici. Kvalitet obrazovanja merio se na osnovu stepena realizacije predviđenih nastavnih sadržaja. Za razliku od toga, savremenu nastavu karakteriše orijentisanost ka učeniku i učenju kao najvažnijem procesu. Kvalitet obrazovanja meri se prema stepenu ostvarenosti ciljeva i ishoda nastave (Anderson [ur.], 2013: 17-25).

Pozivajući se na primer putem koga Džon Džui (John Dewey), filozof i zastupnik takozvanog progresivnog obrazovanja, pokazuje jasnu razliku između mehaničkog i smislenog učenja⁴, Anderson (Anderson [ur.], 2013: 19) objašnjava da

³ Neotomistička koncepcija vaspitanja zasniva se na stavu da postoje dva procesa saznanja na kojima se temelji vaspitanje - saznanje materijalnog sveta putem razuma i saznanje duhovnih vrednosti na osnovu otkrovenja; posebna pažnja posvećuje se pitanjima moralnog vaspitanja.

⁴ Posmatrajući jedan čas geologije, Džui je dobio priliku da na kraju izlaganja učenicima postavi pitanje. Ono je glasilo: „Šta biste našli ako biste iskopali veoma duboku rupu u zemlji?“ Zavladao je tišina. Ponovio je pitanje, ponovo bez rezultata. Nastavnica mu je rekla da postavlja pogrešno pitanje i okrenula se deci, pitavši: „Šta se nalazi u središtu zemlje?“ Svi su uglas odgovorili: „Užarena magma“. Džui je ovim primerom dokazao da deca ne razumeju uvek ono što uče napamet.

promena orijentacije „od prošlosti ka sadašnjosti” na orijentaciju „od sadašnjosti ka budućnosti” zahteva pomeranje fokusa sa pamćenja na smisleno učenje. Učenje napamet, tj. pamćenje naučenog podrazumeva prisećanje stvari iz prošlosti. Smisleno učenje olakšava transfer u učenju, odnosno prenošenje i primenu naučenog na nove kontekste (okolnosti, probleme, situacije), sa kojima učenici mogu da se susretnu u budućnosti.

Učenje je, prema viđenju savremene psihologije, trajna, ili bar relativno trajna, promena u pojedincu koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenoj aktivnosti, i koja je rezultat njene prethodne aktivnosti (Ormrod, 2004; LOT, 2014; Rae and McPhillimy, 1985).

Znanje je ishod učenja. Sa kognitivističkog stanovišta, jedan od najvažnijih elemenata u procesu učenja predstavlja ono što osoba donosi u nove situacije učenja, jer ono što znamo jeste osnova i okvir za konstruisanje svakog budućeg učenja. Sa istog stanovišta, znanje uključuje i razumevanje koje je specifično za neki predmet (istoriju, matematiku, sport itd.) i opšte kognitivne sposobnosti, kao što su planiranje, rešavanje problema i razumevanje jezika. Znati nešto znači pamtiti to tokom vremena i biti u stanju pronaći ga kada vam je potrebno (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014b: 95-97). Znanja mogu biti teorijska i empirijska, individualna i kolektivna, eksplicitna i implicitna, naučna i zdravorazumska, itd. (LOT, 2014: 225).

Prema psiholozima, sposobnost je dispozicija organizma za uspešno vršenje određenih aktivnosti, nezavisno od motivacije, uvežbanosti i iskustva. Intelektualne sposobnosti mogu biti opšte (inteligencija) i specifične, koje se manifestuju u posebnim operacijama, npr. sposobnost rezonovanja, memorisanja, snalaženja u prostoru, imaginacije, itd. (LOT, 2014: 752; Krstić, 1988a: 581). Specijalna sposobnost je bilo koja posebna sposobnost rešavanja neke vrste testa, zadatka, ili izvođenja posebne aktivnosti (npr. manipulativnog testa ili pamćenja brojeva). Prema Spirmanovoj (Spearman) teoriji, ova sposobnost se, za razliku od opšte, stiče učenjem i objašnjava uspeh samo u nekoj posebnoj intelektualnoj delatnosti ili veštini (Trebješanin, 2004: 461).

Veština (umenje) je sposobnost višeg reda, i ona se uči vežbanjem određene radnje. Terminološki i pojmovno razlikuju se veštine povezane s funkcijom mišićnih organa (motorne aktivnosti), i intelektualne sposobnosti, čiji je organ izvođenja ljudski

mozak (LOT, 2014: 90). Kada je reč o kognitivnim veštinama, razmatraju se dva stadijuma: deklarativni stadijum, u kome su interpretirane činjenice o nekoj oblasti veština, i proceduralni stadijum, u kome je znanje o toj oblasti uključeno u postupke za izvođenje same veštine (LOT, 2014: 225).

Naglašavajući da škola kao institucija i nastava kao najvažnija aktivnost škole postoje zbog učenika, Vilotijević (2000a: 145-147) sagledava položaj učenika i konstatuje da se dugo u stručnoj literaturi raspravljalo o tome da li je učenik objekat ili subjekat nastave. Oni koji su ga smatrali za objekat nastave, svoje stavove su temeljili na činjenici da je nastavnik iskusniji, da poznaje nastavnu materiju i ume didaktički da organizuje nastavu. Zastupnici stava da je učenik subjekat nastave u prvi plan stavljaju njegovu ličnost koja se razvija na osnovu prirodnih snaga, sposobnosti i mogućnosti, objedinjavajući potrebe i motive koji se pojavljuju. Međutim, odnos između nastavnika i učenika karakteriše se obostranim uticajima. Pored formalnih i vaspitnih uloga škole, materijalni zadatak nastave je da učenici steknu znanje, veštine i navike, odnosno obrazovanost koju će praktično primeniti (Vilotijević, 2000a: 158).

Jasne definicije osnovnih pojmova vezanih za školski život, na koje se oslanjaju i mnogi drugi (gore navedeni) autori i izvori, daje upravo Vilotijević (2000a: 78-80):

- **Obrazovanje** je proces koji podrazumeva sticanje znanja, veština i navika, kao i formiranje pogleda na svet i psihofizički razvoj.
- **Znanje** čini sistem naučno proverenih, logički povezanih činjenica i generalizacija o prirodi, društvu i čoveku koje je pojedinac shvatio i trajno usvojio. Nivoi znanja kreću se u rasponu od prisećanja (znanje najnižeg kvaliteta, koje se svodi na „dozivanje” podataka zadržanih u svesti), preko prepoznavanja (pojedinac zna kojoj celini pripadaju sadržaji) i reprodukcije (rad po uzoru i rekonstrukcija mentalnog sadržaja bez mogućnosti analize i sinteze), do primenjeno-operativnog nivoa znanja (savladanost sadržaja koja omogućava praktičnu primenu metoda, pravila, zaključaka i principa) i stvaralačkog znanja (pojedinac ume da pravila i principe iz jedne oblasti primenjuje u drugim).
- **Sposobnosti** su takvo svojstvo pojedinca koje mu omogućuje da uspešno obavlja neku aktivnost. Među različitim vrstama sposobnosti koje postoje, za obrazovanje su najvažnije intelektualne.

- **Veštine** su praktične spretnosti koje se stiču znanjem i vežbanjem. Za nastavni rad u školi važne su one veštine koje pospešuju efikasnost učenja, poput veštine pisanja, čitanja, ekonomije i tehnike učenja.
- **Navike** su automatizovane voljne radnje koje se obavljaju uz minimalno učešće svesti i energije.

Znanja i veštine nisu jedino što stičemo putem učenja, kako navodi Ormrod (2004: 3). Psiholozi u učenje ubrajaju i razvijanje vrednosti, stavova i emocionalnih reakcija (Ormrod, 2004; Vizek Vidović i dr, 2003; Vulfolk i dr, 2014a; Krstić, 1988). Mada sledbenici pojedinih pravaca u psihologiji iz različitih uglova posmatraju učenje kao relativno trajnu promenu (bihevioristi u ponašanju, a kognitivisti u mentalnim predstavama), ono u čemu se slažu jeste da ljudi kao društvena bića uče putem interakcije. I interakcija sa odraslima i interakcija sa vršnjacima imaju svoje prednosti i nedostatke, ali često kombinacija jednog i drugog pristupa daju bolje rezultate u učenju od bilo kojeg od ta dva pristupa pojedinačno (Ormrod, 2004: 423).

Baveći se psihologijom školskog detinjstva i razmatrajući pitanja bilingvizma i ranog početka učenja stranog jezika, Božin (2011: 146) ističe i značaj adekvatne pripremljenosti kadrova i primerenih nastavnih sredstava. On podseća na značaj koji sa stanovišta razvojne i pedagoške psihologije imaju učitelj i nastavnik za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva, kao i na činjenicu da su nastavna sredstva u funkciji samo ako ih koriste adekvatno pripremljeni kadrovi. Jedino pod tim uslovima, smatra Božin, učenici mogu imati koristi od ranijeg početka, a time i dužeg učenja, stranog jezika, i „jedino pod tim uslovima se neće produžiti situacija koju već imamo: da mnogi naši mladi ni posle osam ili čak i više godina „učenja” engleskog, ali i nekih drugih stranih jezika, ne budu u stanju da čitaju, pišu i vode razgovore na tom jeziku.”

Gornji navodi posebno su važni kada je u pitanju nastava stranog jezika, jer od kvaliteta nastavnikovog rada i nastavnih materijala, ali i različitih oblika interakcije u učionici zavisice pripremljenost budućih govornika engleskog jezika za komunikaciju u realnom životnom okruženju. Istraživanje koje sledi pokazaće da li ishodi nastave na ovom planu idu u korak sa savremenim principima obrazovanja.

2.1.2 Učenje stranih jezika sa sociolingvističkog stanovišta

Život u savremenom svetu skoro da je nemoguće zamisliti bez stranih jezika. Engleski jezik, kao jedan od najrasprostranjenijih, danas je redovan pratilac preduzetnika širom sveta, glavna spona u komunikaciji ljudi sa različitih kontinenata, neophodan alat u razmeni naučnih saznanja, jedan od bitnih preduslova za mnoga zanimanja i neizostavni medijum u bogatom svetu kulture i umetnosti.

Engleski jezik, kao „medijum izvanredno razgranatog međunarodnog opštenja”, prema rečima Bugarskog (1996: 170), „prilagođava [se] savremenoj stvarnosti i preporučuje za budućnost – između ostalog, i kao nastavni cilj vrlo visokog stepena praktične upotrebljivosti”. Kada je u pitanju jezik u primeni, sociolingvistika stavlja naglasak na **svrsishodno i kreativno korišćenje raspoloživih jezičkih sredstava**, odnosno na slobodnu komunikaciju sa različitim grupama govornika (izvornih i neizvornih) pod različitim okolnostima, uz diferencirano korišćenje jezičkih veština – govorenja, razumevanja govora, pisanja i čitanja (Bugarski, 1996: 169).

Ističući prevaziđenost staromodnih pristupa uvežbavanju jezika putem pukog „drilovanja” koje „teško da je ikoga osposobilo za snalaženje u stvarnim životnim situacijama”, Bugarski podseća da predmetu nastave ne treba prilaziti papagajski nego stvaralački, poimajući strani jezik kao dragocenu mogućnost proširenja ličnog izražajnog potencijala: „[...] Komunikativna kompetencija učenika izgrađuje se tako da mu omogući delotvorno služenje stranim jezikom u širokom rasponu govornih situacija i sa raznim kategorijama sagovornika, kao i u svrhe čitanja različitih vrsta tekstova” (Bugarski, 1996: 186-188).

Imajući na umu složeno ustrojstvo i funkcionalnu polivalentnost jezika, Radovanović (1986: 41-42) ističe da se, zavisno od polazišta i svrhe, jezik, između ostalog, prigodno definiše kao društvena, kulturna, psihička, umetnička (dakle: stvaralačka), estetička, komunikacijska, informacijska, interakcijska i pedagoška pojava. Mada se gornji niz odnosi na jezik u opštem smislu (dakle, prvenstveno maternji), on se može smatrati sasvim prikladnim i kada je u pitanju učenje, odnosno nastava stranog jezika. S obzirom na suštinu i osnovne ciljeve nastavnog procesa, u prvom planu bi svakako bio jezik kao pedagoška i komunikacijska pojava, mada se može reći da su, sa aspekta opšteg obrazovanja i kulture, i ostali elementi definicije podjednako važni.

Da učenje stranih jezika ne predstavlja luksuz u internacionalno opredeljenom svetu, već preduslov za puno međusobno razumevanje i saradnju među narodima istakao je i Kristal (1987: 369). Dajući kratak pregled metoda dominantnih na početku razvoja savremene nastave jezika (gramatičko-prevodni, direktni, audio-lingvalni), on ističe da je još sedamdesetih godina prošlog veka došlo do reakcije na metode koje insistiraju na gramatičkim pravilima, dok na svakodnevnu upotrebu jezika ili ne obraćaju nimalo pažnje ili joj se vrlo malo posvećuju. Otud su potekla nastojanja da se nastava stranih jezika učini komunikativnom, tj. da se učenikova pažnja usredsredi na razumevanje funkcija jezika i razvijanje sopstvene sposobnosti da se odabere odgovarajuća vrsta jezika za upotrebu u određenim situacijama (Kristal, 1987: 374).

Što se više vremenom udaljavalo od lingvistike na nivou rečenice (kod strukturalističkog i audio-lingvalnog pristupa) i okretalo ka lingvistici na nivou diskursa, tim je više jezik poiman u svojstvu komunikacije koja ujedno omogućava i globalniji pristup jeziku nauke (Master, 1998: 17-18). Cilj više nije bio samo naučiti engleski jezik, kako navodi Master, već naučiti engleski jezik kako bi se putem njega manipuliralo intelektualnom građom. Tako su navike memorisanja lingvističkih činjenica potisnute pred realnim potrebama onoga koji uči jezik, usled čega u centru pažnje više nije nastavnik, već učenik. Pridružujući se razmatranju nastave jezika u oblasti pojedinih struka, Marki (Markee, u: Master, 1998: 27) napominje da je, pored analize potreba i izrade posebnih nastavnih materijala, metodološki pristup nastavi faktor od kojeg prevashodno zavisi uspešnost nastavnog procesa.

Razmatrajući još detaljnije nastavu orijentisanu ka učeniku, De Lopezova (u: Kral [ur.], 2004: 12) napominje da u nastavi nije bitna samo količina informacija kojom učenici treba da ovladaju, već i oraganizacija i primena tog znanja u praktičnim situacijama. Stoga ona analizira složenu ulogu nastavnika, čija udružena znanja iz oblasti lingvistike, psihologije, sociologije i pedagogije najbolje mogu da pomognu učenicima da nauče engleski jezik. Baveći se istom problematikom, Prodromu (u: Kral [ur.], 2004: 18) opisuje istraživanje sprovedeno među jednom populacijom učenika sa ciljem da se iz njihovog ugla prepoznaju aspekti dobre i loše nastave jezika. Kao rezultat istraživanja pojavljuju se nizovi od po 40 odlika dobrog i lošeg nastavnika jezika. Prema mišljenju učenika, dobar nastavnik, između ostalog, poseduje sledeće osobine: daje objašnjenja i korisne napomene, dopušta učenicima da rade samostalno ili

zajedno, podstiče dijalog u učionici, uključuje sve učenike u rad, pokazuje da je dobar poznavalac predmetne materije i psihologije, preporučuje dobre knjige za čitanje i koristi dodatne praktične materijale, ima razumevanja, ima smisla za humor, itd. Među loše nastavnike učenici svrstavaju nekoga: ko je strog, ko učenicima ne daje da dođu do reči, ko sve vreme nešto zadaje i ocenjuje, ko nije dobro pripremljen, čiji se čas svodi samo na datu lekciju bez razgovora o bilo čemu drugom, ko se ne smeši, ko se postavlja s visine, i tako dalje. Očigledno, i učenici shvataju značaj otvorene komunikacije i pozitivne interakcije i ne žele da im se nastava svodi samo na formalnu obradu lekcija, tj. na takozvani „lekcionizam” (Končarević, 2004: 337). O pozitivnim efektima školske nastave u društvenom životu pojedinca, u istoj knjizi piše Di Pietro (u: Kral [ur.], 2004: 131), naglašavajući da usvajanjem još jednog jezika, pored onog kojim već vladamo, umnogome proširujemo mogućnosti da u svom životu uradimo nešto korisno. Međutim, dok je u učionici vođenje razgovora samo sebi cilj, pri čemu se pažnja obraća na to kako nešto govorimo, u realnom životu postaje bitno šta govorimo, gde do izražaja dolazi funkcionalna namena naučenog. Dok su u učionici greške u oblasti gramatike, vokabulara i izgovora veoma bitne i čine osnovu za procenu nečijeg znanja, u autentičnim razgovorima ljudi najpre obraćaju pažnju na suštinu poruke sagovornika, dok je način na koji je poruka izgovorena tek implicitna pojava.

Učenje jezika od najranijih uzrasta treba da bude usmereno ka ciljevima koji nisu strogo vezani za školski ambijent, već decu postepeno pripremaju za život primeren savremenom društvu. Uvođenjem dece u nov jezik već na ranom uzrastu otvaraju se mogućnosti za proširivanjem njihovih pogleda na svet i buđenjem njihovog ranog entuzijazma i znatiželje za jezicima, zaključuje Pinter (2009: 32). Baveći se, takođe, učenjem jezika od ranog uzrasta Mun (Moon, 2005: 7) konstatuje da deca imaju stalnu potrebu za interakcijom sa ljudima koji ih okružuju. Ta potreba, kao i njihov istraživački duh čine potencijale pomoću kojih deca bolje poimaju svet u kome žive, a najefikasniji način učenja za njih je kada stvari oko sebe mogu da iskuse direktno, kroz aktivnosti primerene njihovom uzrastu. Zbog toga im treba obezbediti mogućnosti za eksperimentisanjem i bodriti ih da slobodno ulaze u komunikaciju sa nama - nastavnicima, ili sa svojim vršnjacima (Moon, 2005: 14). Prema rečima Skot i Itreberg (Scott and Ytreberg, 2004: 3) čak i deca na ranom uzrastu sebe uzimaju za ozbiljno i vole da misle da je to što rade na času „pravi“ posao.

Bilingvizam je u poslednjih nekoliko decenija širom sveta postao posebno važan aspekt obrazovanja. Bilo da je reč o imerzionim programima (koji se vezuju za ovladavanje drugim jezikom u prirodnom okruženju, gde je on maternji) ili nastavi stranih jezika u školskom ambijentu, objedinjavanje jezičke građe i veština sa drugim obrazovnim sadržajima (npr. *LAC*, *CBI*, *CLIL* itd.)⁵ otvorilo je put ka kvalitetnijim ishodima nastave. Pozitivni efekti ne osećaju se samo na polju stranih jezika ili pojedinih školskih predmeta, već pomažu opšti kognitivni razvoj učenika (Janković, 2015; Coyle et al. 2010; Echevarria et al., 2008; Vučo, 2006; Kołodziejska and Simpson, 2001; Brinton and Master, 1997; Snow and Brinton, 1997).

Škola nije sama sebi cilj, već učenike priprema za život. Učenici treba da osećaju da ono što rade ima smisla. Podrazumeva se da teme treba da budu njima važne, zadaci zanimljivi, aktivnosti dinamične. Ako putem njih istovremeno razvijaju i veštine i znanja iz drugih oblasti života, tada će njihovo učenje postati daleko prirodnije i smislenije (Janković, 2013, 2014).

U Zajedničkom evropskom okviru stoji napomena da „nastavni program ima za cilj razvijanje plurilingvalne i plurikulturne sposobnosti učenika [...]. Podrazumeva se da je reč o procesu u stalnom menjanju, u zavisnosti od iskustva, budućeg profesionalnog angažmana i životnog puta korisnika nekog jezika koji će shodno tome određivati, menjati i modelirati sopstvene sposobnosti” (ZEO, 2003: 190).

Zbog svega navedenog, bilo da govorimo o početnoj nastavi stranog jezika, bilo da je reč o polaznicima starijih uzrasta, formalnu sredinu u kojoj se učenici obrazuju treba što više prilagoditi prirodnom ambijentu za usvajanje jezika. „Ako tokom nastavnog procesa promoviramo autentičnu upotrebu jezika uz pomoć smislenih sadržaja i realističnih nastavnih sredstava i materijala, kombinujući raznovrsne pristupe, tehnike i oblike nastavnog rada, veći su i izgledi za pozitivnim ishodima procesa učenja” (Janković, 2007: 144). Ukoliko tokom svakog časa imamo na umu već naglašenu i veoma bitnu društvenu funkciju jezika, tada ćemo daleko efikasnije ispuniti svoj osnovni zadatak i učenike pripremiti za ulazak u internacionalni svet nauke, umetnosti, kulture i poslovanja.

Na skupu pod nazivom „Dobre prakse i partnerstva – ključ efikasnog, kvalitetnog i pravednog obrazovanja”, održanom početkom marta 2012. godine u

⁵ Language across the curriculum, Content-based instruction, Content and language integrated learning

Beogradu, mogli su se čuti višestruki pozitivni izveštaji predstavnika prosvetnih vlasti iz oblasti obuhvaćenih samim naslovom skupa. Tada je najavljeno i novo PISA testiranje. Govorilo se i o dugoročnom strateškom opredeljenju prosvetnih vlasti ka višejezičnosti i interkulturalnosti u sistemu obrazovanja Republike Srbije. Poredeći obrazovnu politiku pojedinih zemalja, i sagledavajući učenje ne samo u kontekstu obrazovanja i uzdizanja jedinke kao izolovane ličnosti, već u interesu svih građana i društva u celini, Šehović (2012: 325) upućuje kritike na račun usporenosti naše države u pogledu institucionalizovanog negovanja učenja i čitanja na nacionalnom nivou. Skihan je još oštiri u svojoj kritici zapadnih prosvetnih vlasti (Skehan, 2008: 261). Pišući o „zaboravljenim učenicima” u heterogenim populacijama koje uče drugi jezik, on nastavnika pre vidi kao piona u obrazovnoj hijerarhiji, nego kao posrednika između materijala, nastavnih programa i samih učenika. Stoga ističe koliko je paradoksalna situacija da oni koji imaju najveću moć ponajmanje pokazuju interesovanje za razlike između učenika, dok oni sa najmanje moći, nastavnici, moraju svakodnevno da se suočavaju sa mešovitim grupama polaznika.

Stručna osposobljenost nastavnog osoblja predstavlja bitan preduslov za uspešnu realizaciju i pozitivne ishode nastave. Pavlović (2008: 388) navodi da su u aktuelnom vremenu nastavnici u Srbiji izloženi pritisku poraslog nezadovoljstva kvalitetom institucionalnog obrazovanja i vaspitanja, dok se njihove škole suočavaju sa svakodnevnim izazovima poput nedostatka kvalitetnih stručnih kadrova, nedovoljnih materijalnih sredstava za rad, konfliktnih situacija između nastavnika i učenika, roditelja i nastavnika, itd. O nedovoljnoj pedagoško-psihološkoj i didaktičko-metodičkoj pripremljenosti budućih nastavnih kadrova sa beogradskog univerziteta pišu i Janković i Cvetković (2013: 35-36), prikazujući neusaglašenost obuke koju dobijaju neki od budućih nastavnika školskih predmeta u pomenutim oblastima od suštinskog značaja za nastavnički poziv. Primere dobre prakse u izgradnji ličnosti budućih učitelja i nastavnika, okrenutih inovativnosti u interesu stvaranja uslova za pozitivne ishode nastave, navode Koler i dr. (Kohler, Boissonnade and Giglio, 2015: 116).

2.1.3 Didaktičko-metodički aspekti nastave engleskog jezika

Potekla iz Krašenove teorije, hipoteza o učenju i usvajanju jezika, približava nam dva osnovna sistema putem kojih osoba može da stekne znanje u oblasti drugog ili stranog jezika. Prvi je usvajanje, pri kome se aktiviraju nesvesni procesi učenja koji nam omogućavaju da jezik „upijamo” prirodnim putem kao kod usvajanja maternjeg jezika. Drugi je učenje, koje se sastoji od razvijanja formalnog i svesnog znanja o gramatičkim pravilima u nekom jeziku. Prema ovoj Krašenovoj hipotezi, formalna nastava ne pomaže usvajanje, ali jeste neophodna za učenje (Markee, 2002: 25).

Za razliku od Krašena, Elis (Ellis, 1985: 292) smatra da usvajanje [jezika] može uopšteno da se definiše kao internalizovanje pravila i formula, koji se potom koriste da bi se komuniciralo na drugom jeziku (L2). Elis Krašenovu distinkciju poistovećuje sa neformalnim i formalnim načinom učenja i primećuje da i u prirodnom okruženju učenici mogu da pribegnu formalnim oblicima učenja, dok i u učionicama mogu da se ukažu prilike za usvajanje jezika, kada se jezik ne posmatra samo u svojstvu nastavne građe (Ellis, 1996: 215). Zapravo, pozivajući se na inovativne pristupe nastavi (kakvi su bilingvalni), neformalni oblici učenja, prema Elis, ne samo da su mogući, već se svesno i podstiču.

Ne želeći da postavlja znak nejednakosti između usvajanja i učenja jezika, Vilisova (Willis, 2004: 11) koristi pojam učenja u sveobuhvatnom smislu i nastoji da prevaziđe većiti problem nemogućnosti izbora jednog metoda kao najboljeg. Po njenom mišljenju, postoje neki osnovni principi koji nam pomažu da odaberemo i razradimo korisne aktivnosti u učionici koje bi morale da rezultiraju učenjem. Ona navodi četiri preduslova za učenje jezika. Prva tri čine osnovni preduslovi: 1) izloženost bogatom, ali razumljivom *inputu* realnog govornog i pisanog jezika u primeni; 2) primena jezika kako bi se obavile neke radnje (npr. razmena značenja) i 3) motivisanost da se sluša i čita jezik i da se na njemu govori i piše (tj. da se praktično primeni ono čemu smo bili izloženi). Četvrti preduslov je okarakterisan kao poželjan i u tu kategoriju spada instrukcija u smislu poučavanja u oblasti jezika (tj. pružanja mogućnosti da se fokusira na formu).

Većina istraživača se slaže da je za razvijanje tačnog izražavanja na drugom/stranom jeziku potrebno što više vežbe. Plasirajući hipotezu o *outputu* (*Output hypothesis*), Svejnova ide dalje od tog okvira uvežbavanja (Swain, prema: Mitchell and

Myles, 2004: 174) i prepoznaje još tri bitne funkcije učeničkog *outputa*, tj. produkcije. Ona smatra da korišćenje ciljnog jezika: a) može kod učenika da probudi svest o prazninama i problemima u njihovoj primeni novog jezika; b) učenicima pruža priliku da otvoreno razmišljaju, analiziraju i diskutuju o ovim problemima; c) otvara mogućnosti učenicima da eksperimentišu novim strukturama i formama.

U nastavi orijentisanoj ka učeniku, analiza vodi u proces trajnog razvoja. Kembel i Križevska (Campbell & Kryszewska, 2002: 8) ukazuju na neophodnost trajne analize učeničkih potreba, na osnovu koje ćemo naknadno uvoditi i odgovarajuće aktivnosti na času. Nisu ni svi nastavnici isti, kao ni okolnosti pod kojima oni rade (Graves, 2001; Tomović, 2003; Nolasco and Arthur, 1991). Grejvz navodi da i nastavni kursevi često podrazumevaju promene, nekada u toku svog trajanja, nekada nakon završetka ciklusa. Zbog toga se ne može reći da postoji određena procedura koja će garantovati uspešnost nastavnog kursa. Odgovor na to pitanje ne može se dati, ali se može potražiti, tvrdi ona. Zatim navodi primer Džonsonovog kontinuiranog i cikličnog procesa razvoja, revizije, održavanja i renoviranja (Graves, 2001: str. 4) koji mora konstantno da se odvija, dokle god je određeni nastavni plan i program u upotrebi.

U skladu sa navedenim, krajem šezdesetih godina prošlog veka na obrazovnu scenu stupa komunikativni pristup ili komunikativna nastava jezika (*Communicative Language Teaching*), i već sredinom sedamdesetih sasvim učvršćuje pozicije u zapadnim zemljama. Sledbenici novog pristupa nastojali su: a) da komunikativna kompetencija postane osnovni cilj nastave jezika i b) da se razviju procedure za nastavu četiri jezičke veštine koje će jasno pokazati međuzavisnost jezika i komunikacije. Značenje preuzima primat nad formom, slobodni dijalog nad strukturalnim fraziranjem. Kontekstualizacija je najbitnija i učenici se podstiču da učestvuju na svakom nivou. Maternji jezik se koristi samo po potrebi. Prevodu se pribegava samo onda kada se učini neophodnim. Čitanje i pisanje mogu da se primenjuju od prvog dana, dok će se jezičkim sistemom najbolje ovladati kroz pokušaje komuniciranja (Richards and Rodgers, 1991: 64-67).

Pod naslovom „Interakcija kao ključ za komunikativno orijentisanu nastavu jezika” Rivers (Rivers, 2000: 3) navodi primer nastavnice francuskog jezika od koje su ona i njeni školski drugovi u malom mestu u zabitni mnogo naučili zahvaljujući tome što je učenike uključivala u dinamične aktivnosti, dodeljujući im uloge i raspoređujući ih u

grupe u kojima su zajedno radili, pričali, igrali se i međusobno zavisili u svom napredovanju. Od kvalitetne interakcije na časovima jezika struke zavisi i sveobuhvatna priprema studenata za pojedina zanimanja, pišu Dau i Rajan (Dow and Ryan, u: Rivers, 2000: 194). Oni navode primer studenata Harvarda, budućih lekara i pravnika, koji se nužno u svom poslu oslanjaju na studije slučaja. U nastavi engleskog jezika struke (*ESP*), koju studenti Harvarda pohađaju učeći drugi jezik, ne samo da odgovarajuća vrsta retorike razvijana na časovima engleskog jezika struke predstavlja dragoceno sredstvo u njihovom profesionalnom obrazovanju, već, i same studije slučaja služe kao odlično sredstvo za osmišljavanje kurseva jezika struke na ovom univerzitetu. Prema Dau i Rajanu, primena studije slučaja predstavlja vrhunski oblik interakcije.

Analizirajući, između ostalog, ambijent za učenje jezika, Kuk (Cook, 1997: 129) navodi da ni učionica sama po sebi nije univerzalna. Za nju je učionica promenljiva, a ne konstanta. Nastavnici mogu u radu da je prilagode kako god odgovara njihovim učenicima i ciljevima nastave (jedni se služe štapićima u boji, drugi Lego kockicama, treći sede u krugu i pričaju o svojim iskustvima, dok četvrti u laboratorijama ponavljaju ono što čuju sa trake).

Slično je i sa zadacima (Spratt et al: 2005: 66-70). Autori navode da vežbe mogu da budu kontrolisane (restriktivne) ili manje kontrolisane (slobodne). One mogu da se kreću od dopune informacija do slobodne komunikacije, od mehaničkog drila do igre po ulogama, od prepisivanja reči do pisanja sastava, od vežbi izgovora do diskusija, od opisa slika do rešavanja problema, od popunjavanja formulara do dovršavanja priče. U vezi sa dinamikom rada na času i Vin (Wynn, 2009:5) ističe upozorenje Suzan Kovalik, koja kaže: „Niti će stalno ponavljanje istog, niti će udžbenici i vežbanke obezbediti dobre uslove za puštanje mozga u pogon za istinsko učenje. Drugim rečima, svaki minut proveden u nečemu što učenici doživljavaju kao dosadno ili kao „hod u mestu” jeste minut potrošen na NErazvijanje inteligencije”.

Osim što treba voditi računa o pristupima i tipovima vežbi koje primenjujemo u učionici, odnosno o tome šta i kako radimo na času, još dva aspekta nastave veoma su bitna – ko i koliko, odnosno da li je pažnja više usmerena na učenike ili na nastavnika i koliko prostora se učenicima ostavlja da komuniciraju. Prema Harmeru, dati učenicima priliku da govore, tj. da koriste jezik koji uče, jeste nastavnikov suštinski zadatak (Harmer, 1998: 4). On konstatuje da je najbolji čas onaj na kome se učenicima ostavlja

najviše prostora da pričaju, ali uz racionalno uključivanje nastavnika onda kada proceni da je to potrebno (da bi nešto rezimirao, ispričao, pridružio se diskusiji i sl.). Nastavnik ima i taj zadatak da motiviše učenike da se uključe u temu i onda kada im ona na prvi pogled ne deluje primamljivo (Harmer, 1998: 8).

Sličnog mišljenja je i Skrivener (Scrivener, 1994: 1-7), koji upozorava da učenici ne treba da budu statični i tek mentalno angažovani, već da se aktivno uključuju u različite vrste aktivnosti, rečju i pokretom. On daje poznati prikaz tri najčešća tipa nastavnika, a to su: a) nastavnik koji obično samo objašnjava materiju dok učenici pasivno prate (*explainer*), b) nastavnik koji objašnjava i nastoji da uključuje učenike u rad putem raznih aktivnosti, ali i dalje dominira (*involver*), i c) nastavnik koji učenicima prepušta inicijativu i autonomiju u radu (*enabler*). Čini se prikladnim da u domaćoj terminologiji za ova tri tipa nastavnika ponudimo opise kao što su: a) predavač, b) instruktor i c) trener. Skrivener kaže: „Čvrsto verujem da svojim učenicima treba da pružimo šansu da putem novog jezika osećaju, razmišljaju i da se pomoću njega izražavaju” (Scrivener; 1994: 24).

„Deca uvek mogu više nego što mislimo; ona poseduju ogroman potencijal za učenje. Stoga im u nastavi stranih jezika uopšte ne činimo uslugu ako te potencijale ne iskoristimo”, tvrdi Kameron (Cameron, 2001: xii). Kembel i Križevska takođe drže do mišljenja da učenici nose veliki potencijal, jer „oni imaju svoje ideje, mišljenja, iskustva i oblasti koje su njihova jača strana. Sve je to njima važno. Ono što im je na času engleskog potrebno jeste da iskažu te svoje potencijale, a time i sebe, i to na engleskom jeziku” (Campbell & Kryszewska, 2002: 7). Sleteri i Vilis (Slattery & Willis, 2001: 5), veruju da je za spontano usvajanje engleskog jezika najbolja pomoć koju deci možemo da pružimo ako im omogućavamo da budu aktivna, kreativna i sve samostalnija i spremnija na interakciju, da međusobno povezuju stvari kroz veštine, da razumeju opšti smisao stvari u kontekstu i kroz različite forme izražavanja. „Kada postanu svesna da engleski može da im služi da razgovaraju ili da se dopisuju sa ljudima u raznim zemljama, deca će početi da shvataju i zašto uče ovaj novi jezik” (Slattery & Willis, 2001: 94).

I svesno, direktno učenje i podsvesno, indirektno učenje (tj. usvajanje) jednako pomažu proces ovladavanja stranim jezikom, tvrdi Holivel (Halliwell, 2004: 5-6), analizirajući upotrebnu stranu jezika. „Stvarni zadaci, to jest smislene i zanimljive stvari

koje treba da rade, a koje nisu samo jezičke *vežbe*, pružice deci priliku da istinski primenjuju jezik i omogućice njihovoj podsvesti da aktivira jezik, dok je njihov svesni um skoncentrisan na zadatak”. Ona dalje navodi da u nastavi jezika, pa i u nastavi svih drugih predmeta, deci treba ostavljati prostora da sama organizuju svoje misli i na taj način dođu do nekih odgovora. Treba ih navoditi da se mentalno angažuju jednako na polju jezika i na polju razmišljanja, jer to su procesi od suštinskog značaja ako želimo da im pomognemo da stvarno usvoje novi jezik kao svoj (Halliwell, 2004: 95).

U savremenoj metodici nastave engleskog jezika, pažnja se posebno posvećuje integrisanim jezičkim veštinama i elementima jezičke građe. Jedni ne mogu da funkcionišu bez drugih, te se sa prelaskom sa nastave usmerene ka jeziku (*language-centred instruction*) na nastavu usmerenu ka učeniku (*learner-centred instruction*), pojavljuju drugačije koncipirani nastavni materijali i kursevi jezika u obrazovnim institucijama (Blumberg, 2008; Graves, 2000; Freeman and Cornwell, 2002), što se vidi i na primerima savremenih udžbenika (O’Dell and Broadhead, 2008; Redston and Cunningham, 2006).

Takva nastava i materijali promovišu kooperativno učenje, upotrebu slika, grafičkih i drugih vizuelnih materijala, interaktivne oblike rada (poput simulacije, igre po ulogama i sl.), rešavanje problemskih zadataka, diskusije, razumevanje u kontekstu, kritičko razmišljanje, argumentovano izražavanje u pisanoj ili usmenoj formi. Zbog toga prikaz sadržaja na početku većine modernih udžbenika engleskog jezika obično sadrži rubrike u kojima su istaknute jezičke veštine, ključna leksika, gramatika i jezik u primeni. Detalji koji su pod njima potpisani upućuju na pomenuti integrativni pristup (npr. Matthews and Thomas, 2009: 4-5):

- *Writing – Ways of linking ideas*
- *Reading – The cocktail party effect. What is intelligence? What’s in a face?*
- *Use of English – Effects of television on childhood literacy*
- *Vocabulary – Collocations with ‘give’, ‘do’ and ‘make’*
- *Grammar – Expressing purpose, reason and result.*

Podrazumeva se da nema razumevanja govora, čitanja, govora ni pisanja bez upotrebe vokabulara i gramatike, kao što ni gramatika i vokabular nemaju smisla osim ako se koriste u sklopu jezičkih veština (ne računajući postupke jezičke analize). Jezik

učimo da bismo učestvovali u razmeni informacija: u razgovoru sa prijateljima, čitajući instrukcije na prehrambenom proizvodu, tumačeći uputstvo za pravac kretanja, pišući pismo kolegi, i sl. Skrivener (Scrivener, 1994: 22) upozorava da tradicionalne metode teže da nastavu usmeravaju ka učenju jezika kao sistema, ne pružajući učenicima mogućnost da steknu realistično iskustvo primenjujući naučeni jezik. I sam autor se pita koliko ima onih koji su jezik učili godinama, a po napuštanju škole nisu bili u stanju da sroču neku razumljivu rečenicu.

Elementi jezičke građe i jezičke veštine koji će dalje biti razmotreni ne treba, zato, da budu tumačeni kao zasebne celine kojima se izolovano pristupa bilo na času jezika, bilo u okviru metodičke obuke budućih nastavnika, već kao sastavni elementi takvog integrisanog pristupa nastavi.

2.1.3.1 Nastava jezičke građe

Postoje mnoge definicije jezika. Imajući na umu ciljeve ovog rada, zadržaćemo se na definiciji koju daje Bugarski (1991: 12): „Jezik je sistem znakova koji čoveku omogućuje razvijen društveni i duševni život, i koji se ostvaruje u opštenju među ljudima.” Opisujući prirodu tog sistema znakova na sažet i slikovit, a opet dovoljno jasan i precizan način, autor dalje kaže: „Jezik povezuje plan značenja sa planom zvuka. [...] Jedinice sa značenjem su reči, a one se manifestuju kao sledovi jedinica glasovne strukture. Jedinice obe vrste međusobno se kombinuju u skladu sa određenim pravilima, koja čine gramatiku datog jezika”. Veza između značenja i zvuka ostvaruje se putem leksike i gramatike (Bugarski, 1991: 70). Prema istom autoru, među nivoima jezičke strukture, najveća uloga u diferenciranom pristupu nastavi prirodno pripada leksici i gramatici (Bugarski, 1996: 179).

Lingvisti tradicionalno jezik posmatraju kao složen sistem komunikacije. Sledeći nivoi jezika obično čine predmet njegove analize: fonologija, morfologija, sintaksa, semantika i leksika, pragmatika i diskurs (Mitchell & Myles, 2004: 9).

Kada su u pitanju elementi jezičke građe, pojmovi kojima se autori obično služe u literaturi su sledeći:

- fonologija, leksika, gramatika i diskurs (Ellis, 1996: 611)
- fonologija, leksika, gramatika i funkcije (Spratt et al., 2005: 5-20)

- fonologija, leksika, gramatika i komunikativne funkcije (Scrivener, 1994: 73-140)
- izgovor, vokabular, gramatika i konverzacioni diskurs (Cook, 1997: 14-58)
- izgovor, leksikon, gramatika i komunikativne funkcije (Graves, 2000: 44-46).

U literaturi na srpskom jeziku, odomaćeni termini su: **izgovor**, **rečnik** ili leksika, **gramatika** i **elementi kulture**. Zbog prirode empirijskog istraživanja u okviru ovog rada, ukratko ćemo razmotriti svaki od ovih elemenata jezičke građe.

Izgovor: Ono što u nastavi engleskog jezika privlači najviše pažnje na ovom polju jesu pravilan izgovor glasova, naglasak, ritam i intonacija.

Pravilan izgovor: Jedan od prvih ciljeva, naročito, ali ne samo, u početnoj nastavi engleskog jezika jeste razviti kod učenika što je moguće pravilniji izgovor glasova. To se naročito odnosi na one glasove koji su atipični za srpski jezik (npr. /ð/ ili /əʊ/) ili one koji se često mešaju sa srpskim glasovima usled nepravilne upotrebe (npr. /θ/ ili /æ/). Dužina pojedinih vokala, diftonzi i triftonzi i njihov pogrešan izgovor takođe mogu da dovedu do nesporazuma u komunikaciji. Pravovremeno uvežbavanje putem odgovarajućih aktivnosti prilagođenih uzrastu pomoći će da se stvori dobra osnova za dalje faze obrazovanja (Halliwell, 2004; Pinter, 2009).

Naglasak: U nastavi izgovora pažnja se posvećuje i naglasku (naglašenim i nenaglašenim slogovima, kao i primarnom i sekundarnom akcentu u višesložnim rečima). Jedan od karakterističnih problema koji se javlja u nastavi jeste pogrešno naglašavanje reči, naročito kada su u pitanju duže (trosložne, četvorosložne) reči i izvedenice sa flektivnim nastavcima. Pogrešno upotrebljen rečenični naglasak prilikom vezanog govora takođe predstavlja problem, te tako čitanje naglas ponekad odaje da studentu smisao rečenice nije jasan, odnosno da ne prepoznaje logičke celine. Prema rečima Spratt (Spratt et al., 2005: 15), s obzirom na to da je izgovor nosilac velikog dela značenja, pravilan izgovor, koji omogućava drugima da nas razumeju izuzetno je važan u učenju jezika. Izgovor treba da omogući govornicima iz mnogih zemalja da razumeju jezik onoga ko ga koristi.

Ritam i intonacija: Ritam (kombinacija visine, jačine i tempa izgovora) i intonacija (melodija koju obrazuju varijacije tona u nizu slogova) takođe su bitne odlike vezanog govora (Bugarski, 1991: 88). Prateći sled naglašenih i nenaglašenih slogova, ritam daje odgovarajući prizvuk govornom nizu (što je, npr. od naročitog značaja

prilikom čitanja, recitovanja ili pisanja pesmica (kod mlađih učenika) ili poezije na engleskom jeziku). Pravilna primena intonacije pomaže razumevanje poruke (tvrdnja ili pitanje) ili emocija i stavova govornika, a samim tim i da se zadovolji određena komunikativna funkcija (Harmer, 2002; Spratt et al., 2005).

U nastavi treba nastojati (u onoj meri u kojoj je to moguće postići kod pojedinih učenika) da se blagovremeno uči pravilan izgovor, a izbegavaju nepravilnosti, naročito one koje mogu da proizvedu nesporazum u dijalogu sa sagovornikom. Odavno su napuštene pozicije prema kojima se insistiralo da učenici treba da govore kao izvorni govornici engleskog jezika (Bugarski, 1996: 172), ali ono što je primarno jeste pravilna upotreba jezika koja obezbeđuje nesmetanu komunikaciju.

Rečnik: Rečnik (leksika, vokabular) čini element jezičke građe u okviru koga se uče različite vrste reči (imenice, glagoli, pridevi, prilozi), načini njihovog formiranja (npr. izvedenice, složenice) i građenja uz pomoć flektivnih nastavaka (npr. za oblik množine), kao i značenja koja se dobijaju dodavanjem prefiksa i sufiksa. Kombinovanje reči u kolokacije, prepoznavanje njihovih sinonima i antonima, svrstavanje u srodne grupe pojmova takođe spadaju u tipične vežbe iz ove oblasti, kojima obiluju savremeni udžbenici (Graves, 2000; Spratt et al., 2005; Scrivener, 1994). Robinson (2009: 37) kaže da i u nastavi jezika struke nije poželjno da se učenici navikavaju na memorisanje spiskova izolovanih reči i pojmova, jer njihova upotreba u kolokacijama ili složenijim izrazima pre vodi ka smislenoj i tačnoj upotrebi jezika.

„Glasovi se grupišu obrazujući reči, reči stvaraju grupe reči, ovakve grupe ulaze u sastav rečenica, a rečenice tvore duže iskaze, odnosno tekstove” (Bugarski, 1991: 72). Bogaćenje rečničkog fonda čini veoma važan element nastave jezika. Ranija istraživanja u oblasti razvoja rečnika kod dece školskih uzrasta pokazala su da na prelasku u srednje obrazovanje rečnički fond pojedinca počinje da se specijalizuje, pošto je opšti fond reči do tog uzrasta dostigao određenu granicu razvoja. Učenici srednjih škola pišu sve dužim rečenicama, što ukazuje na njihovu sposobnost da se složenije izražavaju i da prate složenije tekstove (Krstić, 1988: 77-78). Ove konstatacije potvrđuju značajnu vezu između elemenata jezičke građe i jezičkih veština i u nastavi stranih jezika. Više puta ponovljena zabrinutost stručnjaka zbog slabog znanja i sposobnosti korišćenja stranog jezika nakon dugogodišnjeg učenja, kao i rezultati

istraživanja koje sledi u ovom radu, ukazuju na zapostavljenost ove dragocene oblasti u nastavi engleskog jezika.

Gramatika: Kao deo strukture jezika koji je posvećen pravilima kombinovanja jezičkih jedinica, a samim tim i načinima njihovog funkcionisanja, gramatika je oduvek zaokupljala veliku pažnju u nastavi. Zahvaljujući gramatici, učenici uče da razlikuju i upotrebljavaju kategorije roda, broja, padeža, lica i vremena, da koriste različite vrste reči (u čemu je gramatika komplementarna sa leksikom) i da ih kombinuju, gradeći različite sintagmatske konstrukcije (Bugarski, 1991: 95-105). Zahvaljujući gramatici, nastavnici su ponekad toliko zaokupljeni strukturom jezika, da su skloni da zaboravljaju na osnovne ciljeve nastave i postignuća učenika (Anderson, 2013; Lightbown and Spada, 1999; Campbell and Kryszevska, 2002).

Do koje mere je uloga gramatike oduvek bila važna u nastavi pokazuje i naziv gramatičko-prevodnog metoda koji je, sudeći prema literaturi (Lindsay and Knight, 2006; Richards and Rodgers, 1991; Brown, 1987), odavno postao deo prošlosti. Ali praksa i pomenuti navodi pokazuju da njegova stogodišnja vladavina obrazovnom scenom – od sredine 19. do sredine 20. veka – (Richards and Rodgers, 1991: 4) još uvek nije završena. Izražavajući zabrinutost za sudbinu nastave stranih jezika u školskim sistemima, Dejvid Kristal (1987: 369) kaže: „[...] čak i tamo gde postoji nastava stranih jezika, primena tradicionalnih nastavnih metoda dovodi do toga da mnogi učenici časove stranog jezika smatraju dosadnim i teškim.” Iz tih razloga, kako kaže autor, mnogi vremenom i odustaju od nastave stranog jezika.

Zato, prema mišljenju Harmera (1998: 52), bez obzira na nivo znanja i način prezentovanja nove građe, postoje četiri stvari koje su učenicima neophodne, a to su: biti izložen jeziku, shvatiti njegovo značenje, razumeti njegovu formu (kako se gradi) i vežbati ga. Po njegovom mišljenju, što je veća izloženost učenika jeziku (npr. uz upotrebu slika, predmeta, gestikulacije, odgovarajuće intonacije kod korektivne povratne informacije, itd.), tim će lakše shvatiti formu i naučiti da se njom služe. U ovim Harmerovim konstatacijama ponovo je vidljiva neophodna sprega između jezičke građe i jezičkih veština. Mnogi savremeni udžbenici engleskog jezika koncipirani su tako da zadovoljavaju principe nastave orijentisane ka učeniku. Na učeniku je jedan deo odgovornosti za sopstveno učenje (Blumberg, 2008; Campbell and Kryszevska, 2002), ali na nastavniku je onaj drugi, daleko veći i važniji. Da li obe strane u dovoljnoj meri

preuzimaju svoj deo odgovornosti, i da li je gramatičko-prevodni metod zaista otišao u istoriju, pokušaćemo, barem jednim delom, da pokažemo u istraživanju koje sledi.

Elementi kulture (diskurs, komunikativne funkcije): Pod elementima kulture, odnosno jezičkim ili komunikativnim funkcijama, podrazumeva se svrha zbog koje neko koristi jezik, a koja se vezuje za određeni kontekst, odnosno situacije (Graves, 2000: 46). U takve funkcije spadaju, na primer: pozdravljanje, izvinjavanje, zahvaljivanje, davanje saveta, izražavanje dopadanja/nedopadanja, pozivanje, prihvatanje ili odbijanje, iskazivanje slaganja/neslaganja, upućivanje molbe ili zahteva, itd. (Spratt et al., 2005: 17). Reč je, zapravo, o oblasti od suštinskog značaja za svakoga ko se nađe u direktnom kontaktu ili prepisci sa osobom koja se u sporazumevanju, takođe, služi engleskim jezikom. Način na koji se pozdravljamo sa sagovornikom, zahvaljujemo za uslugu ili kompliment, započinjemo ili završavamo pismo itd. dosta govori o nama samima i kulturi iz koje potičemo. Zato je važno u nastavi jezika od samog početka raditi na razvijanju ovih komunikativnih funkcija, odnosno formi izražavanja u određenim (svakodnevnim) situacijama. One čine bitan sastavni element u primeni sve četiri jezičke veštine. Istraživanje će, između ostalog, pokazati da li i naši studenti prepoznaju značaj ovih elemenata kulture.

2.1.3.2 Nastava jezičkih veština

Jezičke veštine predstavljaju veoma važnu oblast savremene nastave engleskog jezika, mnogobrojnih kurseva i udžbeničkih materijala. Skrivener (Skrivener, 1994: 22) upozorava da ne treba potcenjivati značaj rada na veštinama, jer ne mora svaki čas da bude usmeren ka učenju novih reči i gramatike. Po njegovom mišljenju, časove treba planirati tako da se učenicima ostavi mogućnost da vežbaju i poboljšavaju svoje jezičke veštine. Osim toga, nije neophodno već posedovati obimno znanje da bi se upustilo u rad na veštinama razumevanja govora i govora. Naprotiv, Skrivener smatra da je rad na njima toliko važan da često treba da bude u središtu nastave od samog početka. Čak i početnik koji uči jezik tek jedan dan može da vežba kako na svrsishodan način da sluša ili govori jezik.

Literatura obiluje knjigama koje se bave pojedinim jezičkim veštinama: *Listening* (Anderson and Lynch, 1997), *Teaching Listening Comprehension* (Ur, 1984);

How to Teach Speaking (Thornbury, 1999); *Speaking* (Bygate, 1987); *Conversation* (Nolasco and Arthur, 1990); *Reading* (Wallace, 1996); *Developing Reading Skills* (Grellet, 1981); *Writing* (Tribble, 1996; Hedge, 1997); *Progressive Writing Skills* (Fowler, 1989); *How to Teach Writing* (Harmer, 2000). U ovim knjigama dati su dragoceni primeri vežbi i smernice za rad u nastavi, koje razbijaju stereotipe i omogućavaju komunikativni pristup nastavi. Nastavom jezičkih veština bave se i sledeći autori: Natol (Nuttall, 2000), Bruks i Grandi (Brookes & Grundy, 1991), Bamford i Dej (Bamford and Day, 2004), Piterson (Peterson, 2003), Sprat, Palvernes i Vilijsams (Spratt, Pulverness and Williams) i drugi. Kada je u pitanju nastava jezičkih veština na ranom uzrastu, veoma korisne savete i praktične primere zadataka daju i autorke čiji su navodi već uvršteni u uvodni deo ovog rada: Pinter (Pinter, 2009), Mun (Moon, 2005), Ečevarija i dr. (Echevarria et al., 2008), Holivel (Halliwell, 2004), Filips (Phillips, 1993); Sleteri i Vilis (Slattery & Willis, 2001) i Skot i Itreberg (Scott and Ytreberg, 2004).

Saveta i zadataka koji, preko kvalitetne nastave jezičkih veština, vode ka usvajanju jezika ima u izobilju, toliko da bi samo njima mogao da bude posvećen čitav naučni rad. U ovom radu, zadržaćemo se samo na pojedinim aspektima jezičkih veština od značaja za istraživanje koje sledi.

Dok se na engleskom jeziku za jezičke veštine, po pravilu, koriste isti termini, u srpskom jeziku to nije slučaj (izbor termina ponekad je vezan za govorno područje, npr. englesko, francusko, rusko i sl.) na koje se odnosi. Tako se u literaturi mogu naći sledeći izrazi:

- Listening – **razumevanje govora** / slušanje / razumevanje na sluh / audiranje⁶
- Speaking – **govor** / govorenje
- Reading – **čitanje**
- Writing – **pisanje**⁷

⁶ U skladu sa srodnim pojmovima u slavistici, i kod naših slavista se za veštinu razumevanja govora često koristi termin „audiranje”.

⁷ Prevođenje, kao posebno zahtevna veština, koja iziskuje preciznost, jasnoću i fleksibilnost (Duff, 1992: 3), potisnuta je iz učionica kao nastavna tehnika, naročito od kada su se prosvetni krugovi odrekli klasičnog gramatičko-prevodnog metoda (Richards and Rodgers, 1991: 4) u korist nastave orijentisane ka učeniku. To ne treba da znači da je primena prevođenja u svakom pogledu loš nastavni pristup, jer postoje oblasti nastave gde ova veština u velikoj meri pomaže da se ispune određeni ciljevi nastave i zahtevi programa. Takav je slučaj sa postdiplomskim studijama, gde se od studenata očekuje da se služe stranom literaturom i pravilno citiraju strane autore pišući svoje radove. Takođe, u pojedinim stručnim

Veštine razumevanja govora i čitanja tradicionalno se obeležavaju kao „receptivne”, dok se veštine govora i pisanja smatraju „produktivnim”. Moguće je da upravo u tome leži ključ mnogih problema u nastavi. Možda se upravo zbog takvog usađenog načina gledanja na pojedine veštine u glavama mnogih nastavnika stvara predstava da neke veštine jesu (dakle i ostaju) takve kakvim ih njihova pridevska obeležja predstavljaju, što podseća na pojavu koja je u psihologiji (i šire) poznata kao samoostvarujuće proročanstvo⁸. Ako bi se napustile takve pozicije gledanja na jezičke veštine, i ako bismo prihvatili da sve veštine, kombinovane, iziskuju aktivnu pažnju i učešće, možda bismo uticali i na nastavnike i na učenike da se jednako aktiviraju kada se njima bave tokom nastave. O tome svedoče i neki od sledećih navoda.

Veština razumevanja govora: Kritikujući upravo navedene poglede na tzv. aktivne i pasivne, tj. receptivne i produktivne veštine, Anderson i Linč skreću pažnju na različit smisao aktivnosti kao što su slušanje (*hearing*) i razumevanje govora (*listening*) u engleskom jeziku (Anderson and Lynch, 1997: 6). Oni kažu da do razumevanja ne dolazi usled toga što je govornik nešto rekao, već je slušalac taj koji ima ključnu ulogu u procesu. Aktivirajući različite tipove znanja i primenjujući ih na ono što čuje, slušalac pokušava da razume poruku govornika. Dakle, prema autorima, za uspešnog slušaoca potrebna je *aktivna* ličnost.

Da razumevanje govora iziskuje aktivno slušanje potvrđuju i Lindzi i Najt (Lindsay and Knight (2006: 47). Po njihovom mišljenju, razumevanje govora predstavlja najtežu od svih jezičkih veština (naročito za one koji engleski uče kao strani jezik), jer istovremeno zahteva višestruko angažovanje, u smislu: primanja poruke na stranom jeziku, njenog dekodiranja i momentalnog razumevanja u datom kontekstu. Pri tome, izvori informacija mogu da budu raznovrsni, npr.: sagovornici, TV ili drugi medijumi (CD, DVD itd.), radio drama, internet, telefon, najave u vozu, itd. Po

oblastima, kao što je jezik struke, svakako da ima smisla praviti paralelu između domaće i strane terminologije i izraza. Ono što se smatra nepoželjnim, a i dalje, nažalost, ostaje ustaljena praksa, jeste da se prevođenje koristi kao univerzalna tehnika za obradu lekcije od najnižih do najstarijih uzrasta, po principu „pročitaj i prevedi”, kao da ne postoje mnogi drugi pristupi učenju jezika koji bi vodili ka razvijanju komunikativne kompetencije učenika. Na isti problem ukazuje i Končarević, navodeći više razloga zašto prevođenje ne treba da bude način za davanje ocene (Končarević, 2004: 317). Stoga se prevođenjem, kao jezičkom veštinom koja zaslužuje posebnu pažnju i izvan školskog konteksta, nećemo baviti u ovom radu.

⁸ Samoostvarujuće proročanstvo je očekivanje (ponekad neosnovano) koje vodi ponašanjima usled kojih se ono i ispuni (pojam je istraživao i stvorio sociolog Robert Merton, 1948.) (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 131).

mišljenju F. Klipel (Klippel, 2001: 24), i intervju se može smatrati izuzetno korisnim sredstvom za vežbanje aktivnog slušanja u nastavi engleskog kao stranog jezika.

Podsećamo da je, prema Harmeru (1998: 52), izloženost jeziku jedan od osnovnih preduslova za svakoga ko želi da ga nauči. Slično njemu, Skrivener (Scrivener, 1998: 97-99) tvrdi da slušanje realističnih materijala (npr. telefonskog razgovora), ali ne nužno i autentičnih (npr. političkih govora), u skladu sa nivoom znanja učenika, svakako pomaže razvoj ove veštine. Njene specifičnosti su u tome, kaže autor, što su svi učenici jednako uključeni u aktivnost (a ne samo pojedinci, kao npr. kod veštine čitanja), svi slušaju istim tempom (mada ne uspeavaju svi jednako i da prate), tokom slušanja se ne može vratiti na upravo propušteno (kao što može kod čitanja) ili zastati da bi se pogledala slika i sl., a interakcija zavisi od brzine kojom govori onaj koga slušaju, a ne od onoga ko sluša. Uz to, izloženost različitim jezičkim varijetetima i dijalektima, ritmu i intonaciji, neformalnim stilovima i ličnim osobenostima u govoru pomoći će učenicima da se navikavaju na razumevanje značenja u govoru, kako kaže autor.

Ako svim ovim navodima dodamo činjenicu da, nakon što čujemo i razumemo nečiji govor, na njega obično nečim aktivno odreagujemo (uzvratimo komentar sagovorniku, krenemo u određenom pravcu u metrou, poneseemo kišobran zbog najavljenog pogoršanja vremena, otvorimo knjigu na zadatoj stranici, trgnemo se na iznenadni glas u tišini i sl.), može se izvesti zaključak da razumevanje govora ne treba doživljavati samo kao receptivnu veštinu. Još manje je treba smatrati pasivnom i nikako je ne treba sagledati izolovano, jer ona čini deo i osnovni preduslov interakcije (između dve ili više osoba ili osoba i medija). Ako bi je i nastavnici na času redovno tretirali kao sastavni element komunikacije i češće podsticali interakciju, onda bi i učenici i studenti biti daleko više osposobljeni za upotrebu jezika u realnim okolnostima.

Veština govora: Nolasco i Artur uviđaju da nastavnici jezika veštinu govora često koriste samo kao sredstvo za uvežbavanje gramatike i leksike, pa se tako čas „konverzacije” pretvara u razne aktivnosti od mehaničkog uvežbavanja formi (*drila*) do rešavanja problemskih zadataka (Nolasco and Arthur, 1990: 5). Ali, kako kažu autori, treba znati i kako to izgleda kada izvorni govornici vode razovor. Konverzacija, prema njima, ima sledeće, pretežno društvene, funkcije: a) razmena informacija; b) održavanje društvenih odnosa, npr. prijateljskih; c) razmatranje statusa ili društvenih uloga; d)

donošenje odluka i sprovođenje zajedničkih aktivnosti. Nažalost, kažu oni, mnogi učenici nemaju dovoljno hrabrosti, ali ni prilike da na času odu dalje od najprostije razmene par rečenica ili pitanja i odgovora (što se i ne može uvek smatrati pravim razgovorom). Oni podsećaju da govorni činovi ne podrazumevaju vezivanje jedne forme za uvek istu funkciju, te stoga ni nastavu ne treba pretvarati u klasičan *dril* (Nolasco and Arthur, 1990: 8-9).

Bajgejt (Bygate, 1997: vii) smatra da je veština govora po mnogo čemu potcenjena, iako oni koji uče strani jezik od te veštine zavise u mnogim aktivnostima, počev od druženja, preko sticanja društvenog statusa, do profesionalnog napredovanja. On dalje ističe veliku razliku između znanja o jeziku i veštine korišćenja tog znanja. Da potkrepi taj stav, on daje vrlo jednostavno poređenje: u maternjem jeziku mi provodimo većinu vremena upotrebljavajući rečenice, a veoma malo vremena preispitujući svoje znanje o jeziku ili pokušavajući da sročimo savršeno precizne rečenice. Bilo bi izuzetno teško kada bismo pokušali da opišemo i objasnimo sve odluke koje donosimo dok govorimo. Dakle, znanje [o jeziku] samo je deo tog posla, za sve ostalo potrebna je veština (Bygate, str. 3-4).

Klippel podseća da su aktivnosti za uvežbavanje stranih jezika napustile usku stazu čisto strukturalno i leksički orijentisanog treninga i uznapredovale u pravcu razvijanja vrednosti i izgradnje ličnosti (Klippel, 2001: 6-7). Ona smatra da je veoma važno kroz aktivnosti navikavati učenike da na fleksibilan način primenjuju svoje znanje u oblasti jezika. Osim ranije pomenutog intervjua, kao korisne vežbe za razvijanje veštine govora, ona navodi i anketiranje, igre pogađanja, uklapanje pojmova, opise, pogađalice, pitalice, skrivalice, dopune, diskusije i mnoge druge koje se zasnivaju na interakciji (Klippel, 2001: 8-87). Između ostalog, autorka posvećuje pažnju vežbama zasnovanim na pitanjima koja učenici međusobno treba da postavljaju. Ovo je, kako će istraživanje pokazati, jedna od kritičnih tačaka u primeni veštine govora naših studenata, nenaviknutih na interakciju izvan okvira nastavnik-učenik.

Veština čitanja: Volis (Wallace, 1996: 3-5) podseća na to da jezik uvek koristimo u određene svrhe i da on ima smisla samo kada se koristi u određenom kontekstu ili situaciji. Dajući slikovite primere čoveka koji u stanici metroa gleda u elektronsku tablu, deteta koje lista slikovnicu i studenta udubljenog u knjigu u biblioteci, ona ističe različitost ciljeva zbog kojih ponekad čitamo. Slično gornjim

navodima u vezi sa drugim veštinama, ova autorka naglašava da čitanje predstavlja toliko važan deo naše svakodnevice, da često nismo ni svesni procesa i ciljeva koji stoje iza te veštine. U stvarnom svetu, kaže ona, efikasno čitanje podrazumeva selektivno i fleksibilno udubljanje u materijal. Naš izbor zavisi od toga da li čitamo iz ličnih ili poslovnih razloga, iz zadovoljstva ili moranja (Wallace, 1996: 65-69).

Natol (Nuttall, 2000: 3-5) ukazuje na negativnost čitanja koje se svodi samo na obradu obaveznog nastavnog materijala. Neophodno je kod učenika razvijati potrebu da čitaju na stranom jeziku, jer, kao i kod maternjeg jezika, postoje različiti razlozi koji nas za to motivišu. Svrha čitanja je razumevanje poruke teksta, te se autorka ne slaže sa uobičajenim viđenjem čitanja kao pasivne veštine. Tekstovi, kako ona kaže, mogu da budu različite težine, pa ne moraju da budu jednako shvaćeni kada su u pitanju različiti čitaoci. Potreban je određeni napor da bi se razumela piščeva poruka, a to je, kao i razgovor, aktivan proces, odnosno vrsta interakcije (Nuttall, 2000: 11). Učenike treba podsticati da čitaju u sebi iz zadovoljstva, primerenom brzinom i sa dovoljnim stepenom razumevanja (isto: str. 31). Kako su razlozi za čitanje u svakodnevnom životu različiti, u oblike efikasnog čitanja autorka ubraja i tehnike letimičnog čitanja, odnosno čitanja na preskok (*skimming* i *scanning*) (Nuttall, 2000: 48-49).

Osim redovne intenzivne obrade teksta na času, čitanje izvan školskog ambijenta čini važan deo života. Bamford i Dej su posebno fokusirani na čitanje usmereno ka učenju jezika (Bamford and Day, 2004: 1). Stoga pod ekstenzivnim čitanjem, tj. lektirom, ovi autori podrazumevaju čitanje knjiga za školu, ali i učenikovu slobodu da odabere štivo koje će čitati. Oni navode i primere studija koje potvrđuju da učenici koji čitaju i na stranom jeziku postižu bolje rezultate u čitanju uopšte, bolje pišu, pozitivni efekti se osećaju i u njihovoj sposobnosti razumevanja govora i govora, a i njihov rečnik postaje bogatiji. Samim tim, pojačana je i njihova motivacija za učenjem jezika (Bamford and Day, 2004: 1). Lični izbor knjige za školske namene svakako čini jedan od bitnih preduslova za razvijanje motivacije kod učenika. U današnjem svetu preovlađujuće elektronike, vredelo bi razmisliti o ovoj ideji u cilju podsticanja mladih da se vrate knjizi kao dragocenom izvoru znanja i mudrosti.

Veština pisanja: Bruks i Grandi konstatuju da je naša potreba za pisanjem obično uzrokovana željom da prenesemo informaciju nekome sa kime trenutno nismo u mogućnosti da razgovaramo, ili da neke informacije i doživljaje sačuvamo od zaborava

(Brookes and Grundy, 2002: 3). Samim tim pisanje nam omogućava da izađemo iz vremenskih i prostornih okvira. U mnoštvu ponuđenih modela zadataka, već i sam zahtev studentima da napišu u koje svrhe su se u toku jedne nedelje služili veštinom pisanja daje poduži, a zanimljiv, spisak potencijalnih aktivnosti (Brookes and Grundy, 2002: 5).

Primećujući da škola nesumnjivo mnogo doprinosi jezičkom razvoju dece, Krstić je, ipak, upozorio da je ona i jedan od činilaca koji se javlja kao smetnja dečijem stvaralaštvu (Krstić, 1988: 67). On je zapazio da škola uvodi previše stereotipija u ponašanje, što doprinosi i gubljenju stvaralačkog odnosa prema jeziku, pa samim tim i osiromašenju jedinke. Stoga upozorava da bi vaspitači i nastavnici već od nižih razreda, ali i na starijim uzrastima, morali da imaju na umu sve posledice rigidne nastave, dopuštajući veću slobodu dečijeg izražavanja.

Vežbe za razvijanje veštine pisanja ne moraju nužno da se svode samo na diktate, mada i ove vežbe mogu da budu daleko zanimljivije nego što obično jesu. Zato Dejvis i Rinvolukri (Davis and Rinvoluceri, 2002), u svojoj knjizi posvećenoj diktatu, predlažu niz zanimljivih vežbanja, od beleženja telefonskih poruka i pojedinih reči ili brojeva, preko igara asocijacija i rekonstruisanja poruka, do otkrivanja činjenica o drugima oko sebe i kolektivnog učenja. Fauler (Fowler, 1989) učenike usmerava od pisanja pisama i kraćih deskriptivnih sastava, preko osmišljavanja kratkih priča, do formalnih pisama i dužih sastava.

Tribl ovu veštinu smatra najtežom od svih, jer ni na maternjem jeziku mnogi ne postižu da se vešto izražavaju, a sa stranim jezikom sve je još teže (Tribble, 1996: 3). Vodeći postupno učenika kroz kvalitetnu kompoziciju, od uvoda, preko razrade, do zaključka, on skreće pažnju na bitne elemente kvalitetnog pisanja, među koje spadaju: izbor leksike, zadovoljavajuća sintaksa i diskurs, izbor registra, ispunjavanje društvene funkcije pisanja, stil pisanja i estetski izgled teksta (Tribble, 1996: 9-35). Spratt i dr. (Spratt et al., 2005: 26-27) pažnju posvećuju i kratkoj formi u vidu razglednice ili rođendanske čestitke, ali i zadacima esejskog tipa. Osim toga, podsećaju i na ključne faze tokom pisanja, od osmišljavanja sadržaja i pisanja koncepta, preko pravilnog izražavanja misli i korekture, do pisanja konačne verzije sastava.

Hedž (Hedge, 1997) nudi veliki izbor maštovitih zadataka za vežbanje pisanja. Oni su gradirani prema nivoima znanja učenika, a zasnovani su na korišćenju mapa

uma, dijagrama, upitnika i tabela, slika, na posmatranju i pisanju izveštaja, kreiranju časopisa, rešavanju zagonetki, pisanju dramskih komada ili kiritke na osnovu pročitane knjige, itd. I Petersonova objedinjuje veštine čitanja i pisanja (Peterson, 2003: x-xi). Tekstovi i zadaci za pisanje dati su u obliku pisama, novinskih članaka, u dijaloškoj, deskriptivnoj ili narativnoj formi.

Integrisane veštine: Poslednjih decenija, sve više se govori o integrisanim veštinama (npr.: Oxford, 2001: *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest*; Edwards, 2009: *Skills Work - Integrated skills work and language practice*; Nelson et al. 2016: *Test of Integrated Language and Literacy SkillsTM (TILLSTM) Stimulus Book*). Autori i sami obično naglašavaju da se veštine ne mogu međusobno razdvajati. Tako Oksford tvrdi:

„Pristup integrisanih veština, za razliku od pristupa izolovnih veština, učenike engleskog jezika izlaže autentičnom jeziku i navodi ih na prirodnu interakciju putem tog jezika. Učenici vrlo brzo stiču realnu predstavu o bogatstvu i složenosti engleskog jezika primenjenog u komunikaciji. Štaviše, ovakav pristup nas podseća i na to da engleski nije tek još jedan školski predmet, niti ključ za polaganje još jednog ispita; umesto toga, engleski jezik postaje realno sredstvo interakcije i komunikacije među ljudima” (Oxford, 2001: <http://www.eric digests.org/2002-2/esl.htm>).

Nastavna praksa i udžbenici novijih generacija potvrđuju da je tako. Najbolji primer za to je nastava na ranom uzrastu, jer ona ponajviše asocira na učenje maternjeg jezika u prirodnim uslovima, krećući se kombinovano od razumevanja govora i razvijanja veštine govora, preko postepenog ulaženja u svet knjiga do opismenjavanja. Zato nastava u školskim uslovima treba da se temelji i na pozitivnim iskustvima iz svakodnevne prakse (Janković, 2010; 2013).

Ečevarija i njene saradnice opisuju čitanje, pisanje, razumevanje govora i govor kao složene kognitivne jezičke procese koji su međusobno zavisni i integrisani. „Mi u svakodnevnom životu na prirodan način prolazimo kroz razne procese, čitajući ono što pišemo, razgovarajući o pročitanoj, slušajući od drugih o onome što su oni čitali, pisali ili videli. [...] Vešti nastavnici engleskog jezika obezbediće učenicima uslove da vežbaju i koriste sva četiri jezička procesa na objedinjen način” (Echevarria et al., 2008: 142-143). Istraživanje koje je prezentovano u radu pokazaće da li naša nastava prati ove tokove.

2.2 Jezičko znanje i jezička sposobnost: određenje pojmova

U poglavlju 2.1.1 već su date definicije pojmova *znanje*, *sposobnost* i *veština* u opštem pedagoškom smislu (vidi npr.: Vilotijević, 2000a: 78-80). Jezičke veštine opisane su detaljno u odeljku 2.1.3.2. Ostaje da se objasni šta se u ovom radu podrazumeva pod ključnim pojmovima iz njegovog naslova.

Švajcarski lingvista Ferdinand de Saussure postavio je temelje savremene lingvistike i definisao tri ključna pojma: ljudski jezik u opštem smislu, tj. celokupno područje ljudskog jezika (*langage*) i u okviru njega jezik kao sistem znakova koji pripada određenoj društvenoj zajednici, što ga čini posebnim jezikom (*langue*), i govor, kao suma individualnih ostvarenja tog sistema (*parole*). Govor, pri tome, predstavlja širi pojam koji ne isključuje pisanje i njegove druge pojavne oblike, kao što su gestovi gluvonemih, grafička masa i sl. (Bugarski, 1991: 16-17).

Svojom transformaciono-generativnom gramatikom, američki lingvista Noam Čomski, uvodi pojmove *linguistic competence* i *linguistic performance* (Mitchell & Myles, 2004; Trask, 2007; Skehan, 2008). Dok mnogi prihvataju distinkciju prema Čomskom, drugi (npr. britanski lingvisti na čelu sa Majklom Halidejem) odbacuju je kritikujući je zbog nepostojanja jasne granice između ova dva pojma, usled čega se ne može uvek sa sigurnošću reći da li su pojedina obeležja govora (npr. intonacija ili diskurs) stvar kompetencije ili performanse (Mitchell and Myles, 2004; Kristal, 1999).

U domaćoj terminologiji, kao pandan ovim pojmovima, uvrežili su se termini „jezička sposobnost” i „govorna delatnost” (Bugarski, 1991: 17), odnosno „jezičko znanje”, tj. „jezička kompetencija”, kao ekvivalent prvopomenutom izrazu i de Sosirovom *langue*, i „jezičko ponašanje”, tj. „jezičko ispoljavanje”, „upotreba jezika”, „komunikacija”, kao pandan govornoj delatnosti, odnosno de Sosirovom *parole* (Radovanović, 1986; Krstić, 1988).

Posebno je važan rad Hajmza, Labova i Taroneove (Hymes, Labov, Tarone), koji su jasno istakli značaj društvenog konteksta u kome se jezik uči i načina na koji on utiče na iskazana značenja. Del Hajmz, na primer, ukazuje na specifičnosti koje pojedince čine prepoznatljivim kao strance ma koliko uspešni bili u učenju jednog jezika (Skehan, 2008: 2-39). On kritikuje usmerenost prvenstveno prema unutrašnjoj strukturi jezika nauštrb komunikacije, jer postoje kompetencije koje prevazilaze čisto

lingvistički domen (tj. jezičku sposobnost i govornu delatnost). Odgovarajuća upotreba jezika u pojedinim društvenim situacijama takođe mora da se uzme u obzir. On kaže: „Sve dok je 'delatnost' neka vrsta otpadne kategorije odgovarajuće teorije, jasno je da će nositi bitnu konotaciju nesavršenog ispoljavanja sistema koji joj leži u osnovi” (Hajmz, 1974: 129-130). Na taj način, dodajući sociolingvistički element već plasiranoj lingvističkoj osnovi, Del Hajmz uvodi pojam komunikativne kompetencije (*communicative competence*)⁹ sedamdesetih godina prošlog veka. Dok lingvisti teoretičari ostaju pretežno odani strukturnim aspektima jezika, drugi, usmereni ka antropološkoj i funkcionalnoj lingvistici, sociolingvistici, nastavi jezika i komunikaciji u opštem smislu, veliku pažnju posvećuju upravo komunikativnoj kompetenciji (Trask, 2007: 43).

Popularizaciji termina „kompetencija” u novije vreme doprinele su i međunarodne uporedne studije školskog postignuća (npr. PISA testovi), mada je tada došlo i do veoma raznolikog shvatanja pojma¹⁰. Na primer, Franc Vajnert prepoznaje šest značenja pojma kompetencija, od kojih je za oblast obrazovanja posebno bitno tumačenje kompetencije kao kontekstualno specifične kognitivne dispozicije (npr. znanje, spremnost, uvežbanost) koja omogućava prevladavanje određenih vrsta situacija i zahteva (LOT, 2014: 321).

S obzirom na to da za savremenu nastavu stranih jezika u Evropi Zajednički evropski okvir za žive jezike daje važne smernice, videćemo šta u njemu stoji u vezi sa ovim ključnim pojmovima.

Prema ovom izvoru, da bi učenik/korisnik jezika ostvario komunikaciju, on aktivira **opšte sposobnosti u kombinaciji sa komunikativnom kompetencijom** koju karakteriše lingvistički elemenat. Pri tome, komunikativna kompetencija, u najužem smislu reči, sastoji se, kako izvor navodi, od: a) lingvističke kompetencije; b) sociolingvističke kompetencije i c) pragmatičke kompetencije (ZEO, 2003: 124). U istom dokumentu stoje napomene da su, se umesto tradicioanlne upotrebe literarnih tekstova kao podloge za učenje jezika, lingvisti vremenom sve više okretali ka

⁹Komunikativna kompetencija je svest o pravilima primerenog korišćenja jezika u društvenim situacijama (Kristal, 1987: 423).

¹⁰ U oblasti psihologije, pojam kompetencije uvodi (1959.) Robert Vajt, da bi u širu upotrebu došao zahvaljujući Dejvidu Meklilandu, koji je sedamdesetih godina kritikovao upotrebu testova inteligencije i sposobnosti i tražio da se oni zamene testiranjem kompetencije (*testing for competence*) (LOT, 2014: 321).

stanovištu da učenje jezika treba da počiva na zakonitostima upotrebe jezika u praksi, a ne na odlukama donesenim od strane autoriteta koji propisuju norme i pravila za jezičko ustrojstvo. S obzirom na to da su u prethodnom poglavlju već definisani osnovni elementi jezičke građe, kao i jezičke veštine, u ovom odeljku biće dat samo kraći pregled elemenata koji, prema navedenom dokumentu, čine komunikativnu kompetenciju, a bitni su za istraživanje u radu.

a) **lingvistička kompetencija** definisana je kao „znanje o formalnim resursima koje omogućava obradu i formulisanje značenjskih i gramatički pravilnih poruka i sposobnost za njihovu primenu”. Lingvistička kompetencija, pri tome, podrazumeva (ZEO, 2003: 125-132):

- leksičku kompetenciju, tj. znanja i sposobnosti za upotrebu leksičkog fonda nekog jezika u koje spadaju pojedinačne reči otvorenih klasa (imenice, glagoli, pridevi, prilozii) i zatvorenih klasa (funkcijske reči), kao i gotovi izrazi i konstrukcije;
- gramatičku kompetenciju, tj. sposobnost razumevanja i izražavanja značenja kroz formiranje (morfologija, sintaksa) i prepoznavanje pravilnih rečenica prema tim principima, a ne pukim memorisanjem i reprodukovanjem gotovih izraza;
- semantičku kompetenciju, tj. spoznaju i kontrolu korisnika o značenju reči, što uključuje leksičku semantiku, semantiku gramatičkih kategorija i pragmatičku semantiku;
- fonološku kompetenciju, tj. znanja i sposobnost opažanja i produkcije glasovnih jedinica jezika, fonetskih struktura reči, značenjskih elemenata razlikovanja fonema i prozodijskih elemenata;
- pravopisnu kompetenciju, tj. znanja percepcije i produkcije simbola i znakova koji čine pisani tekst i veštinu pisanja, što podrazumeva poznavanje i primenu: slova, pravopisa i interpunkcije;

b) **sociolingvistička kompetencija** definiše se kao znanja i potrebne veštine za funkcionisanje jezika u društvu. U nju spadaju bitni elementi sociokulturne kompetencije¹¹, vezani za: svakodnevni život, uslove života, međuljudske odnose, vrednosti, verovanja i ponašanja, govor tela, umeće življenja i ritualna ponašanja.

¹¹ Vujović uz pojam sociolingvističke kompetencije pridružuje i pojam sociokulturne kompetencije (Vujović, 2008: 69)

Takođe, u sociolingvističku kompetenciju spadaju i sledeći aspekti bitni za upotrebu jezika (ZEO, 2003: 133-135):

- karakteristične crte društvenih odnosa, kao što su pozdravi, načini obraćanja i konvencionalne norme (propisane ili nepisane) za način govora i stupanja u razgovor, upotreba raznih uzvika i sl.;
- pravila lepog ponašanja, koja obezbeđuju (ili, u odsustvu, narušavaju) princip saradnje;
- izrazi narodne mudrosti (poslovice, idiomatski izrazi, familijarni izrazi, klišeji, slogani itd.);
- jezički registri, pod kojima se podrazumevaju sistematske razlike između jezičkih varijeteta

u različitim kontekstima (u okviru ponuđenih zadataka i vrsta tekstova), kao i različiti nivoi formalizma (zvanično, formalno, neutralno, neformalno, familijarno, intimno);

- dijalekti i akcenti, koji uključuju sposobnost prepoznavanja karakterističnih lingvističkih crta koje otkrivaju nacionalno ili regionalno poreklo govornika, pripadnost staležu i profesionalni milje;

c) **pragmatička kompetencija** podrazumeva znanja koja korisnik/učenik poseduje u vezi sa sledećim (ZEO, 2003: 137-143):

- diskursna kompetencija (znanja o principima neophodnim za organizovanje, strukturisanje i prilagođavanje rečenica u okviru poruka, npr. na polju logičnog i tematskog organizovanja, kohezije i koherencije, načina izražavanja, argumentacije, organizovanja u pasuse i sl.);
- funkcionalna kompetencija (upotreba govornog diskursa i pisanih tekstova za ispunjenje posebnih funkcionalnih ciljeva u komunikaciji, npr.: a) mikrofunkcije: davanje i traženje informacije, davanje saveta, traženje pomoći, pozdravi, itd.; b) makrofunkcije: opisivanje, objašnjenje, uputstvo, argumentacija, naracija, izlaganje, itd.; c) interaktivni plan delovanja: pitanje, izjava, slaganje/neslaganje, prihvatanje/odbijanje itd.)
- kompetencija za plansku koncepciju (principi za segmentiranje poruke prema interakcionom i transakcionom planu);

Za svaku od navedenih kompetencija ponuđena je skala vrednovanja po nivoima (od A1 do C2). Na taj način prikazane su skale vrednovanja opšte jezičke sposobnosti, bogatstva leksike i vladanja vokabularom, pravilne upotrebe gramatike, vladanja fonološkim sistemom, vladanja pravopisom, pravilne upotrebe sociolingvističke kompetencije, umeća izražavanja, itd. Primera radi, u okviru procene sposobnosti učenika da upotrebljava jezičke resurse, deskriptori nivoa postignuća u ponuđenoj skali jesu sledeći (ZEO, 2003: 125):

Deskriptori opšte jezičke sposobnosti

C2 Vlada izdašnom i pouzdanom vrlo širokom skalom diskursa, tako da može precizno izraziti sopstveno mišljenje i uočiti, utvrditi i otkloniti nejasnoće. Ne pokazuje nikakve znake prilagođavanja jezičkog izraza onome što želi da kaže.

C1 Može da izabere primerenu formulaciju iz širokog repertoara diskursa kojim raspolaže, izražavajući, bez prilagođavanja jezičkog iskaza, ono što želi da kaže. Može da se izražava na jasan način, ne ostavljajući utisak prilagođavanja jezičkog iskaza za ono što želi da kaže.

B2 Posедуje dosta široku skalu jezičkih znanja da bi pravio jasne opise, izražavao sopstvena gledišta i gradio argumentaciju, bez očiglednog traženja pravih izraza, upotrebljavajući složene jezičke strukture. Poseduje dosta široku skalu jezičkih znanja da bi opisivao, dosta precizno, nepredvidljive situacije, obrazlagao glavne stavke nekog problemskog pitanja ili ideje i iznosio mišljenje o apstraktnim i kulturološkim pojavama i događajima, kao što su muzika ili film.

B1 Poseduje dovoljno jezičkih znanja da bi mogao da se snađe, uz određena oklevanja i korišćenje perifraza, u tematskim oblastima kao što su porodica, razonoda, domen interesovanja, posao, putovanja i aktuelna dešavanja, ali zbog ograničenog fonda reči, sklon je ponavljanjima i ponekad čak ima problema u formulisanju izraza. Poseduje elementarni repertoar jezičkih znanja koja mu omogućavaju da se snađe u svakodnevnim situacijama predvidljivih karakteristika, iako je primoran da uglavnom traži prave izraze i pronalazi kompromisna rešenja između onoga što je želeo da kaže i onoga što je stvarno u stanju.

A2 Može da proizvede kraće uobičajene izraze da bi odgovorio jednostavnim potrebama konkretne prirode: lični detalji, svakodnevni poslovi, želje i potrebe, dobijanje informacije.

Može da upotrebljava modele tipskih prostih rečenica i uz pomoć naučenih gotovih izraza, grupe reči i nekih rečenica govori o sebi, ljudima, o tome šta radi/e, šta ima/ju itd.

A1 Posедуje elementarni izbor jednostavnih jezičkih izraza da pruži informaciju o sebi i svakodnevnim potrebama.

Prema Zajedničkom evropskom okviru (ZEO, 2003: 147), za efikasnu i uspešnu komunikaciju učenici moraju da razviju:

- neophodne kompetencije;
- sposobnost da se služe ovim kompetencijama;
- sposobnost da se služe strategijama neophodnim za primenu ovih kompetencija.

Pri tome, smatra se da je razvoj učenikovih lingvističkih kompetencija centralni, nezamenjiv aspekt učenja jezika. S druge strane, svaki zadatak zahteva aktiviranje odgovarajućih opštih sposobnosti. Da bi se ostvario komunikativni zadatak, bilo u realnom životu ili u kontekstu učenja/ispitivanja, korisnik ili učenik jezika takođe koristi komunikativne jezičke kompetencije (lingvističko, sociolingvističko i pragmatičko znanje i veštine) (ZEO, 2003: 165, 175).

Jezičko znanje (language knowledge): U Zajedničkom evropskom okviru (CEF, 2001: 1) već na samom početku, u objašnjenju njegove namene, stoji da ovaj dokument na sveobuhvatan način opisuje šta je to što učenici jezika treba da nauče kako bi mogli da koriste jezik u komunikaciji, i koja znanja i veštine treba da razviju kako bi koristili jezik na efikasan način.

Shodno tome, prema Evropskim standardima i smernicama za obezbeđenje kvaliteta (ESG, 2015: 13), uloga nastavnika je da uenicima pružaju mogućnost da stiču kvalitetna znanja (*knowledge*), kompetencije (*competences*) i veštine (*skills*).

Zajednički evropski okvir pravi razliku između jezičkog znanja i sposobnosti (ZEO, 2003: 208). U odnosu na vrednovanje učeničkih postignuća, stoji napomena da se nastavnicima ostavlja mogućnost da razmotre koji se tipovi ocenjivanja najbolje kombinuju u njihovoj pedagoškoj praksi u ocenjivanju znanja i sposobnosti (tj. upotrebi komunikativne kompetencije u stvarnom životu), kao i u kojoj meri se ocenjuje

komunikativno postignuće i jezičko znanje. Pri tome (ZEO, 2003: 156), osobe zadužene za ispite ne moraju da budu uključene u same procese kojima se testira naučeno ili usvojeno jezičko znanje, već samo u osmišljavanje sadržaja testova kojima se to znanje proverava. A da bi se ostvario komunikativni zadatak, bilo u realnom životu ili u kontekstu učenja/ispitivanja, učenik se oslanja na komunikativne jezičke kompetencije, odnosno već pomenuto jezičko, sociolingvističko i pragmatičko znanje i veštine (ZEO, 2003: 174).

Jezička sposobnost (language ability): U poslednje dve decenije, verovatno u nastojanju da se izbegnu nove zabune oko starih neusaglašenih pojmova i stavova u lingvističkoj terminologiji, u dokumentaciji važnoj za oblast vrednovanja postignuća počinje da se pojavljuje termin *language ability*. Tako se, među mnogim sličnim formulacijama, može pročitati: „*mid-course classroom assessment to diagnose areas of language ability which need further work before the national school leaving exam*” (ESOL, 2011: 18), ili „*Examples of typical general language ability plus ability in each of the skills areas and in a range of contexts were found to be consistent with the CEFR level statements*” (ESOL, 2011: 29).

Prema Braunu (Brown, 2004: 3), većina jezičkih testova meri nečiju sposobnost da se služi jezikom, odnosno da govori, piše, čita ili razume određenu jezičku materiju. S druge strane, dodaje Braun, nije redak slučaj da neko testira samo učenikovo znanje o jeziku: u smislu definisanja neke leksičke jedinice, deklamovanja gramatičkog pravila ili prepoznavanja retoričkih sredstava u pisanom diskursu. Testovi namenjeni vrednovanju nečije govorne delatnosti proveravaju njegovu stvarnu upotrebu jezika, kaže Braun.

Iako postoji nešto što je svim jezicima zajedničko (u lingvistici poznato kao univerzalije), svaki jezik ima svoje bogatstvo, koje ga čini jedinstvenim. Ujedno, ne postoje dva jezika među kojima bi za sve reči, fraze i izraze mogli da se nađu apsolutni ekvivalenti. Usled toga je prevođenje nekih od pojmova ključnih za lingvističku terminologiju, pa i ovo istraživanje, veoma nezahvalan postupak. Postojanje različitih naziva i tumačenja u našem jeziku za iste strane pojmove u lingvistici (npr. *linguistic performance*) najbolje to i potvrđuje. Neki prevodi na srpski jezik, ponuđeni u cilju što vernijeg odražavanja izvornog pojma, mogu da navode na neprecizno, ako ne čak i pogrešno, tumačenje. Tako pojam „jezičkog ponašanja” prevashodno može da upućuje

na kulturološku konotaciju pravilnog ili nepravilnog ponašanja u komunikaciji. S druge strane, tumačenje istog pojma sa različitih jezika (npr. *competence*) ili u različitim jezicima (npr. *skill*), uključujući i srpski, tek dovodi do zbrke¹².

Iz navedenih razloga, na osnovu datih definicija ključnih pojmova, kao i opisanih izvora (ZEO, 2003; ESOL, 2011; Brown, 2004; ZVKOV, 2013a), a bez želje da se suprotstavlja bilo kome od stranih i domaćih velikana u oblasti lingvistike, za naslov ovog istraživanja odabrani su, u svom suštinskom i logičnom značenju, pojmovi:

- **jezičko znanje** (*language knowledge*), pod kojim se podrazumeva skup znanja o jeziku kao složenom sistemu znakova namenjenom komunikaciji među ljudima i poznavanje pravila adekvatne primene tih znanja u interakciji sa drugima;
- **jezička sposobnost** (*language ability*), pod kojom se podrazumeva opšta i posebna sposobnost učenika/govornika jezika da se služi jezikom, odnosno da govori, piše, čita ili razume određenu jezičku materiju i na adekvatan način stupa u komunikaciju u užem (škola) ili širem (zajednica) društvenom kontekstu, iskazujući svoje mišljenje, stavove i emocije.

2.3 Vrednovanje i ocenjivanje znanja i sposobnosti u nastavi

Sposobnosti su značajne, ali ne može se reći i da su dovoljne, jer same po sebi ne obezbeđuju školski uspeh, tvrdi Kristić (1988: 302). Prema autoru, pod učenjem se ne može podrazumevati vreme provedeno u učenju. Veliki broj učenika ili studenata provodi dosta vremena nad knjigom, ali sa dosta slabim rezultatima u savladavanju gradiva, što se ne može pripisati samo slaboj koncentraciji učenika, već je u pitanju i problem metoda učenja.

Revidirani Evropski standardi i smernice za obezbeđenje kvaliteta sadrže napomenu u kojoj stoji: „Institucije treba da se postaraju da se programi realizuju na

¹² Prema autorki Taglijant (Tagliante, 2009: 8), koja iskazuje nameru da raskrči „terminološku džunglu” (Popamov termin), jezičke veštine postaju tzv. četiri komponente jezičke komunikacije, da bi dalje u knjizi bile tretirane kao aktivne i pasivne kompetencije, tj. usmena i pisana produkcija, razumevanje govora i razumevanje pisanih tekstova (Taglijant, 2009: 8, 65). Na kraju knjige, u rečniku pojmova, reč „kompetencija” dobija značenja a) znanja, sposobnosti i strategija [...]; b) veština [...], c) skupa potencijalnih ponašanja [...] (Taglijant, 2009: 133). U istom rečniku pojmova reč „sposobnost” dobija za sinonim reč „veština”, ali i „mogućnost”, dok pojam „veštine” ostaje rezervisan isključivo za taksonomije u kognitivnoj oblasti. Pri svemu tome, knjiga do te mere obiluje pozajmljenicama iz stranih jezika (kompetencija, performansa, evaluiranje, autoevaluacija, evaluacione aktivnosti i mnoge druge) da već posle prvih stranica, čitalac ostaje potpuno zbunjen.

način koji učenike podstiče da preuzmu aktivnu ulogu u kreiranju procesa učenja, kao i da ocenjivanje učenika odražava taj pristup” (ESG, 2015: 12).

Bitne aspekte nastave čine procesi praćenja, vrednovanja i ocenjivanja učeničkog rada. Vilotijević definiše ove pojmove na sledeći način:

- **Praćenje** podrazumeva razrađen sistem postupaka, tehnika i instrumenata za utvrđivanje razvojnog toka i stepena ostvarenosti određene pedagoške delatnosti u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Vilotijević, 2000b: 353).
- **Vrednovanje**, tj. evaluacija, jeste pedagoška delatnost kojom se prati, meri i procenjuje realizacija programom utvrđenih ciljeva i zadataka i razvoj ličnosti učenika. Vrednovanje je uvek u funkciji razvoja i unapređivanja rada škole. (Vilotijević, 2000b: 559).
- **Ocenjivanje** u školi jeste postupak svojevrsnog merenja, jer njime merimo uspeh učenika, tj. upoređujemo ga sa uspehom drugog učenika. Pedagoškim merenjem nastojimo da ustanovimo, na primer, koliko su stranica teksta učenici pročitali, koliko su zadataka rešili u testu i sl. (Vilotijević, 2000b: 353-355).

2.3.1 Vrednovanje

Na istim stranama (Vilotijević, 2000b: 353-355) autor navodi da postoji bitna razlika između merenja i vrednovanja. Merenjem se konstatuju količinski odnosi i upoređuju znanja među učenicima, dok se vrednovanjem konstatuju šire promene u razvoju ličnosti pojedinca. Vrednovanjem se određene pedagoške veličine, kao što je nivo znanja, dovode u vezu i sa drugim faktorima, kao što su: objektivne mogućnosti, napor, rad, zalaganje, subjektivne mogućnosti, nivo mentalne sposobnosti i slično. Stoga, kako zaključuje autor, vrednovanje ima sledeća pozitivna obeležja:

- a) omogućava kontrolu i upravljanje procesom vaspitanja i obrazovanja;
- b) intenzivira celokupnu delatnost škole ako se vrednuju sve vrste i područja rada;
- c) podstiče i nastavnike i učenike da bolje rade.

Navedena obeležja, a naročito treće po redu, odražavaju razloge za izbor poslednjeg u nizu, ali prvog po redosledu, ključnog pojma iz naslova disertacije.

Postoji više različitih taksonomija znanja, a svrha njihovog postojanja, u školskom kontekstu, ogleda se u nastojanju da se hijerarhizacijom znanja nastavnicima pomogne da vrednuju uspeh učenika (LOT, 2014: 225).

Često navođena Blumova taksonomija¹³ uključuje tri domena obrazovanja: a) kognitivni – usvajanje znanja; b) afektivni – stavovi, vrednosti, interesovanja; c) psihomotorni – veštine. U okviru kognitivnog domena, Blum je identifikovao šest različitih nivoa učenja, od jednostavnijih ka složenijima, a to su: znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija. Revizori Blumove taksonomije uvode nešto kasnije izvesne izmene kako bi se istakli kognitivni procesi koji su uključeni: pamćenje (znanje), razumevanje, primena, analiza, evaluacija i kreiranje (sinteza). Oni smatraju da ovi procesi mogu da deluju na četiri vrste znanja: činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno znanje. (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 95, 144).

Provera učeničkih znanja može da se obavlja u različite svrhe. Vizek-Vidović i dr. (2003: 421) navode da to može biti radi davanja povratne informacije, selekcije, vrednovanja ili u motivacione svrhe, a dobijeni podaci mogu da budu namenjeni različitim korisnicima (učenici, roditelji, nastavnici, prosvetne vlasti itd.). Osim toga, karakter i način vrednovanja povezani su sa vladajućim sistemom društvenih vrednosti, sa vaspitno-obrazovnim ciljevima i zadacima, sa određenom koncepcijom škole, metodom, oblicima i sredstvima organizacije vaspitno-obrazovne delatnosti (Vilotijević, 2000b: 357).

Zato se pod snažnim dejstvom novih društvenih odnosa, potiskuje formalizam iz škole, što utiče i na nov pristup vrednovanju rada u njoj (Gojkov, 2003: 15). Snažni prodor kvantitativnih metoda praćenja i vrednovanja postignuća učenika vezuje se za Rajsa, koji je razradio objektivne postupke proveravanja čitalačkih sposobnosti kod dece. Dalje razvijanje objektivnijih metoda i tehnika u vrednovanju postignuća učenika vezano je za radove Torndajka i njegovih učenika, koji su konstituisali i objavili prve standardizovane skale i testove znanja (Vilotijević, 2000b: 361-2).

¹³ Bendžamin Blum, američki školski psiholog, zapazio je da većina pitanja na testovima od učenika zahteva da misle na nivou prepoznavanja i ponavljanja informacija, tj. prisećanja činjenica (najniži nivo znanja). Sa svojim kolegama razvio je klasifikaciju nivoa učenja.

2.3.2 Ocenjivanje

Kada je u pitanju praćenje napredovanja učenika, Trikić, Vranješević i Levkov (2012: 65) navode da ocena nije uvek merilo znanja, posebno kada je reč o pukom ponavljanju ispredavane materije i o ograničavanju znanja na ispredavane lekcije. Umesto toga, znanje bi trebalo da ima praktičnu i primenjivu funkciju. Upravo zato Havelka i dr. (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 5) ističu da se efekti profesionalno vođenog školskog ocenjivanja ogledaju najpre u unapređivanju nastave i učenja, potom u stavovima učenika prema školi i nastavnicima, njihovoj motivaciji za učenje i angažovanje u nastavi i izvan nje, kao i u statusu učenika u porodici, školi i krugu vršnjaka.

Ocenjivanje je predmet dokimologije¹⁴, didaktike i metodika pojedinih predmeta. Ocena, kao sredstvo za registrovanje uspeha učenika, ima višestruke funkcije, koje se odnose na izražavanje suda nastavnika o napredovanju i postignućima učenika (Gojkov, 2003: 19). Ono se najpre dugo odnosilo, uglavnom, na znanja učenika, da bi se kasnije suština ocenjivanja sagledavala i u svetlu utvrđivanja stepena usvojenosti učeničkih znanja, umenja i navika, stepena njihove profesionalne osposobljenosti, odnosa prema učenju ili radu, ispunjavanju određenih normi i sl.

Postoji više vrsta ocenjivanja: numeričko, slovno i opisno. Numeričko se, u našem obrazovnom sistemu svodi na petostepenu skalu (1 – 5) u školama ili šestostepenu skalu (5 – 10) na univerzitetu. Opisno ocenjivanje je izražavanje sudova o napredovanju učenika i iskazuje se u formi „položio/nije položio”, „ističe se/ne ističe se”, „zadovoljava/ne zadovoljava” i sl., dok se slovno najčešće zasniva na trostepenoj skali (A, B, C) i znači procenu nivoa ostvarenosti programskih zadataka (Gojkov, 2003: 14-19). Kao paralelu ovim načinima ocenjivanja na engleskom jeziku, Bentley navodi pojmove: *marks*, *levels* i *grades* (Bentley, 2010: 91).

Ocenjivanje, kao sastavni deo vrednovanja, ima svojih mana. Brojni su faktori koji tradicionalno školsko ocenjivanje čine nepouzdanim (Grgin, 1999; Douglas, 2000; Jurčić, 2012; Kitić i Paunović, 2008; Blagojević i Kulić, 2008; Gojkov, 2003). Uzrok za nejednako ocenjivanje istraživači uglavnom prepoznaju u nepostojanju jednakih kriterijuma. Čak se mogu naći i upozorenja da je često za dobijanje ocene važnije koji

¹⁴ Naučna disciplina koja se bavi ispitivanjem, procenjivanjem i merenjem, tj. vrednovanjem vaspitno-obrazovnih postignuća učenika u školama (Potkonjak i Šimleša, 1989: 144).

nastavnik ispituje učenika nego kolikim fondom znanja učenik stvarno raspolaže (Vilotijević, 2000b: 363).

Prema istom izvoru, po zakonu verovatnoće, u svakoj školi dolazi do normalne distribucije učenika po sposobnostima i drugim obeležjima koja određuju njihov uspeh. Dat je primer primene statističkog kriterijuma, koji se zasniva na zakonu verovatnoće i normalne raspodele (Gausova kriva). Po tom kriterijumu, učenici se, na osnovu postignuća, diferenciraju tako da najviše ima prosečnih (sa ocenom dobar), nešto manje sa vrlo dobrim uspehom, a najmanje onih sa odličnim i nedovoljnim uspehom. Međutim, kako autor navodi, zamerka u vezi sa ovim kriterijumom je što školska ocena ne pokriva nominalno istu količinu znanja. Tako može da se dogodi da jedna ista ocena ne odražava i isti nivo ovladanosti materijom kod učenika iz različitih škola. Autor upozorava da se usled takvih ocena, koje kod nekoga pokrivaju manji fond znanja, tim učenicima daje šansa da na konkursu za upis dobiju prednost nad onim učenicima koji su usled oštrijih kriterijuma dobili nižu ocenu, a poseduju viši nivo znanja. Ipak, po mišljenju Vilotijevića (2000b: 377-381), i ovi učenici bi, zahvaljujući svojim sposobnostima, a pod povoljnijim uslovima, mogli da pokažu viši nivo znanja, što će se verovatno i dogoditi upisom na fakultet ili školu koja funkcioniše pod istim uslovima za sve upisane. Izneta zapažanja biće posebno korisna za istraživački deo ovog rada, kada će se uporediti školske ocene sa nivoom postignuća pokazanim na ulaznom i završnom testiranju novoupisanih studenata, pristiglih iz većeg broja gradova u Srbiji.

Ocenjivanje treba da bude objektivno, nepristrasno, temeljno, pouzdano i proverljivo.

To se, svakako, teže postiže u uslovima gde ne postoje standardizovani testovi za proveru znanja i sposobnosti, što će se videti i na primeru sprovedenog istraživanja.

Trikić, Vranješević i Levkov (2012: 65) upućuju na Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, kao noviji dokument koji je usvojen sa ciljem unapređenja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i postignuća učenika. Još jedan bitan cilj ovog dokumenta je da se stvore uslovi i podsticaji da svaki učenik gradi i unapređuje znanja i dostiže maksimum koji bi kasnije, kako kažu autorke, trebalo da mu omogući da bude uspešan i zadovoljan član društva u kome živi i kome doprinosi.

Prema ovom pravilniku, navode autorke, ocena je objektivna i pouzdana mera napredovanja i razvoja učenika, ali i pokazatelj efikasnosti rada nastavnika i škole. Zato bi ocenjivanje trebalo:

- da bude sastavni deo procesa nastave i učenja, uz stalno praćenje ostvarivanja propisanih ciljeva, ishoda i standarda postignuća učenika u toku savladavanja školskog programa;
- da bude kontinuirana pedagoška aktivnost;
- da podstiče motivaciju za učenje;
- da demonstrira odnos prema učenju i znanju;
- da osposobljava učenika za objektivnu procenu sopstvenih postignuća, kao i postignuća drugih učenika.

Primarni značaj ocenjivanja, tj. vrednovanja kao procesa, za razliku od „davanja ocena”, koje se ne može smatrati procesom nastave ili učenja, ističu i Havelka i dr. (2003: 9).

2.3.3 Načini ocenjivanja prema funkcijama i pristupu

Literatura obiluje podacima o mogućim načinima ocenjivanja (u engleskoj terminologiji ugl. *types of assessment*) u odnosu na funkcije koje leže u njihovoj osnovi i pristupe postupku ocenjivanja. Zbog svog značaja u nastavi i učestalosti primene, u prvi plan obično se stavljaju dva pristupa ocenjivanju – formativno i sumativno. Oba pristupa ocenjivanju usmerena su na vrednovanje ishoda, ali dok se jedno odvija tokom nastavnog procesa, drugo se sprovodi na njegovom kraju. Jedan se više vezuje za nastav orijentisanu ka učeniku (formativni), a drugi je prepoznatljiviji u nastavi orijentisanj ka nastavniku (sumativni).

Rezimirajući prirodu i suštinu ovih pristupa, Havelka i dr. (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 7) daju njihovo pojašnjenje već u samim nazivima: a) formativno ili razvojno ocenjivanje i b) sumativno ili zaključno ocenjivanje. Još jedno precizno pojašnjenje samih naziva, a time i suštine ovih načina ocenjivanja, daje Braun (Brown, 2004: 6). Formativno ocenjivanje služi da se tokom školske godine prati sveukupan rad učenika kroz proces njihovog formiranja, odnosno razvoja jezičkih znanja i veština, sa ciljem da im se pomogne na tom putu razvoja. Sumativno ocenjivanje ima za cilj da

sumira sve ono što je učenik postigao i, pošto predstavlja vrstu rezimea njegovih postignuća, odvija se, uglavnom, na kraju određenog nastavnog perioda (Brown, 2004: 6).

U ostale najčešće navođene načine vrednovanja ubrajaju se dijagnostičko, normativno i kriterijumsko ocenjivanje.

2.3.3.1 Formativno ocenjivanje

Prema ulozi koju ima u odnosu na učenika, formativno ocenjivanje je procesno ili razvojno, odnosno usmeravajuće i podsticajno. Odvija se kontinuirano tokom procesa učenja i učenika usmerava na određene ciljeve i ishode, podstiče ga da planira dalje korake u učenju, a time i da preuzima i sve aktivniju ulogu u svom razvoju. Ono služi za oblikovanje, usmeravanje i vođenje daljeg procesa učenja. Formativno ocenjivanje ima i preventivnu ulogu, jer svojom blagovremenošću sprečava pojavu neuspeha. Ono čini sastavni deo nastavne aktivnosti i svakodnevne komunikacije između nastavnika i učenika, te, samim tim, čini svojevrsni „paket informacija” koje precizno opisuju rezultate koje učenik postiže tokom procesa učenja. (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 42-44). Ukratko, prema ovim autorima, formativno ocenjivanje je glavni vid podrške kojim škola, tj. nastavnik, unapređuje kvalitet angažovanja učenika u sopstvenom procesu učenja.

Veći deo procesa vrednovanja učeničkih postignuća oslanja se upravo na ovaj način ocenjivanja. U njega spada svaki vid povratne informacije koju dajemo učeniku o njegovom napredovanju tokom procesa učenja o, na primer, poboljšanjima koja je postigao u nekoj oblasti ili greškama na koje dalje treba da obraća pažnju kako bi se unapredila njegova jezička sposobnost (Brown, 2004:6). U tom smislu, Braun konstatuje da svaki vid našeg neformalnog vrednovanja rada učenika, praktično, spada u formativno ocenjivanje.

Vulfolk i dr. (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 221-222) smatraju da ovaj način ocenjivanja pomaže nastavniku da usmerava dalje planiranje nastave, dok učeniku pomaže da identifikuje oblasti na kojima dodatno treba da radi.

2.3.3.2 Sumativno ocenjivanje

Osnovni cilj sumativnog ocenjivanja je vrednovanje ishoda ostvarenih u određenom periodu učenja ili školovanja. Ključni odgovor koji daje ovaj način ocenjivanja jeste koliko je učenik naučio u datom nastavnom periodu, tj. u kojoj meri je ovladao sadržajima predviđenim nastavnim programom.

Havelka i dr. (2003: 46) vide ovaj tip ocenjivanja kao vid pravljenja „bilansa” u završnoj fazi učenja ili školovanja. Prema ovim autorima, postoji više modela sumativnog ocenjivanja, na primer:

- periodično ocenjivanje ishoda učenja zasnovano na analizi i integrisanju formativnih ocena;
- povezivanje ocena iz pojedinih predmeta i izvođenje opšte završne (najčešće prosečne) ocene, na kraju polugodišta ili školske godine;
- polaganje završnih ispita u cilju izdavanja sertifikata, svedočanstva ili diplome.

Prema istim autorima, funkcije ovog načina ocenjivanja okrenute su više ka određivanju statusa učenika u raznim situacijama izvan nastave nego što su usmerene ka samoj nastavi i učenju. Da to potvrde, autori navode dve osnovne funkcije sumativnog ocenjivanja, a to su: a) svedočenje o vrsti i nivou školske sprema i b) selekcija kandidata u situacijama u kojima školski uspeh predstavlja jedan od kriterijuma (npr. prilikom upisa u narednu fazu školovanja, dodele stipendija, zapošljavanja i sl.). I ovaj vid ocenjivanja može da bude podsticajan, jer navodi učenike na više zalaganja. Međutim, on više doprinosi takozvanom učenju za ocenu nego učenju u cilju postizanja obrazovnih ishoda u datoj fazi školovanja (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 46).

Prema Braunu (Brown, 2004: 6), ovaj način ocenjivanja upućuje na sagledavanje učeničkih postignuća u odnosu na protekli period, ali ne uključuje nužno i pogled u budućnost njegovog razvoja u datoj oblasti. On navodi primer tipičnog iskustva kroz koje, manje-više, svi prolaze tokom školovanja, poimajući razne ispite ili završne testove kao sumativne. Naime, mnogi su skloni da po završetku takvih ispita odahnu sa osećajem da više ne moraju svu tu materiju da „drže u glavi”, te je lako i zaboravljaju. Braun tvrdi da je upravo to najveći izazov za nastavnike – da promene takav način razmišljanja kod učenika i da njihov doživljaj sličnih situacija preusmere sa jednog sumativnog, ka više formativnom stavu o sopstvenom učenju. Konkretno, izazov je da

učenicima omogućimo da testove ne doživljavaju kao neprijatno iskustvo već kao priliku da sagledaju šta su korisno naučili (Brown, 2004: 7).

Vulfolk i dr. ističu da bilo koja vrsta tradicionalnog ocenjivanja na osnovu usmenog odgovaranja, projekta, izvođenja zadatka, portfolija i sl. može da se koristi bilo u formativne, bilo u sumativne svrhe. Ukoliko je namera da se obezbede podaci o nečijem učenju u cilju daljeg planiranja, ocenjivanje je formativno. Ako se ocenjivanje sprovodi radi utvrđivanja konačnog postignuća, ono je sumativno. Drugim rečima, kako kažu autori, „ista procena može biti korošćena kao formativna evaluacija na početku lekcije i kao sumativna na kraju” (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 222).

2.3.3.3 Dijagnostičko ocenjivanje

Dijagnostičko ocenjivanje spada u još jedan od pristupa vrednovanju. Ono se koristi u cilju snimanja postojećeg stanja u nastavi, a naročito pre uvođenja bilo kakvih promena (Vizek Vidović i dr., 2003: 444). Konkretnije, njime se utvrđuju napredovanje i teškoće, svojstva i nedostaci pojedinih učenika u savladavanju nastavnih sadržaja, kao i njihove sposobnosti (Gojkov, 2003: 168). Bjekić i Papić (prema: Marinković i Nikolić, 2010: 216) daju pregled različitih pristupa ocenjivanju prema najbitnijim odlikama i navode da u osnovne funkcije dijagnostičkog pristupa spadaju i utvrđivanje prisustva ili odsustva neophodnih veština, kao i prethodnog nivoa postignuća.

U jedan od načina vrednovanja, sa ciljem dijagnostikovanja nivoa postignuća i sposobnosti, spada i formativno ocenjivanje. Vulfolk i dr. (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 222) navode da se formativni testovi ponekad zadaju i pre početka nastave (kao vrsta pretesta, kako ga nazivaju autori) ili tokom procesa nastave, čime nastavniku pomažu da utvrdi šta učenici već znaju, odnosno u kojim oblastima bi trebalo pojačati aktivnost. Takav test (nazvan ulaznim testom) činio je upravo jedan od prvih instrumenata empirijskog istraživanja koje će biti opisano u ovom radu.

2.3.3.4 Normativno ocenjivanje

Normativno ocenjivanje je procena učeničkog postignuća u poređenju sa drugim učenicima. Kao norma obično se uzima tipični nivo postignuća određene grupe. Ona se

često i postavlja u odnosu na prosečno postignuće određene populacije (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 288).

Vulfolk (Woolfolk, 2010a: 496) navodi da poređenjem tačnih odgovora pojedinca sa uspostavljenom normom možemo da odredimo da li je njegov rezultat iznad, ispod ili u nivou proseka grupe. Autorka navodi da postoje barem tri tipa normativnih grupa (tj. grupa za poređenje) u obrazovanju, a to su: a) odeljenje ili cela škola, b) škole na nivou regiona i c) nacionalni uzorak. Nacionalni uzorak populacije učenika može da bude testiran u jednoj školskoj godini, da bi svake naredne godine taj njihov rezultat predstavljao normu za poređenje sve dok se ne dođe do revizije testa i postavljanja novih normi. Pošto su u takve vrste poređenja uključene populacije iz različitih sredina, po pravilu, navodi Vulfolk, učenici višeg socio-ekonomskog statusa pokazuju i bolje rezultate. Jedna od pratećih odlika toga je i podsticanje na takmičarski duh i poređenje rezultata sa drugima, što navedena autorka vidi kao manu ovog načina ocenjivanja.

Gojkov (2003: 169) navodi da je normativno ocenjivanje više statistički orijentisano (tiče se rangiranja i poređenja rezultata), nego što se bavi procenom ispunjenosti zahteva nastavnog programa. Kroz ovaj vid ocenjivanja malo saznajemo o kvalitetu i sadržaju učenja i postignuća. Štaviše, dalje tvrdi Gojkov, norme primenjene za jedan test nisu nužno i poželjni standard za druga testiranja. Stoga one predstavljaju neutralni, pa i nesigurni pokazatelj postignuća.

2.3.3.5 Kriterijumsko ocenjivanje

Kriterijumsko ocenjivanje pokazuje postignuće pojedinih učenika u odnosu na postavljene kriterijume zajedničke za sve koji su izloženi datoj vrsti provere znanja i sposobnosti. Merilo za poređenje nisu drugi članovi grupe, već ispunjenost postavljenih kriterijuma (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 267, 288).

Prema Vulfolk i dr. (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014c: 268), kada je ovaj sistem ocenjivanja u primeni, učenici su obično unapred obavešteni o kriterijumima za svaku ocenu. Na osnovu toga, na učenicima je da zasluže ocenu koju žele. Njihova ocena odražava određeni broj ciljeva koji su na zadovoljavajući način ostvareni. To znači da bi svi učenici mogli da dobiju najvišu ocenu ako bi se potrudili da zadovolje kriterijume

koje ona podrazumeva. Osim ovih najbitnijih odlika, isti autori navode da je prednost kriterijumskog ocenjivanja u tome što učenike navodi da povezuju svoju procenu sa jasno definisanim ishodom učenja.

Kao očigledan i slikovit primer, Woolfolk navodi vozački ispit. Kandidat može da bude među najboljih 10% polaznika, ali jedan njegov prolazak kroz crveno svetlo tokom praktičnog dela ispita dovoljan je da ne položi ispit, jer nije ispunio neke od osnovnih kriterijuma za dobijanje dozvole (Woolfolk, 2010a: 496).

2.3.3.6 Samoocenjivanje

U odnosu na tradicionalne načine ocenjivanja, izuzetno važan aspekt nastave postaje i postupak samovrednovanja i samoocenjivanja, kako na nivou učenika, tako i na nivou nastavnika. Brojni radovi posvećeni su ovoj temi (npr. Boud, 1995; Gojkov, 2003; Little i Perclová, 2003; Little, 2005; Kostić-Pahnoglu, 2007; Oscarsson, 1997; Končarević, 2008; Žiporađa, 2008; Bentley, 2010). Litl i Perclova (2003: 103) daju i liste kriterijuma za samoocenjivanje preuzete iz Švajcarskog modela samovrednovanja.

Gojkov navodi da se izrazito nastojanje za samovrednovanjem javlja već nakon II svetskog rata sa ciljem da učenici dobiju informacije o sopstvenom napredovanju, sposobnostima i nedostacima. To podrazumeva i razvijanje stava o značaju ocenjivanja, koje više ne bi bilo u funkciji selekcije, već bi trebalo da pomogne učenicima da napreduju. To ujedno upućuje i na nove pedagoške pristupe i načine komuniciranja u nastavnom procesu (Gojkov, 2003: 51). Prema istoj autorki, samovrednovanje je jedna od najtežih veština u nastavnom procesu. Od učenika se očekuje da razmatraju sopstveni rad i smišljaju načine da ga poboljšaju. U tom smislu samoocenjivanje doprinosi kvalitetu učenja. Štaviše, produženo dejstvo ove strategije ocenjivanja smatra se efektivnijim za život posle škole nego tokom procesa učenja i školovanja (Gojkov, 2003: 29).

Osnovne principe samovrednovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu prema Klarku navodi Vilotijević (1992: 27): 1) nastavnik pomaže učeniku da zadovolji svoje rastuće potrebe u školi; 2) nastavnik podstiče razvoj komunikacijskih sposobnosti učenika; 3) nastavnik pomaže učeniku da eksperimentiše, proba, testira svoje aktivnosti; 4) uspostavlja se kooperativan odnos nastavnika i učenika za tačnije i adekvatnije

ocenjivanje svakog individualnog rada učenika tokom aktivnosti na času, koje će učenik moći da koristi za praćenje i procenjivanje svog rada.

Braun prepoznaje dodatne prednosti samoocenjivanja. Jedna od njih je uspostavljanje autonomije kao temelja uspešnog učenja. Mogućnost da sami sebi odredimo ciljeve u okviru školskih i vanškolskih sadržaja, i želja da ih dostignemo i bez pritiska unutar sistema, predstavljaju ključ uspeha. Osim toga, razvijanje intrinzičke motivacije učenika, koja potiče od lične želje za napredovanjem, predstavlja glavnu pokretačku snagu za uspostavljanje sopstvenih viših ciljeva kakve god veštine da su u pitanju (Brown, 2004: 270).

2.4 Vrednovanje znanja i sposobnosti u nastavi stranih jezika

Pojmovi „učenje”, „nastava” i „ocenjivanje” sadržani su i u podnaslovu Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (2003: 1). U engleskoj terminologiji, definisanim ključnim pojmovima iz naslova ovog poglavlja odgovaraju termini *evaluation* (vrednovanje) i *assessment* (ocenjivanje) (CEF, 2001).

U ovom dokumentu stoji da se od nastavnika pretežno očekuje da poštuju zvanični program, koriste udžbenike i nastavna sredstva, pripremaju i sprovode testiranje i spremaju učenike i studente za kvalifikacione ispite (ZEO, 2003: 157).

Ponovo se naglašava da je pojam evaluacije, tj. vrednovanja širi od pojma ocenjivanja. Ocenjivanje se tretira u smislu procene sposobnosti korisnika jezika. Ta procena može da se zasniva na primeni jezičkih testova, ali osim njih postoje i mnogi drugi oblici ocenjivanja, jer se u nastavi jezika procenjuje i jedan broj stavki koje se ne odnose na sposobnost učenja. To su, na primer, procena delotvornosti pojedinih metoda ili nastavnih sredstava, zadovoljstvo učenika i nastavnika, uspešnost nastave i sl. (ZEO, 2003: 124, 193). Empirijsko straživanje u ovom radu zasnovano je upravo na takvim višestrukim oblicima procene.

2.4.1 Kako i zašto se vrši vrednovanje u nastavi stranih jezika?

Ranije su opisani pristupi sumativnog (zarvršnog) i formativnog (kontinuiranog) ocenjivanja. Po viđenju nekih autora (Spratt, Pulverness and Williams, 2005: 71), oni se još mogu smatrati formalnim i neformalnim načinom ocenjivanja. Pod formalnim

oblicima vrednovanja podrazumeva se davanje ocena na osnovu testova i ispita. Pod neformalnim ocenjivanjem misli se na praćenje rada učenika kako bismo im uputili komentare o njihovom radu i vladanju jezikom.

U nastavi stranih jezika, uobičajena su dva načina provere znanja i sposobnosti – usmena i pismena provera.

U nastavi jezika izazov usmene provere krije se u spoju veština razumevanja govora i govora (McKay, 2006: 176). Prema ovoj autorki, nastavnici i ocenjivači bi morali da znaju kako se ocenjuje sposobnost učenika da se služe jezikom putem ovih integrisanih veština, i to na nivou intervjua, rada u parovima i interakcije u grupama. Isto tako, nastavnik treba da zna kako ove veštine odvojeno da vrednuje. Zaobilaženje ovih veština i ocenjivanje učenika samo na osnovu veština čitanja i pisanja ova autorka vidi kao narušavanje suštine učenja jezika. Mada je njen rad prvenstveno usmeren ka ocenjivanju jezika na ranom uzrastu, iste tvrdnje mogu se odnositi i na starije uzraste tokom provere jezičkih sposobnosti (McKay, 2006: 177).

Ove navode najbolje potvrđuje skala za ocenjivanje opšte sposobnosti usmenog izražavanja, prema deskriptorima koje daje ESOL (University of Cambridge ESOL Examinations, 2011: 13), nalik na ranije prikazane deskriptore opšte jezičke sposobnosti (odeljak 2.2). U okviru ove skale, u samom dnu nalazi se deskriptor pod nazivom „Ispod A1” prema kome kandidat „ne dostiže standarde za nivo A1”. Na najnižem nivou postignuća (A1), učenik ume na jednostavan način da govori o sebi, da postavlja i odgovara na pitanja o sebi, pod uslovom da druga osoba govori sporo i razgovetno. Uglavnom se služi veoma kratkim, unapred naučenim formulacijama. Pravi duge pauze u smišljanju odgovora. Na najvišem nivou (C2), kandidat ume da se izražava spontano i tačno, sa lakoćom stupa u interakciju sa sagovornikom i prepoznaje nijanse u značenju. Ume da daje jasne, tačne i precizno formulisane opise. Prema domaćim opštim standardima postignuća (ZVKOV, 2013: 35) „nivoi postignuća standarda definisani su prema opsegu i kvalitetu komunikativnih činova. Osnovni nivo postignuća čine znanja, veštine i sposobnosti kojima je ovladalo 80% (+/- 20%) učenika”. Za napredni nivo, u stranom jeziku ne podrazumeva se samo školsko znanje, već „složenije znanje važno za nastavak školovanja na akademskom nivou ili specifična znanja u vezi sa pojedinim stručnim predmetima. Čine ga znanja kojima je ovladalo 20% učenika (+/-10%)”. Prema domaćim standardima, ne postoje formulacije za nezadovoljavajući nivo znanja i

postignuća, ili nivo koji je ispod standarda. Ovo je bitan podatak zbog istraživanja koje sledi.

Kada su u pitanju strani jezici, pismeno ispitivanje se ne svodi na puko poznavanje i beleženje činjenica, što je slučaj kod nekih drugih predmeta. Tako učenici ne mogu učeći napamet da se spremaju za proveru, već se od njih očekuje da naučeno primene u praktičnim primerima. Pismeno proveravanje znanja i sposobnosti pruža mogućnost objektivnijeg i ekonomičnijeg ocenjivanja u odnosu na usmeno (jer su u određenom vremenskom roku obuhvaćeni svi učenici) i pravednije je, jer svi polažu test pod istim uslovima (Končarević, 2004: 316).

Među pozitivnim i negativnim karakteristikama vrednovanja i ocenjivanja inače, pa i u nastavi stranih jezika, kao najučestaliji pojmovi zatiču se *positive washback* i halo-efekat (Gojkov, 2003; McKay, 2006; Bailey, 1999; Vulfolk i dr., 2014c; Brown, 2004).

Uticaj (u smislu povratnog dejstva), koji ocenjivanje i testiranje obično imaju na procese nastave i učenja naziva se *washback*. Ovaj uticaj, naravno, može da bude i negativan (kakvim su ga ranije češće i smatrali) i pozitivan (kakvim se sve više mnogi trude da ga vide). Kao negativan uticaj obično se spominje obeshrabrenost učenika i sužavanje nastavnog programa, dok se pozitivan uticaj prepoznaje u motivisanju učenika da više i kvalitetnije uče (McKay, 2006: 116). Ovi uticaji ponekad se definišu i u širem društvenom kontekstu. Bejlijeva navodi čitav niz definicija ovog pojma kojima obiluje literatura posvećena nastavi stranih jezika (Bailey, 1999: 3-8) i kaže da je u novije vreme, pored pouzdanosti, validnosti i praktičnosti, pozitivni uticaj testova (*positive washback*) na učenje postao jedan od osnovnih kriterijuma za vrednovanje samih instrumenata testiranja (Bailey, 1999: 8). Pomenuta pojava biće od posebnog značaja za neke od konačnih predloga u ovom radu.

Kao loša pojava kod nastavnika u ocenjivanju učenika uvrežio se halo-efekat. Torndajk je na ovu pojavu ukazivao kao na tendenciju ocenjivača da različite osobine jednog učenika procenjuje na osnovu unapred izgrađenog opšteg stava o njemu, ili na osnovu neke ocene koju je učenik već ranije dobio od istog ili drugog ocenjivača, naročito u srodnim predmetima (Grgin, 1999; Gojkov, 2003). Ova pojava je, verujemo, imala dosta uticaja na prvu od svih proveranih varijabli u empirijskom delu dalje opisanog istraživanja.

Postoji nekoliko važnih funkcija provere znanja i ocenjivanja u nastavi jezika (Končarević, 2004: 320-323):

- 1) Metrijska funkcija – određivanje relativnog položaja učenika među drugim učenicima u odeljenju u smislu merenja znanja, rada i zalaganja učenika (pri čemu ocenjivanje ne treba identifikovati sa merenjem, jer „cilj nije samo utvrđivanje koliko pojedini učenik zna gradiva i njime vlada, nego i korigovanje nastavnog procesa, usmeravanje učenika, njihovo podsticanje i motivisanje za rad i učenje”) (Končarević, 2004: 320);
- 2) Pedagoška funkcija – proveravanje i ocenjivanje ne služi samo za merenje znanja, već ga i unapređuje u oblik aktivnog učenja u nastojanju učenika da usavrše svoje veštine i obogate znanje. Posebno je važna pedagoška uloga nastavnika u smislu ohrabrivanja i individualnog pristupa učenicima. Nedopustivi su arogantnost i bilo koji vid grubosti, kao i stalno prekidanje učenika dok govori. Adekvatan pristup ocenjivanju ogleda se u poboljšanju kvaliteta i obima znanja učenika, umanjenju delovanja spoljnih faktora (npr. napetost i sl.) i taktičnom i strpljivom ukazivanju na eventualne propuste;
- 3) Korektivna funkcija – samokritičnost u nastavnikovom radu tokom procesa ocenjivanja vodi ka korigovanju nastavnih postupaka i ispravljanju sopstvenih grešaka u radu.
- 4) Usmeravajuća funkcija – usmeravanje rada i aktivnosti učenika postiže se čestim proveravanjem onoga što čini ključne elemente programa i stalnim informisanjem učenika o tome šta je u njihovom odgovoru dobro ili zahteva poboljšanja;
- 5) Motivaciona funkcija – ispunjava se što češćim i konkretnijim obaveštavanjem učenika o uspešnosti njegovog rada; povezivanjem učenja sa pozitivnim emocionalnim iskustvom; raznovrsnim oblicima provere kako bi se izbegao šablonski pristup učenju, što nastava jezika svakako obezbeđuje; građenjem što pozitivnije atmosfere lišene napetosti i straha; blagovremenom najavom cilja i sadržaja provere.

Sve navedene funkcije biće od značaja za konačne predloge u ovom radu, kako u odnosu na rad učenika, tako i u odnosu na rad nastavnika, a u cilju poboljšanja ishoda nastave.

2.4.2 Šta se vrednuje i ocenjuje u nastavi engleskog jezika?

U nastavi jezika vrednuju se i znanje (*knowledge*) i sposobnost (*ability*), a prema Lindzi i Najt, Bentliju i drugim autorima (Lindsay and Knight, 2006; Cohen, 1994; Bentley, 2010; ESOL, 2011), to podrazumeva i učenikovo poznavanje jezika i njegovu sposobnost da komunicira. Drugim rečima, vrednuju se postignuća ne samo u oblasti jezičke građe, već i u oblasti jezičkih veština, kao i sposobnost korišćenja naučenog u odgovarajuće svrhe.

Slična su zapažanja Skihana (Skehan, 2008: 290). On naglašava da posebno treba posmatrati postignuća u domenu jezičkih znanja i stvarnog vladanja jezikom¹⁵ i da procena vladanja jezikom ne treba da služi samo kao metod za proveru jezičkih znanja. Štaviše, on zapaža da je do sada, izuzev komunikativnih testova, malo urađeno na tome da se postave konceptualni okviri i dimenzije vladanja jezikom. Braun pojašnjava da su komunikativni testovi nastali iz potrebe za primenom autentičnog jezika u domenu testiranja i dodaje da su interaktivni zadaci bitna odlika mnogih testova za proveru vladanja jezikom (Brown, 2004: 10-11).

Prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, u učenju jezika jezički faktori su od primarnog značaja (ZEO, 2003: 178). Među njima su bitni nivo znanja i kontrola gramatike, vokabulara i fonologije ili ortografije, koji su neophodni da bi se određeni zadatak rešio. Isto se odnosi i na proveru jezičkog znanja. Važne resurse za proveru čine obim savladanosti, gramatička i leksička tačnost, kao i drugi bitni aspekti upotrebe jezika, poput tečnosti izražavanja, fleksibilnosti, koherentnosti, prikladnosti i preciznosti (ZEO, 2003: 178). Zadatak može da bude lingvistički zahtevan, ali kongitivo jednostavan, ili obrnuto, pa je tako važno praviti adekvatan izbor zadataka u pedagoške svrhe.

Tokom provere učenici moraju da barataju kako sadržajem, tako i formom, i što je manji fokus na formi, tim učenicima više prostora ostaje da se bave kognitivnim aspektima zadatka. Drugim rečima, tokom interakcije i spontanih produktivnih aktivnosti, učenik više može da se koncentriše na što precizniju upotrebu eventualno slabije usvojenih formi. Sposobnost učenika da kompenzuje nedostatke u oblasti

¹⁵ Pod vladanjem jezikom ovde podrazumevamo ono što strani lingvisti nazivaju *performance*, a što u domaćoj terminologiji zatičemo kao „govornu delatnost“ (Bugarski) ili „upotrebu jezika“ (Radovanović) ili „jezičko ponašanje“ (drugi).

jezičkog znanja važan je faktor za rešavanje zadataka u svim aktivnostima (ZEO, 2003: 178).

Kod ocenjivanja jezičkih veština, Braun daje pregled najčešćih tipova zadataka.

Veština razumevanja govora, prema ovom autoru, nerazdvojiva je od veštine govora. Osim toga, u svakodnevnom životu mnogo više toga čujemo nego što izgovorimo, navodi on (Brown, 2004: 120). U odnosu na mikro- i makro-veštine koje iziskuje, on smatra da razumevanje govora prema tipu može da bude:

- intenzivno (radi opažanja komponenti jezika, poput fonema, reči, intonacije i sl.);
- svedeno¹⁶ (slušanje iskaza svedenog na relativno kratku formu, kako bismo odreagovali jednako kratkim odgovorom);
- selektivno (praćenje višeminutnih govornih odlomaka, poput monologa, kako bismo registrovali određeni podatak, pri čemu globalno značenje poruke nije primarno);
- ekstenzivno (razumevanje govora usmereno ka sveukupnom izlaganju (npr. predavanju) radi izvođenja logičnih zaključaka o globalnoj poruci ili pojedinostima);
- interaktivno¹⁷ (retko kada slušamo nešto bez potrebe da učestvujemo u razgovoru, osim u slučaju predavanja, praćenja predstava i sl.);

Veština govora ne može se, takoreći, zamisliti bez učešća slušalaca i bez kreativnosti u izboru i kombinovanju neophodnih lingvističkih elemenata. Braun slične zaključke iznosi i o ovoj veštini (Brown, 2004: 140-141) i prepoznaje sledeće zadatke:

- imitativnog karaktera (kada želimo da ponovimo nešto da zvuči onako kako smo ga čuli, odnosno da uvežbavamo izgovor);
- intenzivnog karaktera (čest tip zadataka, kada se od učenika očekuje da ukratko izloži ono što ima da kaže, kako bi se procenilo njegovo poznavanje bitnih

¹⁶ Braunov izvorni termin za ovu vrstu zadataka kod veština razumevanja govora, govora i pisanja jeste *Responsive listening/speaking/writing*. U nedostatku jedne iste adekvatne reči koja bi na srpskom jeziku jasno odražavala odlike ovakvih zadataka u sve tri veštine, poslužili smo se rečju za koju verujemo da dosledno oslikava prirodu zadataka u okviru svake od veština i potrudili se da njenu primenu opravdamo u opisima koji iza nje slede.

¹⁷ Braun nije direktno uvrstio interaktivno slušanje u navedene tipove zadataka, ali ih jeste naveo na kraju poglavlja posvećenog veštini razumevanja govora (Brown, 2004: 138). Zato je ova vrsta zadataka dodata na poslednje mesto u datom nizu.

lingvističkih elemenata, npr. vođeni razgovor, čitanje naglas, dopunjavanje dijaloga i sl.);

- svedenog karaktera (ocenjivanje zahteva interakciju i proveru razumevanja svedenog na kratke govorne činove, npr. reagovanje na pozdrav, odgovaranje na upućeno pitanje ili zahtev (npr. odgovoriti koliko je sati), uz eventualno dodavanje ponekog pitanja);
- interaktivnog karaktera (zadaci koji podrazumevaju nešto duži i složeniji vid interakcije, koja može da uključuje i više govornika; interakcija služi za razmenu ideja, za održavanje društvenih odnosa, igru po ulogama ili intervju);
- ekstenzivnog karaktera (monolog; u pitanju su govori, usmene prezentacije, pripovedanje, pri čemu je interakcija skoro nepostojeća, a stil jezika pretežno, mada ne isključivo, formalan (npr. kod prepričavanja pojedinih doživljaja)).

Kada treba proceniti učenikovo vladanje veštinom čitanja, Braun smatra da ono ponajviše zavisi od raznovrsnih tipova tekstova koji se nude. Autor ponovo daje klasifikaciju zadataka kojima se proverava ovladanost veštinom (Brown, 2004: 189-190):

- perceptivno čitanje (odnosi se na opažanje pojedinih komponenti u okviru šireg diskursa, npr. određenih reči, znakova interpunkcije i sličnih izolovanih elemenata);
- selektivno čitanje (tipični zadaci u kojima učenik pokazuje da li razaznaje leksičke, gramatičke ili diskursne odlike jezika putem višestrukog izbora odgovora, zapisivanja „tačno/netačno”, uklapanja elemenata i sl., a ponuđeni odgovori obično su u vidu rečenica, kratkih pasusa, slika, tabela i grafikona itd.);
- interaktivno čitanje (u odlomku dužine od nekoliko pasusa do cele strane ili više, čitalac „stupa u interakciju” sa tekstom angažujući mentalne slike kako bi došao do značenja, a shvaćeni sadržaji predstavljaju proizvod te interakcije; tekstovi mogu da budu kratke priče, opisi, odlomci dužih tekstova, upitnici, recepti, uputstva itd.);
- ekstenzivno čitanje (duži tekstovi, od eseja, preko stručnih članaka i tehničkih izveštaja, do pripovedaka i knjiga, za čitanje na času ili kod kuće, koriste se da bi se ocenilo učenikovo globalno razumevanje teksta, a ne pojedini njegovi elementi).

Za vrednovanje veštine pisanja, Braun najpre prepoznaje tri najbitnija žanra u okviru kojih se kreću mogući zadaci, a to su akademsko pisanje, pisanje u profesionalne ili lične svrhe. Nalik na ostale veštine, zadaci podrazumevaju (Brown, 2004: 218-250):

- imitativno pisanje (za početak, svaki učenik mora da savlada osnove pisanja slova, reči, interpunkcije i kratkih rečenica, i u tu oblast spada veština ispravnog spelovanja i poštovanje pravila engleskog pravopisa; forma je obično bitnija od sadržaja);
- intenzivno pisanje (kontrolisano pisanje uz upotrebu odgovarajuće leksike, kolokacija, idioma i gramatike na nivou rečenice; značenje i kontekst mogu da utiču na tačnost izrade zadatka, ali je pažnja više usmerena ka formi, te su i zahtevi u zadacima kratki; zato je ovo, prema autoru, više „pokazno” nego stvarno pisanje);
- svedeno pisanje (od učenika se očekuje da, svodeći pisanje na nivo ograničenog diskursa, spajaju rečenice u pasus ili da sastave nekoliko pasusa u vidu kratke naracije ili opisa, izveštaja, rezimea, prepričavanja, parafraziranja i sl.; učenik je već savladao osnove pisanja gramatički ispravne rečenice i sada ima određenu slobodu izražavanja na nivou diskursa);
- ekstenzivno pisanje („realno” ili slobodno pisanje; u ovoj vrsti zadataka proverava se uspešnost u vladanju svim bitnim postupcima u pisanju ili građenju kompozicije u tekstovima svih namena; tekstovi su dužine kraćeg sastava, projektnog izveštaja, eseja, pa čak i teze; cilj je odgovoriti na temu, izneti ideje logičnim sledom, dati odgovarajuće primere, pokazati bogatstvo leksike i sintaksičkih struktura i samostalno korigovati gramatiku, krećući se od kocepta do finalne forme).

Nejasno je zbog čega u tipologiji zadataka za ovu veštinu Braun izostavlja zadatke interaktivnog karaktera, koje je prepoznao kod svih drugih jezičkih veština. U interaktivno pisanje mogli bismo da uvrstimo razmenu prepiske između dve ili više osoba, bilo u klasičnoj pisanoj, ili u savremenoj elektronskoj formi. Ovakvi zadaci mogli bi da posluže za traženje informacije, iskazivanje stava, pohvale ili žalbe, dopadanja/nedopadanja, kao i ranije pomenutu razmenu ideja, održavanje društvenih odnosa, i slično. Braun pisanje sličnih namena navodi ukratko u domenu žanrova (kao pisanje u lične svrhe), ali ne i u vrstama zadataka. Ostaje na nivou pretpostavke da je

ovaj tip zadatka izostavljen zato što u toku ocenjivanja znanja i veština učenik nije u prilici da na licu mesta sa nekim razmenjuje pisane poruke. S druge strane, u standardizovanim testovima (kao i u mnogim udžbenicima) od polaznika jezičkih kurseva često se traži da pišu tekstove u obliku pisama. Stoga bismo svakako predložili da se Braunova taksonomija dopuni i kategorijom interaktivnog pisanja.

Braunova tipologija zadataka na polju jezičkih veština umnogome odražava tipične zadatke kakvi se u današnje vreme mogu naći u standardizovanim testovima za polaganje međunarodnih ispita u cilju dobijanja jezičkih sertifikata. Zadacima u okviru sve četiri jezičke veštine zajedničko je postupno razvijanje sposobnosti od mikro- do makro-veština, što nalikuje ovladavanju istim ključnim veštinama u maternjem jeziku. Kao što je ovladavanje samim veštinama postupno, takvo je i vrednovanje učeničkih postignuća u istoj oblasti. Braun podseća da ne treba potceniti značaj integrisanja veština, čak i onda kada ocenjujemo jednu od njih (Brown, 2004: 248).

Od uzrasta i nivoa jezičkih znanja i sposobnosti učenika/polaznika zavisiće i izbor i težina zahteva. U svakom slučaju, oblici provere moraju da budu pažljivo osmišljeni i primenjeni, kako bi bili pozitivan faktor u procesu učenja i precizan pokazatelj učeničkih sposobnosti, a time i indikator za nastavnikove odluke u odnosu na dalje faze rada.

2.4.3 Testiranje u nastavi engleskog jezika

Havelka i dr. navode da se testiranjem proveravaju znanja, veštine, stavovi, sposobnosti učenika, a time i rezultati nastavnog rada. Autori još kažu: „Da bi se utvrdilo šta se postiglo u procesu učenja i nastave, koriste se testovi znanja i testovi sposobnosti, ili, kako se još zovu, testovi postignuća” (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 97). Pismena provera znanja zasniva se na testovima. Definicije testa uglavnom su slične. Pod testom se podrazumeva:

- standardizovani postupak pomoću kojeg se izaziva određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti meri i vrednuje tako što se individualni rezultat uporedi sa rezultatima koji su dobijeni kod drugih ispitanika u jednakoj situaciji (Končarević, 2004: 326).

- niz zadataka koje ispitanicima zadajemo u standardizovanim uslovima i zatim pojedinačni učinak vrednujemo s obzirom na prosek populacije (Pec, prema: Vizek Vidović i dr., 2003: 425).
- pripremljene administrativne procedure koje se odvijaju u definisanom vremenu u okviru nastavnog plana i programa, kada učenici nastoje da pokažu sve što znaju, svesni da se njihovi odgovori mere i vrednuju (Brown, 2004: 4).

Braun navodi da je izazov za nastavnike da kreiraju testove koji će služiti kao sredstvo pozitivnog uticaja (*positive washback*) (Brown, 2004: 29). Za njega, test predstavlja najuži pojam na relaciji: nastava – ocenjivanje – test.

Postoje standardizovani i nestandardizovani testovi. Dok prve pripremaju grupe stručnjaka, druge uglavnom prave nastavnici za svoje učenike ili autori udžbenika (u priručnicima za nastavnike često se mogu naći unapred pripremljeni testovi vezani za pojedine nastavne jedinice ili teme). Standardizovani testovi podrazumevaju standardni metod razvijanja pitanja, zadavanja testa, bodovanja i izveštavanja o rezultatima, a rade se pod istim uputstvima i vremenskim ograničenjima (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014c: 162). Često se primenjuu na nivou šire populacije (kao, na primer, završni testovi u našoj sredini).

2.4.4 Osnovne odlike testova

Osnovne odlike testova navode mnogi autori (Brown, 2004; Bachman and Adrian, 2010; Havelka i dr. 2003; Vulfolk i dr., 2014c; Vizek Vidović i dr., 2003; Harmer, 2002, itd.). Razlika postoji između testova znanja i testova inteligencije. Prvima se proveravaju rezultati učenika u nastavi, dok se drugima proverava mentalna sposobnost (Vilotijević, 2000b; Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014c). Među odlikama testova koje pojedini autori nabrajaju postoje izvesne razlike. Zajednički evropski okvir ističe tri odlike kao ključne koncepte za svaku raspravu o ocenjivanju: validnost, pouzdanost i izvodivost (ZEO, 2003: 193-4). Najsveobuhvatniju listu, bitnu za nastavu stranih jezika, nudi Končarević (2004: 328-330). Prema njoj, osnovne odlike testa su:

- valjanost – test meri ono što se želi meriti, tj. sadržaj testa podudara se sa ciljevima testiranja (na primer, ako želimo da testiramo osposobljenost učenika

da komunicira na stranom jeziku, provera se ne može vršiti na osnovu prevođenja);

- pouzdanost – stalnost testa, tj. svojstvo da ponovljenim merenjem putem istog testa dobijemo iste ili sasvim slične rezultate;
- objektivnost – nezavisnost rezultata od samog ispitivača; svi ispitivači moraju jednako da vrednuju test; zbog toga se uz test obično nudi i ključ sa detaljnim uputstvima o vrednovanju; ipak, elementi subjektivnosti ne mogu biti izbegnuti, jer od nastavnika zavisi koja pitanja će biti uvrštena u test, kako će biti bodovana i sl.;
- osetljivost – svojstvo mernog instrumenta da registruje razlike u stepenu znanja učenika i da ih brojučano izrazi;
- proverenost/baždarenost – proces standardizovanja i normiranja, koji se odvija na osnovu srednjih vrednosti dobijenih testiranjem većeg broja ispitanika; što je broj ispitanika veći, tim su dobijeni standardi pouzdaniji;
- diskriminativnost (*discrimination*) – odlika koja se sagleda u odnosu na pojedine zadatke; za zadatak se može reći da ima pozitivnu diskriminativnu vrednost ako ga bolji učenici rešavaju uspešnije od slabijih; zadatak ima negativnu diskriminativnu vrednost, na primer, ako je loše formulisan ili dvosmislen i time nejasan učenicima;
- praktičnost i ekonomičnost (*practicality and economy*) – postoje razumni vremenski okviri za trajanje testa, na primer jedan školski čas od 45 minuta ili 60 minuta; test ne bi trebalo da iziskuje velika finansijska sredstva, niti sredstva kakvima škola ne raspolaže.

2.4.5 Osnovne vrste testova

Prema cilju testiranja, testovi mogu da budu (Končarević, 2004: 328)¹⁸:

- test znanja (test dostignuća/postignuća, nivoa) – zasniva se na gradivu koje je obrađeno tokom jedne školske godine ili kursa;

¹⁸ U produžetku svake vrste testa dat je odgovarajući termin na engleskom jeziku, prema Braunu (Brown, 2004: 43-48).

- test opšteg jezičkog znanja – zasniva se na građi koju bi učenik trebalo da zna radi obavljanja budućih poslova;
- klasifikacioni test – doprinosi formiranju homogenih grupa, a samim tim i boljem planiranju nastave (on može biti i varijanta testa dostignuća ili opšteg jezičkog znanja, u zavisnosti od toga koga testiramo);
- dijagnostički test – služi da se otkriju propusti i teškoće učenika u pojedinim oblastima, kako bi se planirala korektivna nastava;
- test jezičke sposobnosti (prognostički test) – u smislu sposobnosti za učenje jezika, koja će se tek realizovati u budućnosti (npr. prilikom izbora u većem broju kandidata onih koji će učiti jezik);

Za test znanja (dostignuća), Vilotijević koristi izraz „revizioni test”. Kod istog autora pominju se, kao važni, i testovi kratkih pitanja (deset do petnaest pitanja), koji su praktični za primenu u toku nastave (i bez najave), kako bi se uvidelo da li su učenici savladali predmetnu nastavnu celinu (Vilotijević, 2000b: 367). Za ovu vrstu testova, koja može da se smatra praktičnim načinom formativnog ocenjivanja, u engleskom jeziku koristi se i termin *progress test* (Spratt, Pulverness and Williams, 2005; Harmer, 2002).

Za istraživanje u okviru ovog rada korišćeni su:

- a) test znanja – primenjen je po završetku četvrtog razreda srednje škole, odnosno na početku akademske godine kao pretest, tj. ulazno testiranje; test znanja sproveden je i na kraju prve godine studija, kao završno testiranje, tj. ispit;
- b) dijagnostički test – isto ulazno testiranje poslužilo je i kao dijagnostički test, na osnovu koga će u narednom periodu biti bolje planirana izrada nastavnog materijala za studente Učiteljskog fakulteta.

2.4.6 Tehnike testiranja i tipologija zadataka

Nastavu stranih jezika karakteriše mnoštvo tipova zadataka. Končarević (2004: 330) razlikuje subjektivne i objektivne tehnike testiranja. Zadaci esejskog tipa, određene tehnike testiranja izgovora, intervju, ponekad i prevod predstavljaju subjektivne tehnike testiranja. Objektivne tehnike uključuju zadatke prepoznavanja, prisećanja i kombinovani test. Autorka navodi i prednosti i nedostatke pojedinih vrsta objektivnih

tehnika. Zadaci tipa prepoznavanja brzo se pregledaju i ocenjuju. Međutim, postoji mogućnost pogađanja odgovora. Zadaci tipa prisećanja ocenjuju se sporije, ali je kod njih mogućnost pogađanja daleko manja. Kod kombinovanog tipa zadataka dobro je koristiti različite tehnike, ali ne treba ni preterivati u broju naloga.

Anglosaksonski autori prave razliku između testiranja na bazi diskretnih elemenata i integrativnog testiranja (Harmer, 2002; Brown, 2004). Testiranje diskretnih elemenata svodi se na jedan element jezičke građe koji se testira (npr. zahtev da se upotrebi odgovarajući oblik glagola), dok integrativno testiranje obuhvata spoj jezičkih elemenata (građe i veština) koji u jednom trenutku treba da budu upotrebljeni (npr. kada se piše sastav ili vodi razgovor prilikom usmene provere).

U testovima znanja, razlika se obično pravi i između zadataka zatvorenog i otvorenog tipa. Zadaci zatvorenog tipa sadrže definisan tekstualni okvir i ponuđene odgovore, od kojih učenik bira jedan. Takvi su zadaci alternativnog izbora (DA/NE, tačno/netačno), zadaci višestrukog izbora (zaokruži slovo ispred tačnog/tačnih odgovora), zadaci povezivanja, grupisanja i sređivanja datih elemenata, zadaci nizanjanja elemenata. U zadacima otvorenog tipa postoji mogućnost davanja više odgovora. Učenik samostalno formuliše i dopisuje odgovor na osnovu precizno definisanog zahteva u zadatku. Odgovori ovog tipa mogu da budu zasnovani na dopisivanju, navođenju primera, pisanju odlomka i sl. Odgovori otvorenog tipa koje učenik daje mogu da budu u vidu dopunjavanja (nedostajuće reči/fraze i sl.), dopisivanja kraćeg odgovora (u vidu jedne ili nekoliko reči), dopisivanja produženog odgovora (u vidu dopunjavanja/pisanja rečenice ili pasusa), i pisanja zadatka esejskog tipa (sastavi i sl.).

U nastavku sledi prikaz uobičajenih tipova zadataka, koji se mogu naći navedeni ili primenjeni kod mnogih autora, od kojih izdvajamo samo neke (Končarević, 2004; Harmer, 2002; Spratt, Pulverness and Williams, 2005; Brown, 2004; McKay, 2006; Matthews and Thomas, 2009; Tomović, Janković i Gledić, 2015a, 2015b, itd.). Podele su razne, a tipovi zadataka brojni. Pokušaćemo da objedinimo viđenja stranih i domaćih autora i da na logičan način klasifikujemo zadatke po načinu rešavanja:

1. Zadaci na principu izbora:

- a) dvočlani izbor: tačno – netačno (*true/false*); isto – različito (*the same/different*); da – ne (*yes/no*); ili – ili (*option a/option b*), pri čemu se

zaokružuje jedna od dve ponuđene reči (obično razdvojene kosom crtom) ili slovo ispred odgovarajuće rečenice; povezivanje istih/suprotnih pojmova;

- b) višečlani izbor: dopunjavanje rečenice izborom jedne od više ponuđenih reči; izbor sinonima (izolovano ili u kontekstu); izbor antonima; izbor zamene (umesto obeležene reči bira se druga, npr. zamenica); izbor jednog od ponuđenih odgovora na osnovu slušanja ili čitanja; izbor više mogućih tačnih odgovora u odnosu na zadati okvir; izbor definicije koja odgovara datom pojmu ili izrazu; povezivanje (*matching*) ponuđenih slika i opisa; precrtavanje suvišne reči (takozvanog uljeza) u nizu; grupisanje srodnih reči/pojmova/iskaza; izbor tačne među više ponuđenih rečenica; promena redosleda rečenica; obeležavanje (slovom ili brojem) izdvojenih pojmova/opisa/karakteristika na osnovu datog teksta ili više kraćih tekstova; izbor odgovarajućih rečenica/pasusa izdvojenih iz teksta; obeležavanje logičnog redosleda pasusa;

2. Zadaci tipa dopune (u engleskom često nazivani *fillers*):

dopunjavanje izostavljene reči ili oblika (iz ponuđenog izbora ili na osnovu osnovnog oblika datog u zagradi); derivacije; navođenje sinonima i antonima; sastavljanje reči na osnovu pomešanih slova; dopunjavanje teksta rečima koje nedostaju (*cloze test*); dopunjavanje teksta uklapanjem izostavljenih pasusa; povezivanje/dopisivanje podnaslova uz pasuse u tekstu; popunjavanje formulara;

3. Zadaci tipa dopisivanja produženog odgovora:

sastavljanje rečenica od datih reči; transformacije; parafraze; dovršavanje karakteristične konstrukcije (kondicionalne rečenice, konjunktiv i sl.); spajanje datih rečenica u složenu rečenicu (uz neophodne izmene); odgovori na pitanja (među ova pitanja često spadaju i zadaci u engleskom jeziku poznati kao *information gap tasks*); postavljanje pitanja za date rečenice; sastavljanje iskaza prema predviđenom govornom činu (molba, savet i sl.);

4. Zadaci integrativnog tipa:

upotreba slike kao podsticaja (obeležavanje slike/detalja na slici čiji se opis čuje, poređenje ili kontrastiranje slike ili vođenje razgovora na osnovu slike/a); izvršavanje naloga (prema uputstvu koje učenik čuje ili dobije u pisanoj formi) pokretom ili pisanim putem; obeležavanje govornika/situacije/stava/emocije čiji

se iskaz/opis čuje na audio/video snimku; praćenje uputstava za kretanje ili obeležavanje spomenutih detalja na ponuđenoj mapi; igra po ulogama na osnovu postojećeg ili samostalno sastavljenog dijaloga; vođenje razgovora (sa drugim učenicom/ kandidatom) po uzoru na svakodnevne situacije (npr. diskusija na osnovu opisane situacije i ponuđenih elemenata); intervju; letimično čitanje ili čitanje na preskok radi prepoznavanja suštine teksta ili traženja detalja; čitanje teksta naglas (jedan učenik čita, drugi slušaju, da bi se potom razgovaralo o pročitanoj); unos podataka u date tabele, mape i grafikone na osnovu pročitanoj/odslušanog teksta ili prenos podataka iz njih u dati tekst; izrada brošure, postera, knjižice i sl.; izrada portfolija; diktat; pisanje beležaka/sastava/rezimea na osnovu pročitane priče/knjige ili odslušanog govora/snimka; pisanje teksta/sastava na osnovu zadate teme (u šta spada i pisanje pisma na osnovu datih uputstava i elemenata);

Zadaci moraju da budu jasno formulisani, a učenici treba blagovremeno da se navikavaju da dobro čitaju i prate uputstva. Takođe, u slučaju pisanog teksta, preporuka je da se uvek najpre pročita ceo odlomak (pasus) ili rečenica u kojima treba izvršiti određeni zadatak, jer kontekst može mnogo da pomogne da se shvati suština zadatka i nasluti odgovor. Pitanja/zadaci ne treba da testiraju poznavanje činjenica iz raznih oblasti života ili školskih predmeta, osim u slučaju kada su u potpunosti zasnovana na tekstu koji učenici dobijaju da čuju ili pročitaju ili kada predstavljaju opštepoznate činjenice (npr. Zemlja je okrugla i sl.). U zadacima tipa dopisivanja produženog odgovora, neophodno je ne samo da odgovori koje učenici pišu budu gramatički ispravni, već i smisleni. Poželjno je, na odgovarajućem nivou, integrisati poznate sadržaje drugih školskih predmeta i životnih oblasti u formulisanju zadataka, kako oni ne bi bili striktno jezički, već i kognitivno usmereni. Takođe se u savremenoj nastavi jezika smatra poželjnim, ako ne i imperativom, da zadaci budu ponuđeni u kontekstu, a da se prilikom njihovog postavljanja i formulisanja maksimalno izbegava metajezik (MPK, 2014: 215).

2.4.7 Standardizovani testovi engleskog jezika

Prema Braunu (2004: 66-86), standardizovani test podrazumeva određene standardne ciljeve ili kriterijume koji se smatraju konstantnim u okviru određene forme testa i od jedne forme testa do druge. Konstruisanje takve forme testa nije nimalo lak poduhvat, bez obzira na to da li se radi o testiranju na veliko ili na malo. Samo donošenje odluke o tome iz čega sve treba da se sastoji neki deo testa zahteva posebno razmišljanje i višestruke provere, što iz suštinskih, što iz praktičnih razloga. Zatim, formulisanje stavki koje će postati deo zadataka, kao i definisanje sistema bodovanja i interpretacije rezultata mogu da iziskuju dosta vremena, uz više pokušaja i ispravki na probnim verzijama testa. Na kraju tog procesa, treba dobiti krajnji proizvod koji će biti isplativ, vremenski opravdan i precizan. Upotreba rezultata dobijenih na osnovu takvog instrumenta može da obezbedi dragocene podatke o jezičkim sposobnostima učenika. Testovi ovog tipa smatraju se standardizovanim zato što određuju niz znanja i sposobnosti (ili standarda) u određenoj oblasti, dok kroz proces višestruke validacije samog instrumenta, programiraju niz zadataka osmišljenih da mere pomenute sposobnosti.

Postupak izrade standardizovanog testa podrazumeva sledeće korake: definisanje svrhe i ciljeva testa; osmišljavanje strukture i elemenata testa; izradu, izbor i raspoređivanje zadataka i stavki („ajtema”) u okviru njih; razmatranje različitih tipova stavki koje će biti primenjene u odnosu na svrhu i namenu testa (npr. u školske ili komercijalne svrhe); definisanje sistema bodovanja i izveštavanja; i konačno, proveru svrsishodnosti mernog instrumenta u vidu studija (Brown, 2004: 70-82).

Među standardizovanim testovima koji se koriste za polaganje ispita radi dobijanja međunarodnih jezičkih sertifikata najučestaliji su sledeći (Brown, 2004: 67):

- TOEFL – *Test of English as a Foreign Language* (sastavljači: *Educational Testing Service* (ETS) iz Sjedinjenih Američkih Država, odnosno Ujedinjenog Kraljevstva);
- IELTS – *International English Language Testing System* (udruženi sastavljači: *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), The British Council, and IDP Education Australia*);
- TOEIC – *Test of English for International Communication* (sastavljači: *The Chauncey Group International, ogranak Educational Testing Service*)

- SAT – *Scholastic Aptitude Test* (sastavljači: *College Boards and Educational Testing Service*);

Ovim ispitima svakako treba dodati jedan od najčešće polaganih u svetu:

- Cambridge English Exams – za nivoe: YLE, KET, PET, FCE, CAE, CPE¹⁹ (sastavljači: *Cambridge English Language Assessment*, poznati i kao ESOL – *English for Speakers of Other Languages*;
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/>).

U nastavku slede neke od najbitnijih pojedinosti vezanih za ove ispite.

1. TOEFL

Ciljevi ispita: testiranje opšteg jezičkog znanja (jezičke sposobnosti)²⁰

Institucije koje zahtevaju: američki, britanski, australijski i kanadski univerziteti, koledži, ambasade i agencije.

Način polaganja: preko kompjutera (CB – *Computer-based*), ali je dostupan i u papirnoj formi (PB – *Paper-based*).

Forma zadataka: višestruki izbor; provera sve četiri jezičke veštine.

Trajanje ispita: okvirno 4 sata (CB); okvirno 3 sata (PB)

Internet adresa: www.toefl.org

Napomene: U Severnoj Americi, TOEFL je najčešće korišćen komercijalno dostupan standardizovani test opšteg jezičkog znanja. Veoma je cenjen jer čini deo naučno-istaživačkog rada i razvoja kojim se bavi pedagoški centar za testiranje (ETS). Osnovne namene ovog testa opšteg znanja jesu postavljanje standarda za internacionalne studente i stipendiste koji konkurišu na univerzitet engleskog govornog područja, kao i za doseljenike i podnosioce zahteva za boravišnu vizu. Veoma veliki broj akademskih institucija, vladinih organizacija, programa stipendiranja i institucija za izdavanje sertifikata u preko 130 zemalja oslanja se na rezultate ovog ispita (Brown, 2004: 84; <http://www.ets.org/toefl>).

¹⁹ *Young Learners English*, *Key English Test* (nivo: A2), *Preliminary English Test* (nivo: B1), *First Certificate in English* (nivo: B2), *Certificate of Advanced English* (nivo: C1), *Certificate of Proficiency in English* (nivo: C2): <http://www.cambridgeenglish.org/exams/>

²⁰ Ekvivalentni termini dati za testiranje opšteg znanja i jezičke sposobnosti u izvornom izdanju su: *to test overall proficiency* i *language ability*.

2. IELTS

Ciljevi ispita: testiranje opšteg jezičkog znanja (jezičke sposobnosti)

Institucije koje zahtevaju: Akademske institucije i stručne organizacije u Australiji, Britaniji, Kanadi i na Novom Zelandu, za potrebe studiranja, zapošljavanja, doseljavanja. Američke akademske institucije sve češće prihvataju IELTS prilikom prijema studenata.

Način polaganja: elektronski (CB) u oblasti veština čitanja i pisanja; u papirnoj formi (PB) u oblasti modula za razumevanje govora i govora.

Forma zadataka: višečlani izbor; esej; provera sve četiri jezičke veštine.

Trajanje ispita: 2 sata, 45 minuta.

Internet adresa: <http://www.ielts.org/>; <http://www.ucles.org.uk>;

<http://www.britishcouncil.org>

Napomene: Za veštine čitanja i pisanja, kandidati se opredeljuju između akademskog čitanja/ pisanja ili čitanja/pisanja opštih namena. Veština razumevanja govora podrazumeva četiri odeljka, a veština govora pet odeljaka za sve kandidate. S obzirom na saradnju tri institucije uključene u kreiranje ispita, svake godine se pregleda preko milion testova. Kandidati mogu da polažu kompletan ispit u papirnoj formi. Velika prednost ovog ispita je obuhvaćenost sve četiri jezičke veštine prilikom provere sposobnosti, sertifikati se prihvataju u preko 140 zemalja (Brown, 2004: 85-86; <https://www.ieltsessentials.com/>).

3. TOEIC

Ciljevi ispita: testiranje opšteg jezičkog znanja (jezičke sposobnosti)

Institucije koje zahtevaju: širom sveta, u oblastima poslovanja, trgovine i raznih struka, akademske institucije, za potrebe zapošljavanja

Način polaganja: elektronski (CB) i u papirnoj formi (PB)

Forma zadataka: višečlani izbor; sve četiri jezičke veštine.

Trajanje ispita: do 4 sata

Internet adresa: <http://www.toEIC.com>

Napomene: Testiranje se vrši u oblasti sve četiri jezičke veštine. Test čitanja i test razumevanja govora sadrže po 100 pitanja. Kroz test govora i test pisanja, osim samih veština, provaravaju se i poznavanje vokabulara, gramatike. Ovaj ispit veoma je učestao

oblik provere poznavanja engleskog jezika za struke u kojima se jezik smatra važnim preduslovom. Može da se koristi i u višim stručnim školama (Brown, 2004: 86; <http://www.toeic.com>).

4. SAT

Ciljevi ispita: testiranje jezičke sposobnosti (prognostički test)

Institucije koje zahtevaju: širom sveta, u obrazovnim institucijama

Način polaganja: u papirnoj formi; od marta 2016. i elektronski

Forma zadataka: zadaci zatvorenog i otvorenog tipa

Trajanje ispita: 3 sata i dodatnih 50 minuta za veštinu pisanja (po izboru)

Internet adresa: <http://www.collegereadiness.collegeboard.org/sat/>

Napomene: Testiraju se veština čitanja, veština pisanja i jezik u primeni, kao i matematika. Test je pisan tako da bude u skladu sa školskim programom. Nova forma ispita (od marta 2016.) više se fokusira na testiranje akademskih veština i realnih zahteva struka. Promene se uvode takode u smanjenju kvantiteta na račun kvaliteta znanja kandidata (<https://arborbridge.com/new-sat-preview-changes/>).

5. CAMBRIDGE ENGLISH EXAMS

Ciljevi ispita: testiranje jezičkih sposobnosti prema nivoima Zajedničkog evropskog okvira

Institucije koje zahtevaju: širom sveta, u obrazovnim institucijama, vladinim organizacijama i strukama

Način polaganja: elektronski (osim veštine govora) ili u papirnoj formi

Forma zadataka: višečlani izbor; zadaci zatvorenog i otvorenog tipa

Trajanje ispita: u proseku 3,5 sata

Internet adresa: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/>

Napomene: Na nivoima YLE, KET i PET ispit se polaže na osnovu jezičkih veština (svaka u više delova), u ukupnom trajanju od oko 75 minuta (YLE), 110 minuta (KET) i 135 minuta (PET). Na nivoima FCE i CAE, CPE. koji su najbitniji za populaciju obuhvaćenu ovim istraživanjem, odlike ispita su sledeće: testiraju se jezik u primeni (*Language in Use*), kao i sve četiri jezičke veštine. Svaki deo testa sadrži više delova. Trajanje ispita je od 210 minuta (FCE) do okvirno 240 minuta (CAE i CPE). Preko pet

miliona ispita se položi u toku jedne godine u 130 zemalja širom sveta. Kvalitet testa zagarantovan je redovnim revidiranjem kako bi se obezbedila njegova preciznost, merodavnost i pravednost. Utisci kandidata, nastavnika i stručnih institucija predstavljaju jedan od važnih elemenata u unapređivanju ovih testova (<http://www.cambridgeenglish.org/exams/>).

Ovi standardizovani testovi nemaju iste skale bodovanja. Osim toga, Za TOEFL, IELTS i TOEIC testove, rok važenja sertifikata je dve godine, a za SAT pet godina. Kandidati imaju mogućnost da ponovo polažu test i pokažu viši nivo znanja i sposobnosti u odnosu na prethodno polaganje. Sertifikati koje izdaje ESOL su trajni. Vremenom može da se polaže za više nivoe od prethodnih i obezbedi nova diploma neograničenog trajanja.

Standardizovani *Quick Placement Test*, koji je korišćen za proveru jezičkih znanja i sposobnosti studenata u okviru ovog istraživanja, tvorevina je *Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. To je, kao što naslov sugeriše, klasifikacioni test koji, inače, služi da se na početku nastave jezika u institucijama kandidati grupišu prema pokazanom nivou znanja i sposobnosti. Ovaj model testa podrazumeva testiranje jezika u primeni (na osnovu višečlanog izbora odgovora) i proveru veština čitanja i pisanja. U ovom istraživanju, on je korišćen u vidu testa znanja, jer klasifikovanje studenata prema nivou znanja na polju stranih jezika, za sada, nije moguće na fakultetu na kome je vršeno istraživanje. U cilju dobijanja što potpunijih podataka, testiranje je podrazumevalo i proveru preostale dve veštine (razumevanja govora i govora). Više detalja o primenjenom testiranju biće dato u opisu istraživanja, u odeljku *Test znanja*.

2.5 Standardi i nivoi postignuća u nastavi engleskog jezika

Prema članu 5. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja²¹, „opšti ishodi obrazovanja i vaspitanja rezultat su celokupnog procesa obrazovanja i vaspitanja kojim se obezbeđuje da deca, učenici i odrasli steknu znanja, veštine i vrednosne stavove koji će doprineti njihovom razvoju i uspehu, razvoju i uspehu njihovih porodica, zajednice i društva u celini”.

²¹ Službeni glasnik RS, br. 72/09, 52/11 i 55/13

Jedan od ciljeva ovde opisanog istraživanja bio je da se ustanovi koliko je u oblasti nastave engleskog jezika bio uspešan celokupan proces obrazovanja i vaspitanja u pogledu znanja, veština i vrednosnih stavova koji treba da doprinesu razvoju i uspehu novoupisanih studenata.

Trikić i dr. (Trikić, Vranješević i Levkov, 2012: 10) navode da se kvalitet u obrazovanju i vaspitanju zasniva „na primeni savremenih načina podučavanja i ocenjivanja u podsticajnom okruženju u kome svako dete, [...] ima osećaj pripadanja i u kome sa decom rade sposobni i obrazovani nastavnici/vaspitači koji se stalno stručno usavršavaju i teže da svako dete ostvari svoje pune potencijale, razvije kompetencije za doživotno učenje i život u savremenom društvu”. Da li je sistem obrazovanja zaista i pružio takvu kvalitetnu osnovu učenicima koji su upravo prešli na sledeći stepen obrazovanja, pokazaće takođe istraživanje.

Za ostvarenje ovako opisanih ishoda koje predviđa naš Zakon o obrazovanju, neophodni su obrazovni standardi. Havelka i dr. kažu da su standardi kvaliteta ishoda nastave i učenja okvir u kojem se odvija proces ocenjivanja učenika i da standardi postignuća opisuju u kojoj meri su učenici usvojili definisana znanja i veštine, jer „standardi postignuća su konkretni primeri stepena i kvaliteta ostvarenosti ishoda” (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 32). Istraživanje će pokazati da li su se nastavnici srednjih škola pridržavali okvira i da li su učenici usvojili definisana znanja i veštine.

Već u nastavnom programu za četvrti razred osnovne škole (MPS, 2006: 104-105) piše da je „cilj nastave stranog jezika na mlađem školskom uzrastu da osposobi učenika da na stranom jeziku komunicira u osnovnom nivou u usmenom i pisanom obliku o temama iz njegovog okruženja”. Među opštim standardima za ovaj uzrast navodi se da „kroz nastavu stranog jezika učenik bogati sebe upoznavajući druge, stiče svest o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama”. Definisani su i posebni standardi za svaku od jezičkih veština i znanje o jeziku, pod kojim se podrazumeva funkcionalno znanje, odnosno sposobnost učenika da jezičke strukture pravilno upotrebi u datoj komunikativnoj situaciji. Posebni standard u oblasti interakcije predviđa da „učenik ostvaruje komunikaciju i sa sagovornicima razmenjuje razmenjuje informacije u vezi sa poznatim temama poštujući sociokulturne norme komunikacije”. Sa starijim uzrastima i višim obrazovnim ciklusima, zahtevi se usložnjavaju (MPN, 2011; MPN, 2010; MPN, 2013). Deklarativno, ovi zahtevi, već od

četvrtog razreda osnovne škole, zvuče sasvim racionalno. Praktično, kako će pokazati istraživanje, već neki od zahteva za ovaj uzrast iz prvog ciklusa obrazovanja neće biti zadovoljeni kod svih ni kada svršeni srednjoškolci upišu fakultet.

Prema Pravilniku o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (MPN, 2013: 12), pod opštom predmetnom kompetencijom podrazumeva se da:

„učenik vlada jezičkim veštinama i znanjima koja mu omogućavaju da na stranom jeziku razume tekstove koje sluša ili čita u privatnom, javnom, obrazovnom ili profesionalnom kontekstu; komunicira pismeno ili usmeno u formalnim i neformalnim situacijama. Posredujući u usmenoj ili pisanoj komunikaciji, učenik prenosi poruke sa stranog na maternji (prvi) jezik i obrnuto”.

Istraživanje će pokazati da li po završetku srednjeg obrazovanja učenici zaista raspoložu opisanim kompetencijama, odnosno, prema navodima u Pravilniku, da li vladaju jezičkim veštinama i znanjima na zadovoljavajućem nivou, da li umeju da komuniciraju pismeno ili usmeno, da posreduju u usmenoj i pisanoj komunikaciji i da prenose poruke sa stranog na maternji jezik i obrnuto.

Samim tim, biće provereno da li su zadovoljeni standardi, odnosno dosegnuti nivoi postignuća predviđeni za kraj opšteg srednjeg obrazovanja.

Pomenuti Pravilnik definiše opšte predmetne kompetencije na tri nivoa postignuća: osnovnom, srednjem i naprednom. Zatim slede opisi specifičnih predmetnih kompetencija, na ista tri nivoa, za oblast recepcije (slušanje i čitanje) i za oblast produkcije (govor i pisanje) (MPN, 2013: 12-13). Nakon toga navedeni su iskazi koji opisuju šta, prema standardima, učenik zna, ume i može da uradi na svakom od tri nivoa u svakoj od četiri jezičke veštine i u oblasti znanja o jeziku. Pojediniosti su navedene u opisanom Pravilniku, te bi njihovo prepisivanje i detaljno navođenje u ovom radu bilo suvišno i prostorno prezahtevno (MPN, 2013: 14-18). Iste, ili veoma slične, formulacije zastupljene su u dokumentu *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj opšteg srednjeg obrazovanja*, iz kojeg izdvajamo nekoliko karakterističnih izvoda (ZVKOV, 2013a: 1-2):

Opšta predmetna kompetencija:

- a) osnovni nivo: učenik/ca razume opšti smisao komunikacije, izlaganja ili teksta; govori i učestvuje u jednostavnom razgovoru i primenjuje najosnovnija znanja o jeziku;
- b) srednji nivo: učenik/ca razume suštinu i bitne detalje diskusije, izlaganja ili tekstova i informacije iz medija; govori i učestvuje u spontanom razgovoru, sastavlja kraće tekstove koristeći savladane morfosintaksičke strukture;
- c) napredni nivo: učenik/ca u potpunosti razume raznovrsne usmene i pisane sadržaje i informacije iz medija iskazane standardnim jezikom ili jezikom struke; učestvuje u formalnoj i neformalnoj komunikaciji, uz pripremu drži prezentacije i predavanja; razume adaptirana i originalna kraća književna dela; sastavlja tekst o konkretnim ili apstraktnim temama, zastupajući sopstveno mišljenje ili stavove.

U dokumentu *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja* (ZVKOV, 2013: 1) stoji da **osnovni nivo** standarda definiše nivo postignuća u određenim kompetencijama (znanje, veštine i stavovi) koje učenik treba da poseduje kako bi aktivno i produktivno učestvovao u različitim oblastima života (društvenom, privrednom, obrazovnom, porodičnom, ličnom, itd), **srednji nivo** kako bi mogao uspešno da nastavi sa fakultetskim obrazovanjem u različitim oblastima, a **napredni nivo** kako bi mogao uspešno da nastavi sa fakultetskim obrazovanjem u oblasti za koju te kompetencije predstavljaju naročito važan uslov.

Prema sprovedenom empirijskom istraživanju biće utvrđeno koliko učenika, tj. studenata na početku prve godine, raspolaže znanjima i sposobnostima na opisanim nivoima. Testiranje je izvršeno na osnovu standardizovanog testa opisanog u poglavlju 2.4.7, te su kod ocenjivanja ispoštovani standardi i kriterijumi ocenjivanja sastavljača testa. Prema upravo opisanim i propisanim standardima u našem školskom sistemu, kriterijumi ocenjivanja treba da se podudare, ako ne želimo da odstupamo od Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike, koji je u nastavi stranih jezika postao imerativni dokument svuda u svetu, pa i kod nas:

„U procesu definisanja iskaza standarda za strane jezike široko je korišćen Zajednički evropski okvir za žive jezike u kome su kao osnova postavljene potrebe da se komunicira uz oslanjanje na određena znanja i veštine. Suština

definisanja nivoa kompetencija u standardima postignuća imala je za cilj da se ujednače različiti načini učenja i vrednovanja znanja stranog jezika, da se jača lični i profesionalni razvoj učenika, da se unapredi međunarodna komunikacija, ostvari veći stepen saradnje, bolji pristup informacijama i sl.” (ZVKOV, 2013: 12)

Prema istom dokumentu, vrednovanje postignuća učenika treba da bude u skladu sa standardima i stoga organizovano kao i planiranje i realizacija nastave; preporuka je da se pronađe balans između željenog cilja komunikacije, oblika, tačnosti i fluentnosti, tako da se istovremeno vrednuje i uči i jezik i upotreba jezika, i u potpunosti realizuju obrazovni standardi (ZVKOV, 2013: 36).

2.6 Vrednovanje znanja i sposobnosti darovitih učenika

Ispitivanja pokazuju da ljudi koji govore bar dva strana jezika imaju prednosti u odnosu na one koji govore samo jedan jezik (Ormrod, 2004; Božin, 2007; 2011; Bentley, 2010; Bialystok, 1987). Rano detinjstvo smatra se optimalnim uzrastom za početak učenja stranih jezika, jer, kako istraživanja potvrđuju, mozak bilingvalnog deteta razvijeniji je od onoga koji govori samo jedan jezik.

2.6.1 Mesto darovitih učenika u domaćoj obrazovnoj politici

Darovitost u oblasti nastave stranih jezika vezuje se često, mada ne isključivo, za pojam višejezičnosti. Postoje različite definicije višejezičnosti. Blumfildova definicija višejezičnosti odnosi se na nekoga ko govori dva ili više jezika na nivou izvornog govornika, dok su se kasnije definicije, prema Vajnrajhu, Grožanu i drugima, više odnosile na sposobnost primene jezika u praksi nego na nivo jezičkog znanja (prema: Bialystok, 2001: 4).

Vučo (2006: 42) sagleda višejezičnost kao sposobnost pojedinca da uzme učešće u interkulturnoj interakciji na dva, tri ili više jezika, na različitim nivoima. Autorka navodi i to da savremeni stavovi i tendencije evropske politike učenja živih jezika sadrže u sebi pojam višejezičnost kao jednog od osnovnih principa politike evropskog jedinstva. Ona ujedno kritikuje čelnike domaće politike obrazovanja čiji se postupci u

donošenju zakona kose sa savremenim evropskim i svetskim principima koji se odnose na značaj stranih jezika u obrazovanju (Vučo, 2006: 44). Slične kritike u odnosu na odnos prema stranim jezicima u našoj obrazovnoj politici iznosi i Vujović, naglašavajući da društvo i kultura nisu samo pozadina i kontekst u kojima jezik funkcioniše, već umnogome određuju ljude u međusobnoj komunikaciji (Vujović, 2006: 63). Prateći savremene tokove, Ristić daje praktične primere primene e-učenja u nastavi jezika (Ristić, 2006, 2009).

Prema definisanoj strateškoj orijentaciji naših prosvetnih vlasti stoji da:

„Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja ima stalnu misiju da unapređuje obrazovni sistem, kako bi se kreativnim mladim ljudima u Republici Srbiji obezbedilo što kvalitetnije obrazovanje, primereno potrebama savremenog društva. Neki od prioriteta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja odnose se na razvijanje višejezičnosti i interkulturalnosti u obrazovanju, radi realizacije strateških ciljeva koje je Republika Srbija postavila u strateškim dokumentima razvoja Srbije do 2020. godine.”²²

Uprkos iskazanoj orijentisanosti prosvetnih vlasti ka razvijanju interkulturalnosti i višejezičnosti u našoj zemlji, nastava stranih jezika ni izbliza ne dobija mesto i pažnju koju zaslužuje. Štaviše, njoj u obrazovnom sistemu preti status izbornog predmeta. Osim uvođenja dvojezične nastave u tridesetak odeljenja u Srbiji (Janković, 2013, 2015) i aktuelnog postupka izrade novih standarda u nastavi stranih jezika, ne postoji globalna primena novih strategija koje bi podigle značaj stranih jezika u školskom sistemu. Stručna društva, koja tesno saraduju sa Ministarstvom prosvete na polju vrednovanja znanja i sposobnosti učenika u oblasti stranih jezika, nemaju značaj strateškog partnera u kreiranju sudbine nastave stranih jezika u zemlji. Ona su, praktično, nevidljiva u obrazovnom sistemu po svim bitnim pitanjima, osim u slučaju praktične realizacije nekih od zadataka koje u svom programu ima Ministarstvo, kao što je organizacija školskih takmičenja.

Na takmičenja iz stranih jezika, prijavljuju se daroviti učenici, vredni učenici i učenici sa Vukovom diplomom²³ kojima je omogućeno da putem osvajanja nekog od

²² *Razvoj dvojezičnih odeljenja u državnim školama Republike Srbije – pregled realizacije bilingvalne nastave.* (2013). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

²³ Vukova diploma postala je predmet polemike zbog nerealno visokog broja učenika koji je osvajaju (svaki deseti osnovac) i već su plasirani zahtevi za njeno ukidanje (Avalić, Blic online: 18.09.2013). <http://www.blic.rs/vesti/drustvo/vuk-karadzic-se-prevrce-u-grobu-zbog-hiperprodukcije-vukovaca/fhffj4k>.

prva tri mesta na takmičenju sebi obezbede (u slučaju potrebe) prednost na prijemnim ispitima.

U knjizi posvećenoj darovitima, *Božanska deca*, Božin (2009: 57) navodi da je darovito dete ono koje manifestuje određene karakteristike koje upućuju na to da ima uslova da se razvije u produktivno-kreativnog stvaraoca. On navodi i misli Elen Viner, prema kojoj se darovita deca kvalitativno razlikuju od dece koja su samo motivisana da intenzivno rade, jer su živahna, inteligentna i radoznala, što im omogućava da lakše ovladaju određenim područjem ili domenom (prema: Božin, 2009: 58). Koliko pažnje zavređuju vidi se u činjenici da postoji posebna psihološka disciplina posvećena samo darovitoj, ili nadarenoj, deci.

Daroviti učenici i studenti našli su svoje mesto u vrednosnom sistemu prosvetnih organa i njihovoj zvaničnoj dokumentaciji. Prema Pravilniku o stipendijama za izuzetno nadarene učenike i studente (MPN, 2013a: 1-7), pravo na stipendiju imaju učenici srednjih škola počev od drugog razreda srednje škole, kao i studenti počev od treće godine studija. Neophodan uslov je da stalno postižu odličan opšti uspeh i (za učenike srednjih škola) da osvoje jedno od prva tri mesta na međunarodnim i republičkim takmičenjima. Dodatno, predviđeno je da polažu standardizovane testove. Rezultati ovog testa presudni su kod učenika/studenata sa istim brojem bodova u prethodnim elementima rangiranja.

Prema Članu 5. istog pravilnika (MPN, 2013a: 2) , daroviti učenici mogu da ostvare od 4 do 6 bodova za prva tri mesta na međunarodnim takmičenjima i od 1 do 3 boda na republičkim takmičenjima. Za ostale nivoe takmičenja učenici ne dobijaju bodove. Osvajanjem jednog od prva tri mesta na republičkom takmičenju, učenik može da bude oslobođen polaganja prijemnog ispita za isti jezik prilikom upisa na Filološki fakultet.

Darovitost se, dakle, vrednuje samo na osnovu znanja i opšteg uspeha. Postavlja se pitanje šta će biti sa darovitim učenicima kada se, uvođenjem velike mature, ukinu prijemni ispiti na fakultete. Iz regiona stižu nepovoljne vesti nakon uvođenja sličnih promena. Tako hrvatski i slovenački mediji objavljuju naslove poput: „Učenici pokazali porazno znanje na prvim standardiziranim testovima” (2014) i navode nalik na reči

Jasne Lovrić: „Kad smo izanalizirali rezultate generacije upisane samo na temelju državne mature, pokazalo se da su ekstremno loši” (2012)²⁴.

Preostaje da se nadamo da će slepo praćenje trendova i poštovanje pravila igre po stranom diktatu ipak ustupiti mesto zdravom razumu i uvažavanju sopstvenih modela dobre prakse i onih delova domaće obrazovne tradicije koji ostaju vredni poštovanja.

2.6.2 Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti darovitih učenika

Suženi pogledi na interkulturno obrazovanje, nedostatak obrazovanja koje uvažava različitosti u pripremi budućih učitelja i nastavnika, [...], kao i poimanje nastavnika kao implementatora umesto kreatora sopstvene prakse, jesu pitanja koja se vezuju za strukturu obrazovnog sistema, tvrdi Vranješević (2014: 482). Autorka navodi i to da nisu sva deca ista (ne čine homogenu grupu), te im je potreban individualni pristup, jer svako dete zaslužuje jednake šanse za kvalitetno obrazovanje, kao i mogućnost da u potpunosti razvija svoje potencijale (u smislu ishoda, a ne načina postizanja ishoda). Pogrešan pristup vidljiv je već u samom procesu nastave, jer učenje je proces aktivnog formiranja znanja putem društvene interakcije, a ne putem pasivnog sticanja znanja (Vranješević, 2014: 476).

Poslednjih godina, tema darovitosti sve više okupira pažnju određenog broja nastavnika i naučnih radnika (Nešković, 2014; Đorđević i Maksić, 2005; Šefer, 2006; Božin, 2007; Ristić, 2009; Alibabić, 2004, Hadžiselimović, 2007; Maksić, 2009). Mada daroviti učenici i učenici iz programa inkluzije čine dve strane iste medalje, pažnja međunarodne i domaće javnosti uporno se više posvećuje drugoj strani, dok prva ostaje prilično zapostavljena, valjda pod pretpostavkom da tamo gde je sve u redu (pa i iznad uobičajenog reda) nema šta više da se unapređuje. Time daroviti učenici bivaju veoma nepravedno oštećeni. Zato ćemo i njima u ovom odeljku posvetiti dužnu pažnju, u onom delu koji se tiče vrednovanja njihovih sposobnosti u nastavi engleskog jezika.

²⁴<http://www.educentar.net/Vijest/12601/Ucenici-pokazali-porazno-znanje-na-prvim-standardiziranim-testovima/> preuzeto: 10.05.2015;
<http://www.nacional.hr/clanak/128406/drzavna-matura-stvorila-generaciju-losih-studenata>, preuzeto 3.5.2014.

U mnogim odeljenjima u školama opšteg tipa širom zemlje nalaze se, među ostalima, i učenici koji poseduju poseban talenat za jezike. Načini da njihova nadarenost bude ispoljena i nagrađena obično se svodi na davanje najviše ocene, uključivanje u školske sekcije i na upućivanje na takmičenja. Jedan broj učenika nadarenih za jezike ima mogućnost da se, na osnovu posebnog prijemnog ispita, upiše u neko od filoloških ili bilingvalnih odeljenja. Najbolji među njima, takođe, svoju darovitost dokazuju i na takmičenjima iz stranih jezika²⁵. Postoji i veći broj škola jezika koje organizuju polaganje ispita za ranije opisane međunarodne sertifikate. Takođe, pri Britanskom savetu i drugim stranim kulturnim centrima ili ambasadama, kandidati mogu da se prijavljuju za polaganje ovih međunarodno priznatih ispita.

S obzirom da interesnu populaciju u ovom radu čine učenici iz državnog sistema školovanja, i u skadu sa predstavljanim standardizovanim testovima za polaganje ispita iz jezika, pažnju ćemo posvetiti zadacima kakvi se obično nalaze u testovima na pomenutim prijemnim ispitima i takmičenjima.

Prijemni ispit za filološka i bilingvalna odeljenja organizuje jedan manji broj škola koje su u potpunosti (dve škole) ili delimično (devet odeljenja) posvećene darovitim učenicima. Za filološke gimnazije i odeljenja, ispit se zasniva na testu razumevanja pročitano g teksta i testu znanja o jeziku. Test znanja iz engleskog jezika sadrži više zadataka, od kojih je jedan tipa višečlanog izbora, dok su ostali zadaci dopune i dopisivanja produženog odgovora. Većina zadataka je u formi kraćih ili dužih kontekstualizovanih odlomaka. Dok je ranijih godina uputstvo za izradu zadataka učenicima davano na srpskom jeziku, od 2010. godine, ove instrukcije daju se na engleskom jeziku. Takođe, poslednjih godina vidljivo je nastojanje da se kroz veći deo testa, ili ceo test, dosledno prati ista tema. Ovaj princip pisanja testa primećen je ranijih godina i kod autora testa za francuski jezik. Priča se daje u kontinuitetu, kroz različite zadatke, čime se u ispit unosi i element zanimljivosti, što ima značajan psihološki efekat za učenike koji polažu ispit. Za bilingvalna odeljenja, ispit podrazumeva proveru sve četiri jezičke veštine i kraći deo za kontekstualizovanu proveru znanja. Pismeni deo testa sadrži zadatke izbora kada su u pitanju veština razumevanja govora i čitanja,

²⁵ Ova takmičenja organizuju, nezavisno, Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (www.dsjsrbija.rs) u ime Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, i Centar za talente (www.centarzatalente.com). Za pripremu testova za filološka i bilingvalna odeljenja, nadležno je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

nekoliko kraćih zadataka tipa izbora ili dopune za proveru znanja o jeziku i jedan zadatak za proveru veštine pisanja. Poslednji element čini vrednovanje u oblasti veštine govora. Jezici na kojima se polažu prijemni ispiti za filološka i bilingvalna odljenja u Srbiji su engleski, francuski, italijanski i nemački.

Takmičenja se sprovode na nivou škola, opština, gradova/okruga i na nivou republike. Testovi se, samim tim, razlikuju. Pravo da izađu na takmičenje imaju svi učenici završnih razreda koji uče strani jezik tokom redovnog školovanja. Za učenike osnovnih i srednjih škola, opštinsko takmičenje iz stanih jezika zasnovano je na jedinstvenom testu znanja putem zadataka tipa izbora, dopune i dopisivanja produženog odgovora. Okružno/gradsko takmičenje sadrži test znanja o jeziku i proveru razumevanja pisanog teksta (samo za osnovne škole, jer za srednje test znanja o jeziku već sadrži zahtevnije tekstove), putem zadataka istog tipa kao na opštinskom nivou (od sastavljača testa zavisi koliko će raznovrsni biti tipovi zadataka). Republičko takmičenje podrazumeva pismeni i usmeni deo ispita. Testiraju se znanje o jeziku, kao i veštine razumevanja govora, razumevanja pročitanoog teksta i govora. Jedina veština koja nije zastupljena na takmičenjima jeste veština pisanja.

Postoji i specijalna kategorija takmičara. Njoj pripadaju učenici koji su, s obzirom na porodično ili školsko okruženje, strani jezik učili pod kvalitetnijim uslovima od drugih (pripadnost specijalnoj kategoriji ističe se na svim testovima uključenim u takmičenje). Takmičari se rangiraju po istim pravilima kao i učenici iz opšte kategorije, ali rade poseban test.

Testove za prijemne ispite i takmičenja karakteriše savremen pristup nastavi i vrednovanju engleskog jezika. Forma zadataka u velikoj meri podseća na standardizovane testove o kojima je ranije bilo reči. Formulacije sa uputstvima za izradu zadataka date su na engleskom jeziku. Ove formulacije u većini zadataka ili ne sadrže metajezik, ili je on sveden na minimum. Zadaci su u većini slučajeva dati u kontekstu. Poneki zadatak u testu dat je u vidu izolovanih rečenica, ali i tada učenik mora da rešava problem oslanjajući se na smisao i strukturu rečenice. U većini testova (naročito za takmičare iz osnovnih škola), jedan od zadataka sadrži izolovane rečenice sa višečlanim izborom. Ostale vežbe oslanjaju se na zadatke dopune na osnovu: izbora među ponuđenim rečima, derivacije, oblika ponuđenih u zagradi, dopisivanja reči koje

nedostaju (*cloze test*), transformacija ili dopisivanja produženog odgovora. Sledi nekoliko primera tipičnih formulacija iz ovakvih zadataka.

- *Choose the correct answer by circling A, B, C or D.*
- *Complete the text by filling in the blanks with the correct form of the words given in the box. Use each word only once.*
- *Read the whole text first. Then fill in each blank with one suitable word.*
- *Read the text. Then circle the letter (a, b, c or d) in front of the answer which you think best fits each space.*
- *Read the text first. Then write the correct form of the word in brackets in the same line. Write only one word on each line.*
- *Finish the following sentences so that the meaning remains the same.*
- *Fill in the appropriate forms (tenses) of the verbs in brackets in the active or passive voice.*
- *Write three WH-questions for the following sentence. Use a different WH-word to start each question. (Make sure that this sentence is the answer to all of them.)*

Zamerka bi se, eventualno, mogla uputiti pojedinim zadacima sa takmičenja, koji se ponekad svode na izolovane elemente jezičke građe. Tako se događa da ceo zadatak, od ukupno četiri ili pet, bude posvećen samo članu ili predlozima, uz prisustvo metajezika u formulisanju zahteva. Ovi bi zadaci mogli da se uklope u zadatke dopune funkcijskih reči (*cloze test*), čime bi se dobila smislenija upotreba jezika.

Mnogi testovi su poslednjih godina unapređeni u smislu zanimljivosti sadržaja, ali i po pitanju dizajna, koji je obično obogaćen odgovarajućim sličicama ili različitom grafičkom formom zadataka. Sledi primer takvog zadatka:

Fill in the blanks by using the words given in the box. Use each word only once and do not change it:

humans	comparison	swing	fictional	raised	coast
--------	------------	-------	-----------	--------	-------

Tarzan is a _____ (1) character, the son of a British Lord and Lady who were cast ashore on the Atlantic _____ (2) of Africa. He is a child _____ (3) in the jungles by the Mangani, "great apes". The life in the jungle gives him abilities far beyond those of ordinary _____ (4). He uses branches and hanging vines to _____ (5) at great speed; his strength, speed, reflexes, senses, and swimming are extraordinary in _____ (6) to normal men. He is intelligent and learns new languages easily. He also communicates with many species of jungle animals.



Zadaci ovakvog tipa poslužiće kao model za osmišljavanje izvesnih predloga u zaključnom delu rada. Zato je potrebno dati još nekoliko važnih završnih napomena.

Zahtevi koji se postavljaju učenicima treba da budu precizni, potpuni i nedvosmisleni. Autori testova treba izuzetno dobro da poznaju nastavni program datih uzrasta, dok ključ sa rešenjima mora da bude višestruko proveravan, kako bi se predupredile neprijatnosti i po učenike i po nastavnike.

S druge strane, vežbanja i testovi koji objedinjuju jezičke veštine i znanje o jeziku u okviru kontekstualizovanih zadataka ne treba da budu privilegija samo darovitih učenika. Šta se događa sa ostalim učenicima u školskom sistemu nastave, pokazaće istraživanje koje sledi.

Prisustvo velikog broja učenika na takmičenjima i prijemnim ispitima za filološka i bilingvalna odeljenja potvrđuje da su oni spremni da unapređuju svoje talente. Ministarstvo prosvete koje ima stalnu misiju da unapređuje obrazovni sistem i da razvija višejezičnost i interkulturalnost, moralo bi da ima drugačiji odnos prema darovitim učenicima unutar tog sistema. Istraživanje će pokazati da li i onaj osnovni deo sistema funkcioniše u skladu sa ciljevima u okviru iskazane misije.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1 Problem i ciljevi istraživanja

Osnovni cilj učenja stranih jezika jeste osposobljavanje učenika da se jezikom koji uče služe dugoročno, u širem društvenom kontekstu. Današnja sveprisutnost engleskog jezika i njegova dostupnost putem medija i mnogobrojnih sredstava iz domena informaciono-komunikacionih tehnologija značajno doprinosi učenju i usvajanju ovog jezika. Ipak, individualne mogućnosti i sklonosti ka učenju jezika se razlikuju, tako da se upravo od školske nastave očekuje da, kroz višestruke cikluse obrazovanja, mladima pruži ravnopornu i solidnu osnovu za komunikaciju sa osobama sa drugih govornih područja i za razumevanje raznolikih izvora informacija. Kada višegodišnje učenje u okviru obrazovnog sistema ne daje dovoljno dobre rezultate u vidu osposobljenosti mladih da se spontano i na zadovoljavajući način služe engleskim jezikom u neposrednom školskom ili širem društvenom okruženju, potrebno je ispitati šta je uzrok tome.

Generacije mladih upisuju fakultete donoseći ocene iz pojedinih predmeta i opšti prosek uspeha od kojih u velikoj meri zavisi ko će zauzeti jedno od mesta na visokoškolskoj ustanovi, a ko će u toj trci biti gubitnik. Postavlja se pitanje koliko su školske ocene pouzdan pokazatelj nečijeg znanja i uspeha, tj. u konkretnom slučaju, koliko one odražavaju realno stanje u učeničkom vladanju engleskim jezikom. Ovo pitanje odredilo je jedan od prvih ciljeva istraživanja. Potreba za time bila je iz godine u godinu sve veća, usled redovne pojave da među novoupisanim studentima Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu mnogi nisu sposobni da koriste engleski jezik ni u najelementarnijem smislu – da razumeju i odgovore na jednostavna pitanja, da se predstave ili kažu ponešto o sebi, da pravilno pročitaju učestale reči ili kraće tekstualne celine, da razumeju smisao pročitane rečenice ili odlomka, ili napišu smislenu rečenicu, makar i na osnovnom nivou.

Rezultati na ispitima dodatno potkrepljuju ovakve utiske. Uprkos činjenici da u svakoj generaciji većina upisanih studenata uspešno završi svoje predispitne i ispitne obaveze iz engleskog jezika, zabrinjava stepen neznanja nemalog broja studenata koji su, kao i njihovi uspešniji vršnjaci, godinama učili isti školski predmet. Svrha školske ocene jeste da prikaže postignuće učenika na kraju svake faze obrazovanja. Pomenute

razlike u znanju studenata i njihovoj sposobnosti da se služe engleskim jezikom nametnule su potrebu da se ispituju okolnosti pod kojima su doskorašnji srednjoškolci učili ovaj jezik. Ujedno su ispitani stavovi studenata o školskoj nastavi tog predmeta, sa naglaskom na nastavi i vrednovanju jezičkih veština.

Osim ispitivanja subjektivnih stavova novoupisanih studenata, u obostranom interesu, trebalo je i empirijskim putem utvrditi nivo njihovog znanja i sposobnosti da se služe naučenim. Do ovog cilja moglo se doći jedino primenom standardizovanog testa znanja i jezičkih veština na samom početku akademske 2014/15. godine, neposredno po završetku srednjeg obrazovanja novoupisane generacije. U tu svrhu korišćen je tzv. *Quick Placement Test*, javno dostupan putem interneta, koji su zajednički osmislili *Oxford University Press* i *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Cilj je bio studente pristigle iz različitih školskih i geografskih sredina širom Srbije izložiti istim i ravnopravnim uslovima vrednovanja, nalik na međunarodne provere znanja i sposobnosti pred neutralnim ispitivačima. Pažnja je posvećena i razlici rezultata između učenika koji dolaze iz gimnazija i srednjih stručnih škola. Dobijene rezultate trebalo je, zatim, uporediti sa školskim ocenama kako bi se ustanovila njihova pouzdanost.

Dugogodišnje iskustvo u radu sa studentima, nažalost, često ukazuje na zapostavljenost jezičkih veština u odnosu na nastavu jezičke građe, a naročito u odnosu na nastavu gramatike. Gramatičko-prevodni metod, mada odavno prevaziđen, očigledno još uvek drži primat u mnogim učionicama. Postavlja se pitanje da li je adekvatna izloženost jezičkim veštinama postala privilegija darovitih učenika koji se upućuju na takmičenja i ambicioznijih učenika koji samostalno i dodatno, izvan školskog okruženja, proširuju svoja jezička znanja i sposobnosti. Nameće se utisak da oni koji čine većinu neretko ostaju uskraćeni za kvalitetnu nastavu engleskog jezika, što na nivou fakultetske nastave postaje evidentno. U takvom mešovitom okruženju polaznika, u kome dominiranju učenici pristigli iz srednjih stručnih škola, na šteti ostaje manjina koja pokazuje kvalitetnije znanje i sposobnost korišćenja jezika (ne isključivo, ali najčešće, to su bivši gimnazijalci društvenog smera, koji su imali veći fond časova engleskog jezika u školama). Zato se ukazala potreba da se utvrdi da li će u odnosu na rezultate sa početka školske godine biti pomaka u jezičkoj sposobnosti upisane generacije ako za godinu dana nastave svi budu izloženi istoj vrsti nastave, sa posebnim

naglaskom na jezičkim veštinama. Da bi to bilo moguće utvrditi, potrebno je na kraju prve godine studija proveriti rezultate postignuća pomenute generacije studenata na ispitu iz engleskog jezika, pod uslovima sličnim onima sa ulaznog testiranja, i uporediti ih sa rezultatima dobijenim na početku godine. Prednost se ogleda u dobijanju još jednog parametra za poređenje, posebno zato što su svi studenti učili jezik pod istim uslovima. Međutim, to ujedno čini i nedostatak u istraživačkom smislu, jer u postupku nema eksperimentalne i kontrolne grupe. Razlozi za to biće detaljnije objašnjeni u analizi rezultata ove faze istraživanja.

Kako bi empirijsko i akciono istraživanje imalo pun smisao, ono ne sme da bude samo sebi cilj. Savremena nastava zasniva se na ishodima učenja. Pod ishodima se smatraju definisana znanja, veštine, stavovi i vrednosti koje učenici treba da razviju tokom obrazovanja (Havelka, Hebib, Baucal, 2003: 32). Ako se istraživanjem ustanove slabosti u obrazovanju, one treba da budu otklonjene. Zato i svako istraživanje u oblasti nastave treba da ima svoje pozitivne ishode u vidu poboljšanja zatečenog stanja. Jedan od ključnih uzroka navedenih problema u domaćoj nastavi stranih jezika leži u nepostojanju standardizovanih testova, odnosno izražavanja nivoa koji je učenik postigao na kraju školovanja. Samim tim, ne postoji ni definisani donji prag znanja prilikom upisa na fakultete. Stoga je jedan od konačnih ciljeva predmetnog istraživanja podstaći stručnu zajednicu da se pokrene u pravcu češće primene standardizovanih oblika vrednovanja jezičkih znanja i sposobnosti učenika, a na osnovu domaćeg nastavnog plana i programa. Time bi se, direktno i indirektno, uticalo na poboljšanje kvaliteta i ishoda nastave. Zašto insistirati na izradi testova i proveru sposobnosti na osnovu domaćeg programa biće obrazloženo u zaključnom delu rada. U ovoj fazi istraživanja, bilo je potrebno ispitati stavove nastavnika u vezi sa predloženim, sa ciljem naknadnog osmišljavanja instrumenata vrednovanja po uzoru na međunarodne standardizovane testove.

Na osnovu navedenih problema u nastavi, postavljeni su sledeći **istraživački ciljevi i zadaci**:

- 1) uvidom u relevantnu pedagošku dokumentaciju ustanoviti školske ocene iz engleskog jezika novoupisane generacije studenata;
- 2) ispitati stavove studenata o školskoj nastavi engleskog jezika;

- 3) izvršiti ulazno testiranje studenata kako bi se ustanovio nivo njihovih jezičkih znanja i sposobnosti na početku akademske godine;
- 4) uporediti rezultate sa ispita iz engleskog jezika na kraju prve godine studija sa rezultatima ulaznog testiranja;
- 5) ispitati stavove nastavnika engleskog jezika o češćoj primeni standardizovanih testova na osnovu domaćeg nastavnog plana i programa.

3.2 Karakter istraživanja

Sa aspekta razvoja teorije obrazovanja i nastave, kao i metodologije naučnog istraživanja u pedagogiji, među tradicije koje su se u današnje vreme relativno jasno izdiferencirale spadaju istorijsko-hermeneutička (interpretativna), empirijsko-analitička (pozitivistička) i kritička tradicija (Bandur i Radovanović, 2012: 82). Istraživanje koje smo sprovedli je empirijsko-analitičkog karaktera.

Pojedine nauke smatraju se prijemčivijim za kvantifikaciju (poput prirodnih), dok su drugima (kao što su društvene) bliskija kvalitativna istraživanja (Gojkov, 2003: 64). Prema Patonu (Patton, 2002: 574) i drugim autorima koji se bave metodologijom naučnih istraživanja (Best and Khan, 1998; Lawrence Neuman, W., 2005; Hunter, D., 2009; Bachman and Clark, 1987) i kvalitativne i kvantitativne metode imaju svoje prednosti koje treba kombinovati u višestruki metodski pristup istraživanju i evaluaciji. Opservacija na terenu iziskuje sveobuhvatne strategije, zasnovane na kombinovanju analitičkih tehnika i višestrukih instrumenata njihove provere, čime se garantuje visok stepen objektivnosti, doslednost podataka i mogućnost njihove verifikacije. Među četiri vrste strategije ispitivanja koje Paton (Patton, 2002: 556) u tom pogledu preporučuje spadaju dve od značaja za sprovedeno istraživanje: a) kombinovana kvalitativna i kvantitativna metoda (metodološka triangulacija) i b) kombinovanje opservacije, analize dokumenata, intervjuja (triangulacija izvora podataka).

Kombinovanjem kvalitativne i kvantitativne metode, istraživač se jednim delom u potpunosti uključuje u situaciju istraživanog fenomena, dok drugim delom izbegava pristrasnost u istraživanju, posmatrajući fenomen iz neutralnog ugla. Kombinovanjem izvora podataka, istraživač nastoji da obezbedi visok stepen objektivnosti i unakrsnu verifikaciju dobijenih podataka.

Sledi opis karakteristika sprovedenog pedagoškog istraživanja:

- prema naučnom karakteru – **primenjeno**, tj. usmereno ka praktičnoj primeni konačnih saznanja i zaključaka u obrazovnom procesu;
- prema izvoru činjenica – **empirijsko**, tj. zasnovano na iskustvu u vidu posmatranja, merenja i procenjivanja veličina dobijenih na odabranom uzorku;
- prema metodskom pristupu – kombinovano **kvalitativno i kvantitativno**.
- prema preovlađujućoj logičkoj metodi – **komparativno**, jer se bazira na utvrđivanju međusobnih odnosa, uslova i zakonitosti ispitivanih pojava; – **akciono**, jer je usmereno na istovremeno posmatranje i menjanje određene pojave sa ciljem unapređenja nastavne prakse i razvoja kvalitetnijeg znanja;

3.3 Metode istraživanja

Specifičnost i složenost problema usmerili su ovo istraživanje ka kombinovanom kvalitativno-kvantitativnom pristupu. Definisani ciljevi i zadaci opredelili su tok istraživanja ka:

1) **analitičko-deskriptivnoj metodi**, baziranoj na definisanoj strategiji triangulacije. Ona se u ovom radu zasniva na kombinovanju: (a) različitih izvora podataka (pedagoška dokumentacija, anketni listovi) i (b) različitih kategorija ispitanika (studenti i nastavnici);

2) **kauzalno-komparativnoj metodi**, baziranoj na ulaznom i izlaznom (završnom) testiranju studenata na početku i kraju akademske 2014/15. godine. Rezultati testiranja i vrednovanja jezičkih znanja i sposobnosti studenata posmatrani su najpre pojedinačno u okviru svake faze testiranja, a potom i međusobno.

Prikupljanje, obrada i interpretacija podataka zasnovani su na deskriptivnoj, matematičkoj i statističkoj metodi. Svi podaci u istraživanju obrađeni su u licenciranom softveru za statističku obradu podataka SPSS20. Prilikom obrade podataka korišćena je deskriptivna statistika (aritmetička sredina, standardna devijacija, mod, frekvence i

procenti) i statistika zaključivanja (korelacija, analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA), t-test za ponovljena merenja).

3.4 Instrumenti istraživanja

U skladu sa definisanim ciljevima i zadacima i navedenim karakterom i metodama istraživanja, primenjeni su sledeći istraživački instrumenti:

- ❖ Analiza dokumenata, u koje spadaju:
 - svedočanstva iz završnog (četvrtog) razreda gimnazije ili srednje stručne škole iz koje su došli studenti upisani na Učiteljski fakultet akademske 2014/15. godine;
 - interna dokumenta Fakulteta sa statističkim podacima o novoupisanoj generaciji studenata.
- ❖ Anketa
 - anketni list standardnog tipa (na bazi Likertove skale) za ispitivanje stavova studenata o kvalitetu nastave engleskog jezika na nivou srednjeg obrazovanja;
 - elektronski upitnik (*Google Forms*) za ispitivanje stavova nastavnika engleskog jezika (sa dvočlanim ili višečlanim izborom odgovora i pitanjima otvorenog tipa).
- ❖ Test
 - ulazni test jezičkih znanja (na početku akademske godine)
 - ulazni test jezičkih veština (na početku akademske godine)
 - završni test jezičkih znanja (na kraju prve godine studija)
 - završni test jezičkih veština (na kraju prve godine studija).

3.5 Populacija i uzorak istraživanja

Cilj svakog istraživanja jeste utvrđivanje povezanosti i otkrivanje uzročnih odnosa među promenljivim pojavama, odnosno varijablama. Da bi rezultati istraživanja bili empirijski potkrepljeni i teorijski relevantni, potrebno je obezbediti odgovarajući

uzorak. Uzorkom se smatra deo, tj. podgrupa populacije koja je uključena u istraživanje. Za naučna istraživanja uzorak neke populacije treba da bude adekvatan (tj. dovoljan da bi se omogućilo istraživanje i izvođenje zaključaka), i reprezentativan (da u potpunosti odražava strukturu populacije koju predstavlja). Suština metode uzoraka je da se značajni statistički podaci o određenoj masovnoj pojavi mogu odrediti i na osnovu malog uzorka. Prema Suzan Morou, namenski odabir uzorka, zasnovan na jasnim kriterijumima, i kvalitet podataka dobijenih na takvom uzorku bitniji su od broja ispitanika, koji jeste bitan, ali ne i presudan, element istraživanja (Morrow, 2005: 255).

Uzorak koji se istraživaču nalazi na raspolaganju smatra se prigodnim uzorkom. Prigodni uzorak u ovom istraživanju predstavlja populacija studenata koja se na početku školske godine opredelila za nastavu engleskog jezika. Ona se i po broju i po utvrđenom kvalitetu jezičkih znanja i sposobnosti može smatrati i adekvatnim i reprezentativnim uzorkom generacija koje se upisuju na ovaj fakultet. Osim toga, s obzirom na to da se u uzorku od 213 ispitanika nalaze studenti iz 42 grada iz Srbije, od kojih 38,97% (83 studenta) čine bivši učenici gimnazija, a 61,03% (tj. 130 studenata) bivši polaznici srednjih stručnih škola, što je uobičajen odnos snaga za odabrani obrazovni profil, ovaj uzorak se i sa tog aspekta može smatrati tipičnim reprezentom za Učiteljski fakultet. Tokom istraživanja će se, putem statističkih metoda, pokazati da li je ovaj uzorak reprezentativan i za šire područje obrazovnog sistema.

U ukupnom broju prijavljenih kandidata za prijemni ispit na Učiteljskom fakultetu za školsku 2014/15. godinu odnos predstavnika prema tipu škole bio je vrlo sličan (33,98% - gimnazije; 66,02% srednje stručne škole).

Kada je u pitanju prosečan uspeh kandidata koji su konkurisali za indeks Učiteljskog fakulteta u Beogradu, treba takođe naglasiti da je od ukupnog broja prijavljenih kandidata (562), odličnih učenika bilo 20,11%, vrlo dobrih 56,94% i dobrih 22,95%. Prijavljenih sa dovoljnim uspehom nije bilo²⁶. Dominaciju učenika sa vrlo dobrim uspehom potvrđuje i izračunata opšta prosečna ocena cele populacije kandidata, koja iznosi 3,97. Ovaj podatak biće bitan u daljem prikazu rezultata istraživanja, kada u fokusu bude ocena iz engleskog jezika. Na osnovu uspeha na prijemnom ispitu, na fakultet je primljeno 140 budućih učitelja i 140 budućih vaspitača.

U okviru predmetnog istraživanja, populaciju su činile dve grupe ispitanika:

²⁶ Podaci su dobijeni uvidom u internu dokumentaciju Fakulteta „Statistika prijemnog ispita 2014/15.“

- a) studenti prve godine Učiteljskog fakulteta (učiteljskog i vaspitačkog smera) i
- b) nastavnici engleskog jezika.

Studenti su trojako uključeni u istraživanje. Prvi krug istraživanja podrazumevao je ispunjavanje anketnog lista kojim su se ispitali stavovi studenata u svojstvu tek svršenih učenika srednjih škola/gimnazija (prikaz broja ispitanika u različitim fazama istraživanja dat je u Tabeli 1). Ovaj deo istraživanja obavljen je prvog nastavnog dana u školskoj godini, kada, prema uobičajenoj praksi, času engleskog jezika prisustvuje najveći broj studenata. Bitan je podatak da studenti Učiteljskog fakulteta na početku akademske godine imaju pravo da se opredele za jedan od dva jezika koje su učili tokom prethodnog školovanja²⁷, s tim da je preporuka da to bude jezik koji su duže učili i, što je posebno važno, da nema učenja jezika od početnog nivoa. Studentima koji nisu učili samo jedan strani jezik u srednjoj školi, te imaju ovu mogućnost izbora, pruža se prilika da u roku od dve nedelje pohađaju časove oba jezika, kako bi se, na osnovu ličnih utisaka, konačno opredelili za onaj jezik koji žele/mogu da prate. Nastava navedenih stranih jezika realizuje se, ako ne isključivo, onda pretežno, na stranom jeziku, što bitno uslovljava konačan izbor studenata. U prvoj fazi učestvovalo je 99 studenata učiteljskog smera i 113 studenata vaspitačkog smera.

Tabela 1. Populacija ispitanika i instrumenti istraživanja

	Faza istraživanja	Broj ispitanika (učit. + vasp.)	Instrument istraživanja
1.	Ispitivanje stavova studenata o školskoj nastavi engleskog jez.	213 (99 + 113)	anketa standardnog tipa
2.	Ulazni test jez. znanja i veština	213 (98 + 114)	test znanja i veština i evaluacija jezičkih sposobnosti
3.	Završni test jez. znanja i veština	192 (86 + 106)	test znanja i veština i evaluacija jezičkih sposobnosti
4.	Ispitivanje stavova nastavnika o predloženim promenama	79	anketa elektronskog tipa

²⁷ U ponudi su ravnopravno četiri jezika: engleski, francuski, ruski i nemački.

Drugi krug istraživanja podrazumevao je ulazno testiranje studenata u oblasti jezičkih znanja i veština i evaluaciju njihovih jezičkih sposobnosti. Iako se broj učesnika u ovoj fazi istraživanja, sticajem okolnosti, podudara sa brojem studenata koji su popunjavali upitnik, populacija testiranih studenata nije u potpunosti identična sa populacijom anketiranih, usled činjenice da se u međuvremenu nekolicina anketiranih studenata (njih 15) opredelila za nastavu nekog drugog stranog jezika. Takođe, bilo je studenata (drugih 15) koji su prisustvovali ulaznom testiranju, ali ne i prvom času engleskog jezika, te nisu popunili upitnik. U drugoj fazi učestvovalo je 99 budućih učitelja i 114 budućih vaspitača. U analizi podataka unutar svake pojedinačne faze istraživanja, u obzir su uzimani svi predstavnici populacije koji su prisustvovali toj fazi ispitivanja. Međutim, prilikom dovođenja različitih faza ispitivanja u korelaciju, tokom obrade podataka isključeni su studenti koji nisu vezani za obe varijable.

Treći krug istraživanja činilo je završno testiranje studenata na kraju nastavnog ciklusa (maj/jun 2015). I u ovom slučaju, broj ispitanika razlikuje se donekle u odnosu na prve dve faze. Odmah nakon što je obavljeno ulazno testiranje na samom početku akademske godine (sredinom oktobra 2014.), jedan broj studenata opredelio se da radije pohađa nastavu drugog stranog jezika. Osim toga, od studenata koji jesu pohađali nastavu engleskog jezika, izvestan broj nije izašao na ispit u junskom roku, kada je obavljeno završno testiranje u okviru istraživanja. Među ispitanicima u ovoj fazi bilo je 86 budućih učitelja i 106 budućih vaspitača.

Posebnu fazu istraživanja činilo je ispitivanje stavova nastavnika engleskog jezika. Upitnik je formiran, distribuiran i popunjavan elektronskim putem (u vidu *Google Forms*). Na ovaj način prikupljeno je mišljenje 79 nastavnika engleskog jezika.

Pojedinosti vezane za svaku fazu istraživanja i tip upitnika ili testa biće obrazložene u opisu rezultata istraživanja.

3.6 Ključne faze i dinamika istraživanja

Faza 1 – analiza pedagoške dokumentacije (svedočanstava) i izdvajanje školske ocene na kraju četvrtog razreda srednje škole za svakog studenta (septembar 2014.);

Faza 2 – anketiranje studenata – početak akademske godine (prvi čas u oktobru 2014.);

Faza 3 – ulazno testiranje – početak akademske godine

- test jezičkih znanja i jezičkih vještina (razumevanje govora, čitanje, pisanje) (druga nedelja oktobra)
- evaluacija vještine govora (treća nedelja oktobra)
- dopunsko testiranje kandidata za napredni nivo (četvrta nedelja oktobra)
- saopštavanje rezultata studentima (četvrta nedelja oktobra);

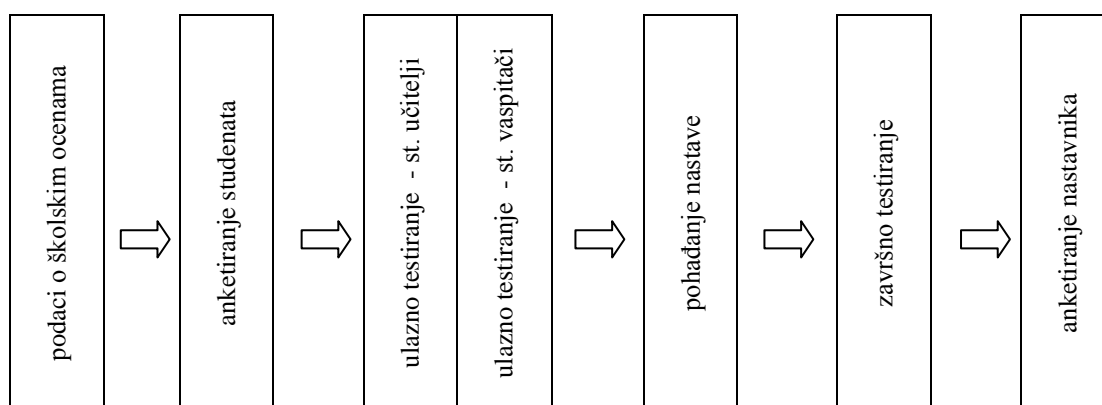
Faza 4 – završno testiranje – kraj nastavnog perioda (maj/jun 2015.)

- test jezičkih znanja i jezičkih vještina
 - kolokvijum 1 – test znanja 1 i razumevanje govora (decembar 2014.)
 - kolokvijum 2 – test znanja 2 i razumevanje pročitano g teksta (april 2015.)
- studentske prezentacije – evaluacija vještina govora i pisanja (maj/jun 2015.);

Faza 5 – anketiranje nastavnika – kraj školske godine (početak jula 2015.)

– sumiranje predloga nastavnika (septembar – oktobar 2015.);

Faza 6 – analiza rezultata / statistička obrada podataka (jun – decembar 2015.).



Sl. 1 Faze istraživačkog postupka

4. FAZE ISTRAŽIVANJA – OPIS, REZULTATI I ANALIZA

4.1 Školska ocena iz engleskog jezika

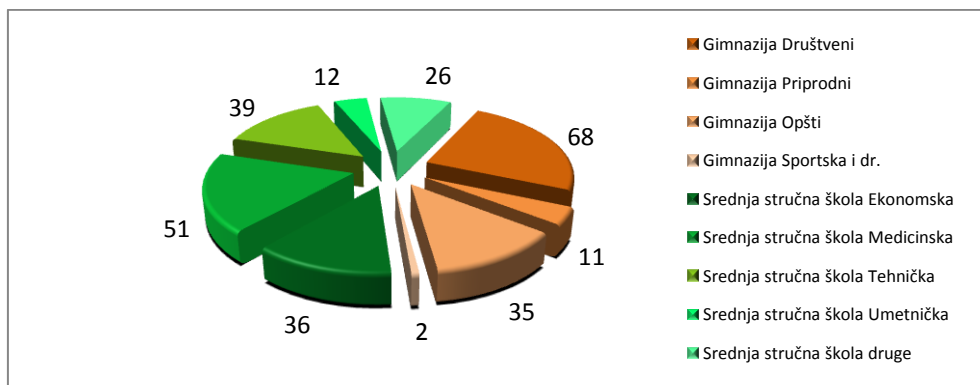
Ciklus empirijskog istraživanja započeo je uvidom u relevantnu pedagošku dokumentaciju. Osim navedenog centralnog izveštaja o prijavljenim kandidatima za prijemni ispit, ključni dokument činila su svedočanstva novoupisanih studenata iz četvrtog razreda srednje škole. U datom trenutku nije se znalo ko će se od studenata opredeliti za nastavu engleskog jezika. Dugogodišnje iskustvo pokazuje da većina njih pohađa časove ovog jezika, tako da su podaci prepisani za sve upisane studente. Sastavljeni su spiskovi studenata oba smera i pored njihovih imena formirane tabele za beleženje ključnih podataka. Za svakog studenta uneti su sledeći podaci bitni za istraživanje:

- a) tip završene škole (gimnazija/smer, srednja stručna škola/smer);
- b) ocena iz engleskog jezika na kraju četvrtog razreda;
- c) grad u kome je učenik završio srednje obrazovanje.

4.1.1 Rezultati analize ukupne populacije upisanih studenata

Rezultati analize ukupne populacije od 280 upisanih studenata pokazuju:

- a) da je prema tipu završene škole:
 - 116 učenika koji su završili gimnaziju (33,98%)
(Društveni smer: 68 / Prirodni smer: 11 / Opšti smer: 35 / Sportska i druge: 2),
 - 164 učenika koji su završili srednju stručnu školu (66,02%)
(Ekonomska: 36 / Medicinska: 51 / Tehničke: 39 / Umetničke: 12 / druge: 26);

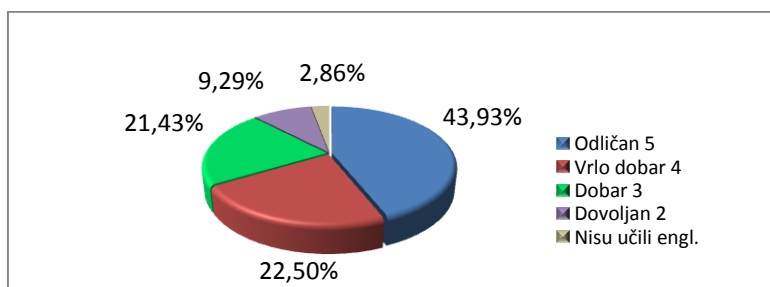


Sl. 2 Populacija studenata upisanih u šk. 2014/15. god.

b) da je sledeći broj učenika imao navedene ocene iz engleskog jezika (u zagradi je distribucija ocena prema tipu škole: gimnazija + srednja stručna škola):

- ocenu pet (5) – 123 učenika (59 + 64)
- ocenu četiri (4) – 63 učenika (30 + 33)
- ocenu tri (3) – 60 učenika (33 + 27)
- ocenu dva (2) – 26 učenika (18 + 8)
- osmoro nije u stručnoj školi učilo engleski i odabrali su drugi jezik.

c) da studenti upisani u ovoj školskoj godini dolaze iz 42 mesta u Srbiji i tri grada u Crnoj Gori. Od pomenutih mesta u Srbiji, neka čine prigradska naselja na širem području Beograda, ali u svedočanstvima učenika posebno su navedena, te su tako zabeležena i u istraživanju. Više od polovine populacije čine učenici iz Beograda (155 studenata)²⁸.



Sl.3 Školska ocena iz engleskog jezika na kraju IV razreda

²⁸ Od ostalih mesta, zastupljeni su: Loznica, Obrenovac, Mladenovac, Arandelovac, Lajkovac, Smederevo, Kraljevo, Topola, Kosovska Mitrovica, Bjeljina, Pančevo, Krupanj, Sopot, Valjevo, Zrenjanin, Šabac, Ljig, Ub, Veliko Gradište, Smederevska Palanka, Bajina Bašta, Pećinci, Požarevac, Čačak, Knjaževac, Ivanjica, Prijepolje, Kuršumlija, Barajevo, Nova Varoš, Lazarevac, Požega, Petrovac na Mlavi, Gornji Milanovac, Vrnjačka Banja, Varvarin, Zaječar, Grocka, Bečej, Priboj i Svilajnac.

U navedenim podacima moglo se videti da je uzorak studenata uključenih u istraživanje sasvim tipičan za generacije koje se upisuju na Učiteljski fakultet. Mada ukupna populacija tada upisanih studenata ne čini glavni uzorak predmetnog istraživanja, navedeni podaci o tipu škole, mestu školovanja i ocenama iz engleskog jezika pružaju određeni uvid u aktuelno stanje u nastavi engleskog jezika, te čine zanimljivu polaznu osnovu za analizu glavnog uzorka i dalje rezultate istraživanja:

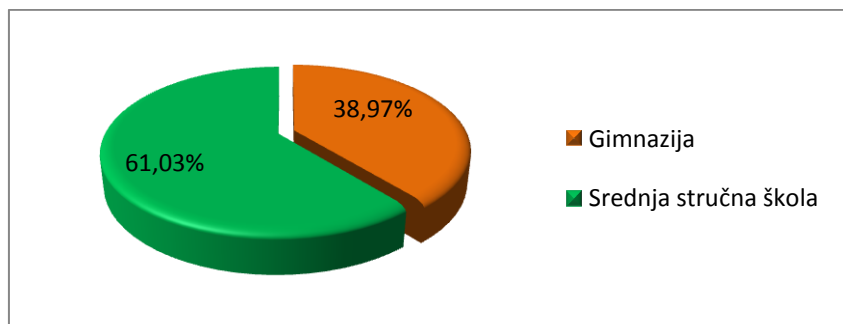
- Učenici iz srednjih stručnih škola po pravilu čine većinu populacije ovog fakulteta. Njihov nedeljni fond je 2 časa engleskog jezika nedeljno.
- Očigledno je da broj učenika sa ocenom pet (5) upadljivo nadmašuje sve ostale. Osim toga, uvidom u ocene studenata koji su učestvovali u istraživanju, stiče se utisak o strožem kriterijumu ocenjivanja u gimnazijama u odnosu na srednje stručne škole.
- Više od polovine čine učenici iz beogradskih škola.

4.1.2 Rezultati analize reprezentativnog uzorka

Prvi bitan podatak za uzorak, koji su činili svi studenti anketirani na prvom času engleskog jezika, čini njihova ocena iz engleskog jezika na kraju četvrte godine srednje škole. Podatak je dobijen na dva načina. Da bi bio zadovoljen princip objektivnosti i pouzdanosti u naučnom istraživanju, primarni izvor ovih podataka bila su navedena svedočanstva iz arhive Fakulteta. Sekundarni izvor bio je anketni obrazac u kome su studenti, između ostalog, navodili i ovu ocenu. Dobijeni podaci u velikoj meri odražavaju stanje sa opštom populacijom, ali ujedno donose i zanimljive pojedinosti.

Rezultati uzorka od 213 anketiranih studenata pokazuju:

- a) da je prema tipu završene škole:
 - 83 studenata koji su završili gimnaziju (50 učiteljski smer + 33 vaspitački smer)
 - 130 studenata koji su završili stručnu školu (49 učiteljski smer + 81 vaspitački smer)

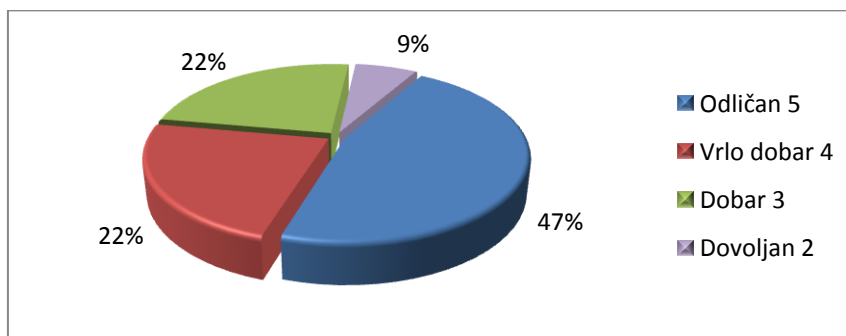


Sl. 3 Populacija studenata koji su činili uzorak za anketiranje

b) da je sledeći broj učenika imao navedene ocene iz engleskog jezika (podatak u zagradi pokazuje distribuciju ocena prema tipu škole: gimnazija + srednja stručna škola):

- ocenu pet (5) – 100 učenika (27 + 73)
- ocenu četiri (4) – 46 učenika (22 + 24)
- ocenu tri (3) – 47 učenika (24 + 23)
- ocenu dva (2) – 20 učenika (9 + 11)

c) da studenti upisani u školskoj 2014/15. godini dolaze iz 42 mesta u Srbiji i tri grada u Crnoj Gori. Podaci su identični kao za opštu populaciju.



Sl. 4 Školska ocena iz engl.jez. studenata u uzorku za anketiranje

Može se videti da u nastavi engleskog jezika na Fakultetu upadljivo dominira populacija iz srednjih stručnih škola. Takođe je evidentno da su školske petice kod ovih učenika daleko zastupljenije nego kod bivših gimnazijalaca. Štaviše, ukupan odnos školskih petica u odnosu na sve ostale ocene zajedno iznosi 100 : 113. Prosečna ocena iz engleskog jezika za ovu generaciju iznosi 4,06. Sudeći prema ovom nalazu, gde bezmalo polovina studenata donosi najvišu ocenu, očekivalo bi se da prilikom testiranja

i evaluacije na nivou srednjoškolskog gradiva ova generacija pokaže zavidan uspeh u oblasti jezičkih znanja i sposobnosti. Da li će to biti slučaj, pokazaće rezultati daljih faza istraživanja.

4.2 Rezultati studentske ankete

Radi neposrednog prikupljanja podataka od studenata koji čine uzorak istraživanja, primenjena je anketa (upitnik), kao jedna od najzastupljenijih istraživačkih metoda u društvenim naukama. Za proveru stepena prisutnosti određenih svojstava, kao što su jezička znanja, veštine i sposobnosti, najčešće se koristi skala stavova. Anketa korišćena u ovom istraživanju zasniva se na Likertovoj skali sa četvoročlanim izborom odgovora. Primer upitnika dat je u Prilogu 1.

4.2.1 Socio-demografski podaci

Uvodni deo upitnika za prikupljanje socio-demografskih podataka o ispitanicima sadržao je osam pitanja otvorenog tipa i dva pitanja sa višečlanim izborom odgovora. Sledi zbirni prikaz dobijenih odgovora u ovom delu upitnika.

❖ Prezime i ime: Radi mogućnosti poređenja podataka dobijenih u različitim fazama istraživanja, anketa nije bila anonimna. Studentima je obrazloženo da će njihovi odgovori dati dragocene smernice za naučno istraživanje i fakultetsku nastavu, sa ciljem da se prevaziđu aktuelni problemi u školskoj nastavi engleskog jezika i osmisle što kvalitetniji nastavni materijali za potrebe njima sličnih generacija. Studenti su bili voljni da sarađuju. Upitnik je popunilo 213 studenata.

❖ Broj indeksa: I ovaj podatak uzet je radi lakšeg poređenja podataka u programu Microsoft Excel tokom različitih faza istraživanja.

❖ Naziv srednje škole / gimnazije (sa naznakom smera za gimnazije):

- Gimnazija – 83 studenta (50 učiteljskog smera + 33 vaspitačkog smera)
- Srednja stručna škola – 130 studenata (49 učiteljskog smera + 81 vaspitačkog smera)

❖ Grad u kome se škola nalazi: Studenti su naveli 42 grada u Srbiji. Tri studenta su došla iz škola u Crnoj Gori.

❖ Pol ispitanika:

- ženski – 198 (90 učiteljskog smera + 108 vaspitačkog smera)
- muški – 15 (9 učiteljskog smera + 6 vaspitačkog smera)

❖ Godine starosti:

- 18 – 20 godina – 198 studenata
- preko 20 godina – 15 studenata

❖ Period učenja engleskog jezika u školi (OŠ + SŠ):

- 4 godine – 4 studenta
- 6 godina – 1 student
- 8 godina – 148 studenata
- 9 godina – 5 studenata
- 10 godina – 48 studenata
- 12 godina – 7 studenata

❖ Nedeljni fond časova u završnom razredu²⁹:

- 2 časa nedeljno – 108 studenata (38 učiteljskog smera + 70 vaspitačkog smera)
- 3 časa nedeljno – 42 studenta (25 učiteljskog smera + 17 vaspitačkog smera)
- 4 časa nedeljno – 33 studenta (20 učiteljskog smera + 13 vaspitačkog smera)
- 5 časova nedeljno – 28 studenata (15 učiteljskog + 13 vaspitačkog smera)
- neodređen broj časova – 2 studenta (iz starijih generacija)

❖ Ocena iz engleskog na kraju IV razreda:

Kod ovog pitanja, studentima je ponuđen višestani izbor, kako bi zaokružili jednu od četiri ponuđene pozitivne ocene (2, 3, 4 ili 5). Podaci o ocenama koje su naveli studenti donekle se razlikuju u odnosu na ono što je pokazala zvanična dokumentacija. Validni podaci o ocenama evidentirani su u gornjem poglavlju 4.1.2 b). Na osnovu tih podataka, prosečna ocena studenata koji su činili uzorak istraživanja iznosi 4,06.

Detaljnim uvidom u anketne obrasce, došlo se do sledećih zanimljivih zapažanja i podataka u vezi sa školskom ocenom. Svega četiri meseca nakon završene škole i dobijanja svedočanstava, 46 studenata prijavljuje pogrešnu ocenu iz engleskog jezika.

²⁹ Prema nastavnom planu (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju*), za prvi strani jezik u IV razredu **gimnazija** nedeljno je predviđeno: 3 časa na opštem smeru, 4 časa na društvenom smeru, 2 časa na prirodnom smeru. Drugi strani jezik uči se 2 časa nedeljno na svim smerovima. **Srednje stručne škole** (*Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama* (2011a)), za nastavu (samo jednog) stranog jezika predviđaju 2 časa nedeljno. Filološka i druga specijalizovana odeljenja pojedinih škola pružaju nastavu stranog jezika 5 puta nedeljno (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za obdarene učenike u Filološkoj gimnaziji*). Postoji mogućnost da neki studenti nisu naveli precizan podatak, kao i u slučaju ocena.

Od toga, 25 studenata je sebi dalo ocenu (ili dve) više, dok čudi podatak da je čak 21 student sebi snizio ocenu, sudeći prema onome što su napisali u upitniku.

S jedne strane, ovo potvrđuje koliko je važno naučno istraživanje zasnovati na pouzdanim izvorima podataka. S druge strane, ostaje tek na nivou pretpostavke da li unos pogrešnih ocena upućuje na zaboravnost (što iznenađuje u tako kratkom vremenskom roku), nemar prema predmetu i dobijenoj oceni, nelagodnost da se prizna pravo stanje stvari, ili, pak, poklonjene ocene i izuzetno visok stepen poštenja, te beleženje objektivno zaslužene ocene. Na ovakav zaključak upućuju i dopisani komentari na dva anketna lista: „Petica mi je data jer mi je falila za prosek 5,0“ i „Moje znanje je bilo realno za 4, ali mi je profesorka dala 5 jer sam redovno dolazila na časove“.

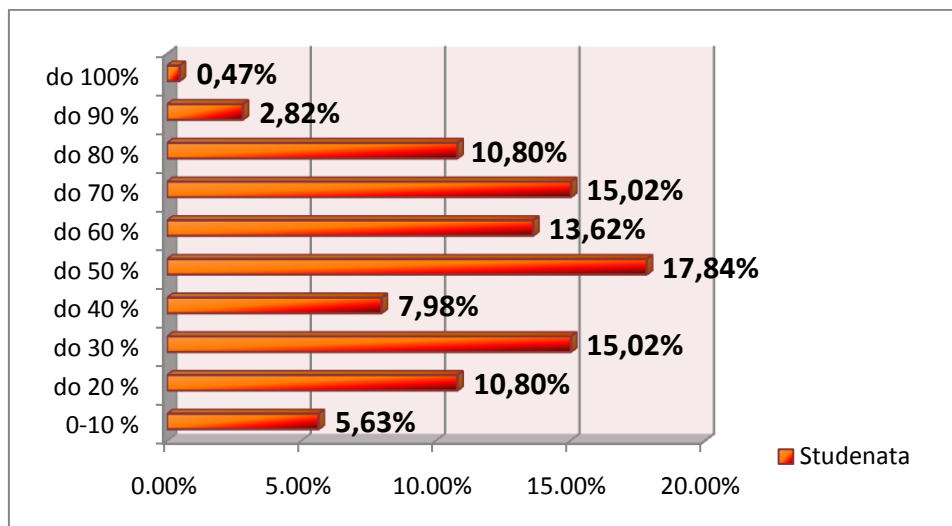
Nameće se pitanje da li se nastava stranih jezika u našim obrazovnim institucijama smatra za poligon za „štancovanje“ uspeha i verifikaciju Vukove diplome na gradskim i okružnim takmičenjima. Najvažnije pitanje ostaje – koliko je školska ocena realan pokazatelj nečijih jezičkih znanja i sposobnosti? Odgovor će dati naredne faze istraživanja.

❖ Stepen zadovoljstva znanjem stečenim kroz školsku nastavu engleskog jezika:

Studenti su imali prilike da na skali od 0-100% iskažu koliko su lično zadovoljni znanjem engleskog jezika koje su stekli kroz školski sistem (ne računajući druge načine učenja jezika putem kurseva, televizije, interneta, susreta sa strancima i sl.). Njihovi odgovori pokazuju sledeći stepen zadovoljstva školskom nastavom engleskog jezika:

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| • 0 – 10% – 12 studenata | • do 60% – 29 studenata |
| • do 20% – 23 studenta | • do 70% – 32 studenta |
| • do 30% – 32 studenta | • do 80% – 23 studenta |
| • do 40% – 17 studenata | • do 90% – 6 studenata |
| • do 50% – 38 studenata | • do 100% – 1 student |

U proseku, ova populacija studenata pokazuje da je školskom nastavom engleskog jezika zadovoljna 49,67%.



Sl. 5 Stepen zadovoljstva studenata školskom nastavom engleskog jezika

4.2.2 Stavovi studenata o kvalitetu nastave u srednjoj školi

Osnovni cilj dela istraživanja zasnovanog na anketi bio je da se stvori što jasnija slika o kvalitetu nastave engleskog jezika koju su učenici imali na nivou srednjeg obrazovanja. Posebna pažnja posvećena je nastavi jezičkih veština i njihovom vrednovanju u nastavnom procesu. Stoga je ključni deo ankete bio sačinjen od 60 pitanja grupisanih u 5 tematskih blokova. Za četiri grupe pitanja, skala odgovora sadržala je četvoročlani izbor vrednosti: redovno / ponekad / retko / nikad.

➤ Prvi blok pitanja odnosio se na veštine govora i razumevanja govora. Cilj ove grupe pitanja bio je da se ustanovi koliko su učenici bili izloženi engleskom jeziku u međusobnoj komunikaciji u učionici, kao i u kontaktu sa nastavnikom i drugim izvorima jezika (u lingvistici poznato kao *positive input* – Whong, 2011 : 20). Ova grupa sadrži 13 pitanja.

➤ Drugi blok pitanja trebalo je da pokaže kvalitet iskorišćenosti i najčešće pristupe obradi ponuđenog udžbeničkog/nastavnog materijala, a na osnovu toga i odnos između nastave jezičke građe i jezičkih veština (što bismo nazvali *positive demand*). Ovih pitanja bilo je 14.

➤ Treća grupa pitanja u fokusu ima veštine čitanja i pisanja. Kroz ovih 16 pitanja trebalo je ustanoviti koliko su u nastavi, osim klasičnog čitanja naglas radi provere tačnosti čitanja teksta lekcije, zastupljene posebne tehnike čitanja, koje učenicima

pomažu da razvijaju ovu veoma važnu veštinu. Odgovori na pitanja takođe pokazuju i koliko se na časovima radilo na različitim oblicima pismenog izražavanja i tehnikama manipulisanja tekstem (što smatramo za *positive output*).

➤ Četvrti blok, od 10 pitanja, treba da pokaže da li i jezičke veštine i leksika imaju svoje mesto u vrednovanju jezičkih znanja i sposobnosti učenika da komuniciraju na engleskom jeziku (*evaluating language knowledge and skills*) ili se ono, uglavnom, svodi na uobičajene provere poznavanja gramatike i odgovaranje po principu „pročitaj i prevedi“.

➤ Poslednja grupa sastojala se od 7 pitanja. Njihova namena bila je da se proverii jezička sposobnost (*language ability*) učenika, tj. koliko oni umeju da se služe engleskim jezikom u razne komunikativne svrhe i koliko je tome doprinela školska nastava, a koliko vanškolski sadržaji. Mogući odgovori na ovu grupu pitanja bili su: dosta / osrednje / slabo / ne baš³⁰.

S obzirom na obim ovog istraživanja, koje se sastoji od više složenih faza sa velikim brojem podataka, na uzorak ispitanika od 213 studenata, i na činjenicu da upitnik sadrži 60 pitanja, bilo bi u metodološkom smislu nepraktično u ovom delu obrazlagati svako anketno pitanje ponaosob. Takva analiza mogla bi da bude predmet zasebnog naučog rada. Nakon sledeće faze istraživanja, u statističkoj obradi podataka, svaka od pomenutih grupa pitanja biće tretirana kao jedna varijabla. Tada će biti dat prikaz korelacionih koeficijenata između grupa anketnih pitanja i ulaznog testiranja.

Kod formiranja složenijih upitnika, ponekad se jednom istom problemu pristupa iz više različitih uglova (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 1998: 103-105) kako bi se došlo do istih odgovora i time potvrdila pretpostavka. Iskaz koji se vrednuje tada može biti ponuđen na upravo suprotan način od prethodno datog. Pritom, oni nisu nužno vezani, već mogu biti razdvojeni u različite grupe pitanja.

Za potrebe naknadne statističke obrade podataka iz ovog upitnika odgovori koje su studenti davali pretvoreni su u sledeće numeričke vrednosti: redovno – 3, ponekad – 2, retko – 1, nikad – 0. Kod pojedinih pitanja primenjeno je, u psihometriji uobičajeno, rekodiranje negativno formulisanih pitanja (pitanja kod kojih odgovor 'redovno' podrazumeva negativno, umesto pozitivnog svojstva, dok odgovor 'nikad' podrazumeva

³⁰ U ponudi odgovora, svesno je biran jezik blizak mladima, kako bi se dobili što iskreniji odgovori. Takođe, izbegnut je krajnje negativan odgovor „nimalo“. S jedne strane, to je urađeno iz pedagoško-psiholoških razloga, kako se kod učenika ne bi stvorio negativan „bumerang“ efekat tako ekstremnom klasifikacijom njihovog znanja. S druge strane, pretpostavka je da svako od njih ume barem donekle, makar i pasivno, da se služi engleskim jezikom.

pozitivno, umesto negativnog svojstva). Na ovaj način (0 – 3) vrednovana su pitanja br. 15, 18, 23, 24, 25, 44, 47, 49 i 50.

Na osnovu tih numeričkih pokazatelja, za svakog studenta računat je ukupan zbir vrednosti za svaku grupu pitanja. Tako u prvoj grupi od 13 pitanja, ukupna moguća vrednost kreće se u rasponu od 0 (ako bi student na sva pitanja odgovorio sa 'nikad', do 39 (ako bi student na svih 13 pitanja odgovorio sa 'redovno').

Radi uvida u suštinu odgovora koje su dali anketirani studenti, u ovom segmentu analize, biće dati zbirni rezultati po grupama pitanja. Podaci će biti prikazani u procentima u odnosu na ukupnu populaciju od 213 ispitanika. Radi lakšeg pregleda rezultata, izbegnute su decimale, te su procenti zaokruživani na pune vrednosti (do 0,5 na donju vrednost i od 0,5 na gornju vrednost).

4.2.2.1 Izloženost engleskom jeziku (Grupa pitanja 1)

Direktna komunikacija sa studentima na engleskom jeziku o temama iz programa nastave, kao i povremeni otvoreni razgovori sa njima, ukazuju da bi engleski jezik mogao (i morao) češće da se čuje u učionicama nego što je to slučaj, i da bi u komunikaciju trebalo uključiti više učenika, a ne samo one koji se dobrovoljno javljaju. Zato je sledećih 13 pitanja bilo namenjeno ispitivanju zastupljenosti engleskog jezika u komunikaciji na času, odnosno proveru kvaliteta veština razumevanja govora i govora u školskom ambijentu:

1. Da li je na vašim časovima engleski jezik dominirao nad srpskim?
2. Da li je nastavnik davao uputstva za rad na času i sl. na engleskom jeziku?
3. Da li su učenici međusobno komunicirali na engleskom jeziku?
4. Da li ste slušali snimke (raz)govora na engleskom jeziku (CD, kasete i sl.)?
5. Da li ste slušali omiljene pesme i zapisivali/dopunjavali stihove?
6. Da li ste na času gledali filmove ili neke emisije na engleskom?
7. Da li ste razgovarali o temama izvan udžbenika na engleskom jeziku?
8. Da li su svi učenici bili uključeni u razgovor na engleskom jeziku?
9. Da li ste vežbali dijaloge na engleskom jeziku u parovima ili grupama?
10. Da li ste igrali neke igre / kvizove na engleskom jeziku?
11. Da li ste vežbali pravilan izgovor na času?
12. Da li ste nove pojmove u lekciji objašnjavali bez upotrebe srpskog?
13. Da li su za razgovor osim udžbenika korišćeni poster, slike, mape i sl.?

Tabela 2. Izloženost engleskom jeziku tokom rada na času (populacija u %)

Pitanje:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
redovno	24	26	9	28	5	5	19	12	15	10	15	16	2
ponekad	34	38	28	36	17	9	38	14	35	29	31	26	13
retko	26	25	38	24	21	11	28	41	28	24	30	31	25
nikad	16	11	25	12	57	75	15	33	22	37	24	27	60

Poređenjem pitanja sa dobijenim odgovorima, može se zaključiti da je svega četvrtina ispitanika redovno bila izložena engleskom kao preovlađujućem jeziku u učionici, dok je za većinu studenata to tek ponekad ili retko bila praksa. Preko 60% učenika ili je retko komuniciralo sa drugim učenicima na engleskom jeziku, ili tu priliku nikada nisu imali. Adekvatnu nastavu razumevanja govora (uz upotrebu snimljenih zvučnih zapisa) nije imalo 72% učenika. Dodatni zanimljivi sadržaji za slušanje izvornog govora (pesme, emisije, filmovi i sl.) bili su privilegija tek 5% srednjoškolaca. Pitanje br. 7 pokazuje da 92 studenata (43%) ili nije imalo, ili je retko imalo priliku da na engleskom jeziku vodi razgovor o temama koje nisu vezane za udžbenik. Većina od 158 studenata (74%) potvrđuje da nisu svi učenici bili uključeni u razgovor na času. Polovina učenika je u parovima ili grupama vežbala dijaloge. Za 39% učenika igre i kvizovi su imali svoj udeo u nastavi. Skoro polovina učenika vežbala je pravilan izgovor. Takođe, nešto manje od polovine učenika (42%) učilo je leksiku (redovno ili ponekad) bez upotrebe srpskog. Svega 33 učenika (15%) na času je imalo prilike da povremeno vodi razgovor na osnovu slika, mapa, postera i sličnih dodatnih sredstava u nastavi.

4.2.2.2 Kvalitet iskorišćenosti nastavnog materijala (Grupa pitanja 2)

Da bismo došli do suštine ove grupe pitanja, počecemo od primera uobičajenog časa:

Čas je počeo. Knjige su otvorene. Nastavnik pita ko hoće da čita. Ruke se podižu uvis. Nekoliko učenika rado čita. Ostali ćute. Čuje se glas nastavnika: „Petroviću, prevedi tu rečenicu.“... Da li čitaocu ovih redova deluje prepoznatljiva navedena situacija? A ne bi trebalo. Narednom grupom od 14 pitanja proverava se

odnos između nastave jezičkih vještina i nastave jezičke građe, kvalitet interakcije i iskorišćenosti materijala na školskom času:

14. Obrada nove lekcije podrazumevala je čitanje teksta na času.
15. Obrada teksta podrazumevala je i prevođenje teksta na času.
16. O tekstu bismo razgovarali odgovarajući na pitanja ponuđena u knjizi.
17. Tekst smo prepričavali na engleskom jeziku.
18. Tekstove su uglavnom čitali jedni te isti učenici (dobrovoljci).
19. Nastavnik je birao ko će da čita tekst bez obzira na to ko se javio.
20. Nakon čitanja teksta radili smo vežbe date u knjizi.
21. Većina učenika je bila uključena u rad na zadacima koji prate tekstove.
22. Dosta pažnje smo posvećivali obradi i uvežbavanju novih reči.
23. Tekst je više služio za objašnjavanje gramatike.
24. Gramatika je bila najvažnija u obradi lekcije i vežbama.
25. Gramatikom smo se bavili više nego razgovorom o temama iz tekstova.
26. Gramatiku smo uvežbavali i na primerima iz lične svakodnevice.
27. Lekcije su bile povod da diskutujemo o elementima strane kulture.

Tabela 3. Kvalitet iskorišćenosti nastavnog materijala (populacija u %)

Pitanje:	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
redovno	85	59	65	32	54	20	64	16	14	12	25	29	24	18
ponekad	11	25	27	30	29	44	27	25	26	36	43	37	31	28
retko	4	12	6	28	14	23	8	49	46	37	25	25	29	26
nikad	0	4	2	10	3	13	1	10	14	15	7	9	16	28

Čas je počeo. Studentima je postavljeno nekoliko kratkih pitanja vezanih za temu lekcije. Tu i tamo neko odgovara. Rade se uvodne leksičke vežbe. Povezuju se reči i fraze u kolokacije. Kolokacije se koriste da se formiraju duži samostalni iskazi. Studenti mahom ćute. Čuje se glas nastavnika: „Who wants to read the text?“ Mnogi studenti podižu ruke.

Ova, takoreći anegdoticna situacija, dogodila se pre nekoliko meseci na času engleskog jezika na Učiteljskom fakultetu. I nije bila izolovani slučaj. Zašto naši učenici vole da čitaju, ali se plaše žive reči? Da li to upućuje na zaključak da su produktivne veštine previše zapostavljene, kada redovno u populaciji od tridesetak studenata na času uvek jedni te isti, tek nekoliko njih, otvoreno ulaze u komunikaciju? Da li se plaše greške? Ili je u pitanju stara navika da ćute. Možda će analiza gornje grupe pitanja pomoći da se dođe do nekih odgovora.

Koliko ne iznenađuje činjenica da je za skoro 100% anketiranih učenika rad na času podrazumevao čitanje teksta, toliko zabrinjava podatak da je za preko 80% njih prevođenje činilo sastavni deo obrade lekcije. Odgovaranje na pitanja iz knjige takođe je uobičajen način tumačenja sadržaja teksta i tu vrstu prakse većina učenika je prošla. Ali već kada je u pitanju prepričavanje, kao nešto složeniji vid govorne vežbe, procenat uvežbanosti spada sa prethodnih 92% na 62% učenika. Čitanje je kod 83% populacije bilo prepušeno dobrovoljcima, mada su, uz to, nastavnici prozivali i druge u 64% slučajeva. Logično, skoro svi su bili posvećeni vežbama datim iza teksta lekcije (91%), ali, nažalost, većina od 59% učenika u tim vežbama nije učestvovala na adekvatan način. Obradi i uvežbavanju leksike nije bilo posvećeno čak 60% učenika, što objašnjava zašto mnogi studenti imaju ograničen fond reči.

Za polovinu učenika tekst je služio kao izvor za objašnjavanje gramatike. Gramatika nije bila najvažnija u obradi lekcije kod trećine populacije, dok je kod ostale dve trećine učenika ona ponekad (43%) ili redovno (25%) bila najbitnija na času. Raduje podatak da se u grupi pitanja koja se odnose na gramatiku (pitanja 23 – 26) među odgovorima učenika češće nalazi reč „ponekad“ nego „redovno“. Štaviše, ohrabruje podatak da se kod 55% učenika ona uvežbavala i na primerima iz lične svakodnevice, mada bi, u današnje vreme, taj procenat morao da bude što bliži maksimalnoj vrednosti. I elementi strane kulture činili su temu za razgovor skoro polovine anketiranih učenika. U eri globalizacije i masovnih komunikacija, i ovaj postotak bi trebalo da bude veći nego što jeste.

4.2.2.3 Kvalitet nastave čitanja i pisanja (Grupa pitanja 3)

Nastava čitanja uglavnom se svodi na čitanje teksta naglas, dok je nastava pisanja često zapostavljena, ili se svodi na diktate i ispravljanje grešaka u pisanju odgovora u kontrolnim zadacima. Naredna grupa od 16 pitanja služi da se proverí da li je i data populacija studenata imala takvu ili kvalitetniju nastavu ove dve važne jezičke veštine.

28. Nastavnik je posvećivao pažnju tačnosti u čitanju i ispravljao nam greške.
29. Na času smo vežbali tačno i izražajno čitanje.
30. Nov tekst se čitao nekoliko puta.
31. Vežbali smo brzo iščitavanje u potrazi za suštinom teksta.

32. Vežbali smo brzo iščitavanje u potrazi za posebnim detaljima u tekstu.
33. Osim udžbenika, čitali smo dodatne zanimljive tekstove na času.
34. Nov tekst u udžbeniku služio je kao tema za razgovor ili pisanje.
35. Radili smo vežbe pisanja na času.
36. Vežbe pisanja na času uključivale su *spelling* i diktate.
37. Nove reči i izraze pisali smo u sveskama uz tumačenje na engleskom jeziku.
38. Nove reči i izraze koristili smo da pišemo rečenice, pasuse, tekstove.
39. Vežbali smo pisanje razglednica, pisama, prijava za manifestacije i sl.
40. Radili smo vežbe dopunjavanja teksta rečima, rečenicama, pasusima.
41. Igrali smo igre sklapanja reči / teksta od pomešanih slova / rečenica i sl.
42. Pisali smo i sastave na času i / ili za domaći.
43. Nastavnik nam je proveravao tačnost u pisanju.

Tabela 4. Kvalitet nastave čitanja i pisanja (populacija u %)

Pitanje:	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
redovno	67	26	20	2	5	7	27	9	15	32	7	9	38	11	22	21
ponekad	22	39	29	13	13	20	35	18	20	21	17	15	37	20	30	26
retko	10	23	26	28	30	32	24	35	24	23	39	26	16	25	28	25
nikad	1	12	25	57	52	41	14	38	41	24	37	50	9	44	20	28

Ne čudi podatak da se tačnosti, tj. pravilnom izgovoru u čitanju na času posvećuje mnogo više pažnje (89%) u odnosu na tečnost i izražajnost (65%). Kod polovine populacije, tekst se čitao i po nekoliko puta. Nažalost, tehnike letimičnog čitanja (*skimming* i *scanning*) su zapostavljene. Jedva 20% učenika imalo je ovaj vid vežbi na času redovno ili ponekad. Dodatne tekstove, osim udžbenika, na času nikada nije videlo 41% učenika, dok je 32% njih retko imalo tu priliku. Više od polovine učenika (62%) koristilo je tekst iz udžbenika kao temu za razgovor ili pisanje.

Vežbe pisanja na času nisu rađene (ili jesu, ali retko) kod čak 73% studenata. U 35% slučajeva, vežbe pisanja podrazumevale su spelovanje i diktat. Oko polovine učenika tumačilo je nove reči u svesci na engleskom jeziku, a druga polovina na srpskom. Nažalost, kod čak 76% učenika nove reči nisu dobijale realnu kontekstualizaciju u pisanoj formi. Isto toliko njih nije se oprobalo, ili jeste, ali retko, u pisanju praktičnih kratkih formi teksta poput razglednica, pisama, prijava za manifestacije i sl. Ali je zato 75% njih radilo zadatke sa dopunjavanjem teksta rečima, rečenicama, pasusima i sl. To je tipična vrsta vežbi za mnoge savremene udžbenike, pa je sasvim moguće da i u ovom slučaju udžbenici sami po sebi diktiraju aktivnosti i način rada na času. Zabavni element u vidu rešavanja pomešanih slova, reči ili rečenica bio je prisutan kod trećine učenika, (što je, moguće, ponovo uslovljeno knjigom, mada

nikako ne treba isključiti mogućnost inventivnosti jednog broja nastavnika). Važan je podatak da je oko polovine učenika pisalo sastave (u odnosu na pitanje 35, nameće se zaključak da su oni rađeni za domaći zadatak), i u približno istom procentu nastavnici su kontrolisali tačnost u pisanju.

4.2.2.4 Zastupljenost jezičkih veština prilikom ocenjivanja (Grupa pitanja 4)

Koliko jezičke veštine čine deo provere znanja i sposobnosti, pokazaće četvrta grupa pitanja. Učenici su navikli da prilikom sistematizacije gradiva rade kontrolne i pismene zadatke u kojima obično dominira gramatika, dok je, npr., provera leksike često znatno manje zastupljena. Zadaci ponekad zavise i od onoga što nudi udžbenički komplet (unapred osmišljeni testovi u priručniku za nastavnike). Razgovori sa studentima pokazuju da prilikom „odgovaranja za ocenu“, učenici često čitaju tekst i prevode ga ili, eventualno, odgovaraju na nekoliko pitanja. I ta pitanja umeju da budu vezana za objašnjavanje gramatike, dok je razgovor podstaknut temom iz lekcije ređa pojava. Kakva su iskustva ove generacije studenata videće se na osnovu njihovih odgovora na sledeće tvrdnje:

44. Kod ocenjivanja najvažnija je bila gramatika.
45. Kod ocenjivanja najvažnija je bila upotreba novih reči.
46. Kod ocenjivanja je najvažnija bila komunikacija između učenika i nastavnika.
47. Za usmeno ocenjivanje smo čitali i prevodili.
48. Za usmeno ocenjivanje smo odgovarali na pitanja na engleskom/prepričavali.
49. Ocenjivanje je podrazumevalo i razumevanje snimljenog govora.
50. Kontrolni /pismeni zadaci su podrazumevali uglavnom zadatke iz gramatike.
51. Podjednako su nam ocenjivani gramatika i fond reči.
52. Za ocenjivanje pisanja radili smo diktat.
53. Za kontrolne/pismene zadatke pisali smo i sastave.

Tabela 5. Zastupljenost jezičkih veština prilikom ocenjivanja (populacija u %)

Pitanje:	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
redovno	56	7	26	56	45	8	66	24	21	19
ponekad	31	37	36	18	31	16	28	24	13	26
retko	10	42	25	11	14	20	6	34	19	21
nikad	3	14	13	15	10	56	0	18	47	34

Ranije opisani odgovori za drugu grupu pitanja pokazali su da je gramatika kod približno 70% ispitanika redovno ili ponekad bila centralna tema nastave (pitanja 24 i 25) i da se za 91% populacije rad zasnivao na vežbama koje prate tekst lekcije (mada 59% učenika nije dovoljno uključeno u te zadatke – pitanje 21). Ovaj blok pitanja pokazuje da je tokom sistematizacije gradiva (pitanje 44), gramatika bila centralna oblast testiranja za 87% populacije (redovno za 56% učenika, a ponekad za 31% učenika). Odgovori uz pitanje br. 45 potvrđuju da je prilikom testiranja leksika bila u fokusu kod 40% ispitanika, kao i tokom nastave (pitanje br. 22). Usmena komunikacija između učenika i nastavnika činila je suštinu ocenjivanja kod 62% učenika (od toga kod 26% redovno i kod 36% ponekad). Ali kako je izgledala ta komunikacija?

Odgovori na pitanje br. 47 pokazuju šokantan rezultat. Kod 74% ispitanika čitanje i prevođenje je činilo matricu za usmeno odgovaranje. Detaljniji uvid u prikupljene anketne listove pokazuje da je od 213 ispitanika čak 119 učenika (56%) kod ovog pitanja zaokružilo odgovor „redovno“. Dodatnih 18% učenika bilo je „povremeno“ izloženo ovakvoj proveru znanja. Još jedan pogled na upitnike i nove činjenice izbijaju na površinu: od pomenutih 119 studenata, odgovor „redovno“ zaokružilo je 34 učenika gimnazija, dok 85 ovih odgovora dolazi od učenika srednjih stručnih škola. U procentima, taj odnos snaga iznosi 29% : 71% u korist učenika srednjih stručnih škola, zapravo, na štetu ovih učenika.

Oko 76% učenika bavilo se uobičajenim odgovaranjem na pitanja (ev. prepričavanjem) pri usmenoj proveru znanja. Za 56% učenika razumevanje izvornog govora nije činilo deo provere znanja, dok se kod dodatnih 20% učenika to retko dešavalo. To znači da je 76% učenika kod ove veštine bilo uskraćeno. Pitanje br. 50 potvrđuje nalaz iz druge grupe pitanja u vezi sa značajem koji se pridaje gramatici. Kod 66% učenika, gramatika čini suštinu testiranja „redovno“, kod još 28% učenika „ponekad“. Ravnomerna provera gramatike i leksike bila je redovna pojava kod 24% učenika i povremena pojava kod još 24% učenika. Diktat je za 34% učenika redovno ili ponekad bio sastavni element ocenjivanja, dok je kod ostalih bio uglavnom zanemaren. Konačno, optimistično deluje podatak da je 45% učenika pisalo i sastave za ocenu.

4.2.2.5 Sposobnost korišćenja engleskog jezika (Grupa pitanja 5)

Koliko su mladi nakon više godina učenja engleskog jezika realno sposobni da se služe jezičkim znanjem i veštinama koje su sticali tokom školske nastave ili izvan učionice, i koliko im je stalo do toga, pokazaće poslednja grupa pitanja.

54. Razumeš li engleski koji čuješ na TV-u, u filmovima, pesmama i sl.?
55. Možeš li da se sporazumeš sa strancima kod nas ili kao turista na putu?
56. Snalaziš li se sa uputstvima na engleskom na proizvodima/internetu i sl.?
57. Možeš li da se dopisuješ sa drugima na engleskom jeziku?
58. Koliko je školska nastava doprinela da ovladaš engleskim jezikom?
59. Koliko su ti vanškolski sadržaji do sada pomogli da ovladaš engl. jezikom?
60. Koliko ti je stalo da razvijaš svoja znanja i sposobnosti u engleskom jeziku?

Tabela 6. Sposobnost studenata da se služe engleskim jezikom (populacija u %)

Pitanje:	54	55	56	57	58	59	60
dosta	41	28	30	26	13	38	86
osrednje	39	38	43	33	34	25	13
slabo	15	27	21	28	32	24	0
ne baš	5	7	6	13	21	13	1

Rezultati ovog bloka pitanja pokazuju da 80% studenata razume izvorni govor dostupan preko masovnih medija (41% dosta dobro, 39% osrednje), dok 20% njih priznaje da im je razumevanje govora slaba strana. Kada je u pitanju veština govora, sposobnost studenata da se na produktivan način služe engleskim jezikom opada na ukupno 66% (kod 28% studenata je ona dosta dobro razvijena, a kod 38% osrednje). Kod 34% studenata veština govora je slabo razvijena (27% slabo uspeva da se sporazumeva u okruženju gde je engleski jezik komunikacije, a 7% njih nije u stanju da učestvuje u komunikaciji).

Razumevanje tekstualnih izvora informacija (internet, razna uputstva i sl.) može se smatrati funkcionalnom veštinom kod 30% studenata, osrednje razvijenom veštinom kod 43% ove populacije, dok se 27% njih slabo ili nikako ne snalazi sa tekstom na engleskom jeziku. Veština pisanja ponovo donekle opada u odnosu na veštinu čitanja. Da se dopisuje na engleskom jeziku na dosta dobrom nivou sposobno je 26% studenata, još 33% njih to smatra svojom osrednje razvijenom veštinom, dok se 41% studenata u produktivnom smislu ne oseća funkcionalno pismenim.

Od 213 ispitanika, 13% smatra da im je školska nastava dosta pomogla da ovladaju engleskim jezikom, još 34% misli da je škola osrednje tome doprinela (ukupno 47%), dok 53% njih ocenjuje da im je škola u tome slabo pomogla (32%) ili im nije pomogla (21%). Većina misli da su im vanškolski sadržaji umnogome doprineli da ovladavanju engleskim jezikom, i to kod 38% studenata dosta, kod još 25% studenata osrednje (ukupno 63%), dok kod 37% učenika ni vanškolski sadržaji ne pomažu. Upitani koliko im je stalo da razvijaju svoja znanja i sposobnosti u engleskom jeziku, 86% studenata iskazuje visok stepen potrebe, 13% je osrednje zainteresovano, dok 1% ne oseća potrebu da napreduje (jedan student je slabo zainteresovan, dvoje nisu zainteresovani).

4.2.3 Interpretacija rezultata studentske ankete

U generaciji upisanoj akademske 2014/15. godine, 98% čine studenti koji su školsku nastavu engleskog jezika pratili 8 godina ili duže, dok je samo 2% studenata ovaj strani jezik učilo 4 godine. Većinu od 130 studenata (61%) čine bivši polaznici srednjih stručnih škola. Prema podacima koje su dali ispitanici, 51% njih je nastavu imalo dva puta nedeljno, dok je druga polovina imala 3 časa (20%), 4 časa (15%) ili 5 časova (13%) nedeljno. U ovoj populaciji koja broji 213 ispitanika, 47% učenika iz škole donosi ocenu pet (5), dok 53% populacije zbirno donosi neku drugu ocenu (ujednačen broj četvorki i trojki, dok je učenika sa dovoljnom ocenom samo 9%). Ove ocene preuzete su iz učeničkih svedočanstava za četvrti razred srednje škole. Ocene koje su u upitniku lično naveli ispitanici ne podudaraju se u potpunosti sa podacima iz pedagoške dokumentacije. Pojedini dopisani komentari ispitanika otkrivaju da je bilo poklonjenih ocena³¹.

Studenti su iskazali svoje stavove o nastavi engleskog jezika odgovarajući na pet grupa pitanja. Rezultati dobijeni analizom prve grupe pitanja potvrđuju da su nastava razumevanja govora i nastava govora u velikoj meri zapostavljene u školi. Većina učenika nije imala prilike da redovno sluša izvorni jezik ili učestvuje u kvalitetnoj komunikaciji (izuzev odgovaranja na pitanja nastavnika ili povremenih dijaloških

³¹ Dve studentkinje dopisale su komentar u kome stoji da im je ocena pet (5) poklonjena zbog uspeha, odnosno truda na času, iako je njihovo znanje, kako su same napisale, realno bilo za četvorku.

vežbi). Postavlja se pitanje – ako učenici nisu dovoljno izloženi izvornom jeziku na času i međusobno ne komuniciraju, kako će se na adekvatan način pripremiti za realan život ili profesionalno okruženje u kome mogu da dođu u dodir sa osobama ili materijalima internacionalnog karaktera? Da li će uz tako oskudan pozitivan input (*positive input*) moći da dostignu zonu narednog razvoja (*ZPD*³²) na koju buduće nastavnike na časovima metodike upućuju učenja Vigotskog? Ako izostane adekvatna potpora (*scaffolding*) od iskusnije odrasle osobe, kojoj pedagoge uči Bruner (1978: 19), ili se u učionici ne aktiviraju različiti tipovi inteligencije prema Gardneru (1993; 1999), može li se očekivati da će učenici naučiti da komuniciraju o sebi i svetu koji ih okružuje (Janković, 2015; Matić J. and N. Janković, 2015)? Da li prisustvo izvornih sadržaja preko masovnih medija podrazumeva odsustvo potrebe da se na jeziku temeljno radi? Da li je fond od 72 časa godišnje premalo da bi se dovoljno postiglo? Ovo su pitanja na koja bi svaki nastavnik u postupku samoevaluacije morao da odgovori. Sa najmanje dva časa nedeljno, za osam godina učenja, učenik u nastavi engleskog jezika provede 576 školskih časova. Ishod nastave uz takav fond časova morao bi da bude visok nivo jezičkih znanja i sposobnosti.

Udžbenik, kao osnovno nastavno sredstvo, očigledno pruža veliki (ponekad i preveliki) oslonac nastavnicima. Odgovori studenata upućuju na zaključak da se vežbanja na času uglavnom baziraju na onome što nudi udžbenik. To ujedno znači da će kvalitet nastave umnogome zavisiti od kvaliteta udžbenika. Ne treba zaboraviti da udžbenik nije i jedini mogući izvor ideja za rad, već samo polazna osnova koju treba dobro iskoristiti.

Istraživanje je pokazalo da gramatika, mada ne više onoliko dominantna kao nekad, i dalje nosi prevagu nad razvijanjem veština i bogaćenjem leksičkog fonda. Gramatika je za polovinu populacije bila dominantna na času, bilo da je reč o obradi novog teksta, vežbanjima ili proveru znanja. Veliki broj učenika (oko polovine ispitanika) nije bio dovoljno uključen u interakciju, jer se rad na tekstu i vežbanjima najčešće prepušta dobrovoljcima.

Veština čitanja služi kao osnova za obradu materije. Ona se uglavnom svodi na iščitavanje teksta lekcije, u smislu pravilnog izgovora. Mada razliku između tačnosti i tečnosti čini, naizgled, tek jedan glas, ova dva aspekta veštine čitanja nisu ista, ali jesu

³² Zone of Proximal Development, prema Vigotskom.

jednako važna u kulturološkom smislu. Za školski i lični život podjednako su bitne i tehnike letimičnog čitanja, koje su vidno zapostavljene (od ovih veština bitno zavisi postignuće učenika u drugim školskim predmetima i na međunarodnim TIMMS i PISA testovima). Taj opšteobrazovni element, očigledno, u našoj školskoj praksi izostaje. Nastava pisanja je, takođe, kod mnogih zapostavljena. Na času se rade mehaničke i pretkomunikativne vežbe dopunjavanja i uklapanja (Janković, 2005), sastavi se zadaju, ali pretežno za domaći zadatak, uz kontrolisanje tačnosti u pisanju. Ono što ponovo izostaje, sudeći prema odgovorima, jesu vežbe koje vode ka sposobnosti komuniciranja u pisanoj formi.

Vrednovanje jezičkih znanja i veština treba logički da se nadovezuje na proces nastave u smislu provere ishoda rada sa učenicima. Odgovori studenata potvrđuju da testiranje u oblasti gramatike nadmašuje sve ostale elemente jezičke građe, kao i jezičke veštine. Leksika je i dalje u drugom planu. Razumevanje izvornog govora za većinu učenika ne čini deo provere znanja, dok se govor pretežno svodi na odgovaranje na pitanja iz lekcija. Veštine čitanja i pisanja uglavnom se vezuju za proveru tačnosti, dok se, sudeći prema odgovorima studenata, na razvijanju funkcionalne pismenosti nedovoljno radi. Komunikativna kompetencija učenika u pravom smislu te reči takođe se slabo vrednuje.

Odgovori na tri od pet grupa pitanja potvrđuju da je, osim čitanja, od svih ostalih jezičkih veština koje se očekuju u nastavi i prilikom provere znanja, najprisutnija ona kojoj je najmanje mesto u učionici – prevođenje. Pitanje je – zašto nastavnici to rade? Odgovoran nastavnik treba da se zapita da li će slučajni prolaznik od našeg učenika u stranom gradu tražiti da mu prevede odlomak iz brošure ili će očekivati od njega da ga, na primer, uputi kako da stigne do željene lokacije. Nastavnici prirodnih smerova mogli bi da se zapitaju da li bi u prirodnjačkom muzeju naš učenik-turista tražio od kustosa da mu prevede na srpski jezik ono što piše ispod nekog eksponata, ili bi se od učenika očekivalo da razume to što mu kustos govori o dragocenoj endemskoj vrsti? Nastavnik ugostiteljske škole treba da razmisli da li će gost u restoranu budućeg glavnog kuvara ili šefa sale pitati da mu prevede recept ili će očekivati da ga domaćin restorana razume i učtivo odgovori na njegove pohvale za ukusno jelo. Da li je za nastavnike u medicinskoj školi logičnije da babica u porodilištu strankinji uputi poneku reč utehe i ohrabrenja ili da od nje traži da joj prevede odlomak iz priručnika za

odgajanje beba? Nastavnik u ekonomskoj školi mogao bi da se zamisli da li će naš budući mladi komercijalista u internacionalnoj kompaniji kolegama prevoditi odlomke iz uputstva o statističkom SPSS programu ili će morati lično da razume i pravilno primeni data uputstva i o njima diskutuje na sastanku sa kolegama iz drugih zemalja? Ma koliko banalno zvučala ova pitanja, ona su deo naše realnosti. Odgovori na ta pitanja od suštinskog su značaja za budućnost naših mladih generacija i stoga je, prvenstveno, na nastavniku odgovornost da nastavu planira u pravcu smislenih i pozitivnih ishoda.

Na početku ankete, ova populacija bruceša iskazala je zadovoljstvo školskom nastavom engleskog jezika u prosečnoj vrednosti od 49,67%. Prema poslednjem bloku pitanja, ispod polovine studenata (47%) smatra da im je školska nastava pomogla da ovladaju engleskim jezikom, dok većina smatra da je više naučila zahvaljujući vanškolskim sadržajima (63%). Shodno tome, ispod polovine studenata zaista veruje u kvalitet svojih receptivnih veština (41% njih kad je u pitanju razumevanje govora, 30% kad je u pitanju čitanje), dok u slučaju produktivnih veština, njihovo samopouzdanje još više opada (na 28% kad je u pitanju govor i 26% kad je u pitanju veština pisanja). Mnogi studenti (33% - 43%) svoje veštine smatraju osrednje razvijenim. Slabe strane u primeni jezičkih veština prepoznaje 20% studenata kada je u pitanju razumevanje govora, 34% kada je u pitanju govor, 27% kod veštine čitanja i 41% kod veštine pisanja.

Školsku nastavu i vanškolske sadržaje na engleskom jeziku ne treba sagledati kao međusobno suprotstavljene izvore znanja i veština. Obe strane mogu značajno da doprinesu građenju nečijih jezičkih sposobnosti. Što je viši stepen razvijenosti jezičkih znanja i veština u školi, tim će pre učenici biti spremni da apsorbuju pozitivan upliv iz medija koji ih okružuju. Bez čvrste školske osnove, učenici mogu lakše da odustaju od napora da nauče jezik. Škola nije svemoguća, ali uloga školske nastave jeste od primarnog značaja. Kroz uzajamnu spregu ova dva izvora znanja može se očekivati daleko viši stepen razvoja komunikativne kompetencije i funkcionalne pismenosti mladih. Sa takvim razvojem jezičkih sposobnosti, na dobitku bi bili i pojedinac i obrazovni sistem u celini.

4.3 Ulazno testiranje

Ulazno testiranje sprovedeno je kako bi se proverio realan nivo znanja jedne od generacija upisanih na Učiteljski fakultet. Razlozi su bili dvojaki. Jedan je planiranje što kvalitetnije nastave i izrada nastavnih materijala po meri studenata koji se upisuju na Učiteljski fakultet. Iskustvo pokazuje da, uprkos visokom kvalitetu udžbenika koji se koristi na fakultetu, materijal stranog izdavača, pisan za šire međunarodno tržište, ne odgovara u potpunosti potrebama heterogene populacije kakva dolazi na pomenuti fakultet. Problemi u nastavi, navedeni u gornjem poglavlju, iziskuju drugačiji pristup nastavi, kako bi svi studenti bili na dobitku, a ishodi nastave kvalitetniji. Drugi razlog za ulazno testiranje bio je potreba da se na početku školske godine ispita realan nivo jezičkih znanja i sposobnosti studenata u odnosu na školsku ocenu iz engleskog jezika. Namera je bila da se kroz rezultate naučnog istraživanja pokaže gde su eventualne prednosti ili nedostaci domaćeg sistema ocenjivanja. Time bi se, zahvaljujući nalazima dobijenim na terenu, uticalo na stručnu zajednicu da se naprave pomaci na bolje i dao doprinos standardizaciji nastave za osnovne i srednje škole u interesu budućih generacija učenika i studenata.

4.3.1 Opis toka ulaznog testiranja

Na prvom času, sa studentima je poveden razgovor o njihovom iskustvu sa engleskim jezikom i utiscima o školskoj nastavi ovog predmeta. Potom je obavljeno anketiranje. Predočeno je da je u planu ulazno testiranje kako bi se proverio nivo znanja i jezičkih veština kojim raspolažu u datom trenutku. Naglašeno je da cilj testiranja nije davanje ocene u okviru predmeta koji će tek pohađati na fakultetu, već određivanje njihovog aktuelnog nivoa znanja i sposobnosti u obostranom interesu. Objasnjeno je da je jedna od ključnih namera izrada budućeg nastavnog materijala prema potrebama naših studenata. Svesni da će proći proveru nalik na međunarodna testiranja pod povoljnijim uslovima (kraćeg obima, bez troškova i negativnih posledica), studenti su pristali da zajednički pristupimo testiranju u narednim nedeljama.

Zbog obima posla, testiranje znanja i jezičkih veština obavljeno je u dve ključne faze. Studenti su najpre radili test jezičkih znanja i onih veština koje su mogle da se

uklope u vremenski okvir pod istim kontrolisanim uslovima (razumevanje govora, čitanje, pisanje).

Ova faza testiranja trajala je 90 minuta. Drugi deo činila je provera veštine govora, odnosno, komunikativne kompetencije studenata. Ovaj deo vrednovanja obavljen je u poslednje dve nedelje oktobra, u trajanju od po 180 minuta po danu (prema rasporedu časova za svaki smer, tj. grupu studenata).

4.3.1.1 Test znanja

Za test znanja korišćen je javno dostupan međunarodni standardizovani test *Quick Placement Test*, koji su kreirali *Oxford University Press* i *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Sadržaj je u potpunosti preuzet iz originalnog izdanja, ali je iz praktičnih razloga sveden na manji broj stranica. Postojala su dva modela istog testa (A i B) kako studenti ne bi došli u iskušenje da prepisuju usled prostornih uslova. Sadržaj oba modela bio je identičan. Razlika je bila zasnovana na drugačije raspoređenim zadacima i distraktorima (Prilog 2A).

Prema uputstvima izdavača, test znanja predviđen je na dva nivoa. Prvi nivo (*Part 1*) sadrži 40 pitanja. Polazu ga svi ispitanici u trajanju od 30 minuta. Drugi nivo (*Part 2*) sadrži dodatnih 20 pitanja. Polazu ga naknadno samo oni studenti koji su ostvarili vrlo visok rezultat (35 i više poena) na prvom nivou. Svi zadaci (ukupno pet) su kontekstualizovani i zasnovani na višestrukom izboru odgovora. Studenti mogu da zaokružuju odgovore u testu, ali na kraju knjižice sa zadacima koju dobijaju nalazi se list za odgovore. On čini ključni dokument za ocenjivanje. Ispitanik može da osvoji najviše 40 poena. Rezultati ovog dela testa saopšteni su studentima na prvom sledećem času.

Oni koji postignu najviši rezultat mogu da rade dodatni deo testa od 20 pitanja raspoređenih u tri zadatka. Beleženje odgovora je zasnovano na istom principu kao i prvi deo testa. Ocenjivanje i rangiranje ispitanika po nivoima zasnovano je na uputstvima izdavača testa. Studenti koji su ušli u višu kategoriju polagali su ovaj deo testa naredne nedelje u dodatnom terminu u odnosu na redovan raspored časova. Oni su najpre prošli kompletnu proveru znanja i veština na nižem nivou, a potom i na višem.

Pregledanje i ocenjivanje pismenog dela obavlja istraživač. U usmenoj proveri učestvuju dva ispitivača.

4.3.1.2 Vrednovanje jezičkih veština

Za vrednovanje jezičkih veština, u sklopu opisanog *Quick Placement Test-a* (*QPT*) postoji materijal predviđen samo za veštinu pisanja. Za ostale veštine korišćeni su srodni materijali istih izdavača (Prilog 2A).

Provera **veštine čitanja** zasnovana je na izvornom *Reading Placement Test* koji putem interneta nudi *Oxford University Press* za određivanje nivoa znanja budućih polaznika jednog od njihovih kurseva (serija udžbenika: *Solutions, elementary-intermediate*). Test se sastoji od dva zadatka. U prvom zadatku, pored pet ponuđenih tvrdnji studenti upisuju odgovor *T/F* (tačno/netačno). U drugom zadatku, kod datih pet pitanja studenti zaokružuju jedan od tri ponuđena odgovora. Maksimalan broj poena je 10. Vreme za izradu testa je 15 minuta.

Kada je u pitanju **veština razumevanja govora**, ne postoji mogućnost preuzimanja kompletnog materijala sa interneta, a da je, pritom, gradiran prema kriterijumima *CEFR-a* koji bi se uklapali u šablon ocenjivanja pomenutog testa. Stoga je korišćen odgovarajući materijal preuzet iz udžbenika (Redston and Cunningham, 2006) *Face2face, Intermediate*, izdavača *Cambridge University Press*. Građa ovog udžbenika je, kako sam izdavač ističe, na nivou *B1-B1+*, što je prema domaćim ishodima očekivani nivo postignuća za svršene srednjoškolce (Filipović i dr., 2014). Tekst koji je odabran za ovo testiranje nalazi se u okviru prve teme udžbenika. Na osnovu dugogodišnjeg iskustva i saradnje sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u oblasti izrade testova za potrebe takmičenja i prijemnih ispita, pitanja za ovaj deo provere sastavlja istraživač po principu identičnom pomenutom standardizovanom testu čitanja. Materijal se sluša dva puta. Maksimalan broj poena je 10. Rad traje 15 minuta.

Za proveru sposobnosti studenata na polju **veštine pisanja**, uz opisani *QPT* ponuđen je izbor različitih tema za četiri moguća nivoa postignuća na testu znanja (*beginner (A1)*, *elementary (A2)*, *lower-intermediate (B1)* i *upper-intermediate (B2)*). Za prvi nivo testiranja svi studenti pišu sastav na istu temu (spoj tema ponuđenih za dva

najniža nivoa). Studentima je obrazloženo da će od nivoa jezika kojim se služe u sastavu zavisiti rezultat. Kriterijum ocenjivanja prilagođen je skali vrednovanja za sve ostale veštine, a u skladu sa preporukama (*Research Notes*) izdavača *QPT* koje prate ponuđeni model testa (*University of Cambridge ESOL Examinations*, 2003). Maksimalan broj poena je 10. U taj zbir ulaze sledeći elementi: leksika, gramatika i funkcionalna pismenost (sadržaj / koherentnost / ortografska preciznost / stil). Vreme za izradu testa je 30 minuta.

Kada je u pitanju **veština govora**, pitanja za vrednovanje govornih sposobnosti studenata takođe su preuzeta iz dokumenata dostupnih preko interneta za različite nivoe postignuća, kao što su PET, FCE, itd.³³ Prema preporuci međunarodnih stručnjaka za vrednovanje jezika, čiji testovi su korišćeni za predmetno istraživanje (*University of Cambridge ESOL Examinations*, 2011) u procenu ulaze: gramatika i vokabular, diskurs, izgovor, interakcija). U proveru govornih sposobnosti učestvuju dva ispitivača, tj. dva nastavnika zaposlena na Fakultetu. Ispitivači paralelno vrednuju kandidate i na unapred pripremljenom obrascu, prema nivou vladanja jezikom, kandidate svrstavaju u jednu od tri moguće kategorije (osnovni, srednji, napredni nivo), u skladu sa domaćim standardima postignuća (ZVKOV, 2013). Za odgovor na svako pitanje ispitivači upisuju znak 'plus' u odgovarajuću kategoriju, s tim što pozicija tog znaka u datom polju može da varira, tj. da naginje ka nižoj ili višoj kategoriji, u zavisnosti od kvaliteta odgovora. U učionici se nalaze grupe od po desetak studenata. Po dvoje kandidata zajedno pristupaju ispitivačima. Kandidatu se postavljaju dva pitanja iz kategorije lakših pitanja (nivo PET), uz eventualno postavljanje dodatnog pitanja (tj. zamene) na višem ili još nižem nivou, u zavisnosti od sposobnosti kandidata da odgovori na prvobitna pitanja (Prilog 2B). Za kraj, od kandidata se traži da i sam postavi bilo kakvo pitanje sličnog karaktera drugom kandidatu koji sedi do njega. Na taj način, svaki kandidat dobija tri plusa na odgovarajućoj poziciji u skali vrednovanja. Nakon svake ispitane grupe, dvoje ispitivača usaglašavaju svoje procene, kako bi za dalje potrebe istraživanja, opisne ocene bile pretvorene u numeričku vrednost kao i kod ostalih veština. Maksimalan broj poena je 10. Razgovor sa kandidatom traje u proseku 2 – 3 minuta.

³³ (<http://www.onlinetefltraining.com/50-fce-speaking-questions-for-part-1-the-interview>;
<http://www.slideshare.net/frankmartos/pet-speaking-paper>;
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/preparation/>)

Studentima koji su tokom prve faze testiranja postigli odlične rezultate, ponuđeno je da rade dopunsko testiranje na višem nivou (*Advanced level*). Za test znanja korišćen je drugi deo (*Part 2*) već opisanog materijala (*Quick Placement Test*, pitanja 41–60). Za proveru veštine pisanja, poslužio je preporučeni naslov za najviši nivo postignuća koji ovaj materijal predviđa (*upper-intermediate*). Za proveru vladanja ostalim jezičkim veštinama, korišćeni su testovi za pripremanje standardizovanih međunarodnih ispita iz udžbenika *Objective CAE* (O'Dell, F. and Broadhead A., CUP, 2008), konkretno: za proveru razumevanja govora (*Test 3, Paper 4, Listening Part 4*) i čitanja (*Test 3, Paper 1, Part 3*). Uzorci ovih testova nalaze se u Prilogu 2D. Veština govora već je prilikom prvobitnog testiranja procenjena, te nije bilo potrebe ponavljati postupak. U nastavku sledi prikaz rezultata.

4.3.2 Rezultati ulaznog testiranja

Proveru jezičkih znanja i sposobnosti kroz ulazno testiranje prošlo je 213 studenata. S obzirom da je bilo više testiranih elemenata i dobijenih vrednosti, radi pripreme materijala za matematičku i statističku obradu podataka, za svakog studenta unet je svaki rezultat ponaosob. Podaci su evidentirani u programu Microsoft Excel u vidu tabelarnog prikaza. S obzirom na ciljeve istraživanja, tabela sadrži sledeće varijable: *Test 1* (Ulazni test znanja), Razumevanje govora, Čitanje, Razumevanje govora + Čitanje (radi zbirne provere receptivnih veština), Pisanje, Govor, Pisanje + Govor (radi zbirne provere produktivnih veština), Veštine (Test jezičkih veština zbirno), Ukupan zbir poena (Test znanja + Test veština) i Nivo postignuća. Za poređenje sa školskom ocenom i završnim testiranjem na kraju godine, od najvećeg značaja biće rezultati postignuti na testu znanja i zbirne vrednosti receptivnih i produktivnih veština.

U populaciji od 213 ispitanika, 11 studenata postiglo je odličan uspeh na testu znanja i polagalo dodatni deo testa (*Part 2*) na višem nivou. Od toga, 7 studenata je položilo test znanja i test veština na višem nivou (6 studenata na nivou C1 i jedan student na nivou C2), dok je 4 studenata potvrdilo uspeh na nivou B2. Kako njihovo postignuće prevazilazi program nastave (nivo B1-B1+), studenti koji su postigli rezultate na nivou C1+ oslobođeni su nastave i njima je priznata najviša ocena za završni ispit na kraju prve godine studija. Studenti koji su potvrdili nivo B2 na

dodatnom testiranju oslobođeni su nastave, ali su morali da polažu sve delove ispita (dva kolokvijuma i usmeni ispit na kraju školske godine). Shodno očekivanjima, i oni su na kraju godine potvrdili da njihova jezička znanja i sposobnosti zavređuju najvišu ocenu.

Radi primene ravnopravnih kriterijuma za sve ispitanike, u Excel tabelu za statističku obradu podataka unete su vrednosti sa osnovnog nivoa testiranja (*Part 1*) i za ovih 11 studenata.

4.3.2.1 Rezultati ulaznog testa znanja

Na osnovu skale koju u uputstvu daju autori *QPT* za vrednovanje postignuća na testu znanja, postoji šest nivoa prema kojima ispitanici mogu da se rangiraju (Tabela 7). Za potrebe pravljenja korelacija sa školskom ocenom i testiranjem na kraju školske godine, za sve studente se uzimaju vrednosti iz prvog dela testa (*Part 1 score out of 40*), uključujući i 11 studenata koji su kroz dodatno testiranje pokazali viši nivo postignuća. U tom smislu, ne uzima se u obzir vrednosna skala iz donje kolone 3 (*Part 1 score out of 60*). Maksimalan broj bodova koji se studentu može uneti za test znanja u Excel tabeli iznosi 40.

Tabela 7. ALTE³⁴ skala nivoa postignuća za ulazni test znanja

<i>Alte level</i>	<i>Paper and pen test score</i>		<i>Council of Europe Level</i>
	<i>Part 1 score out of 40</i>	<i>Part 1 score out of 60</i>	
<i>0 beginner</i>	0-15	0-17	A1
<i>1 elementary</i>	16-23	18-29	A2
<i>2 lower intermediate</i>	24-30	30-39	B1
<i>3 upper intermediate</i>	31-40	40-47	B2
<i>4 advanced</i>		48-54	C1
<i>5 very advanced</i>		54-60	C2

³⁴ Association of Language Teachers in Europe

Prema ovoj skali, na testu znanja bilo je 19 studenata na početnom (*beginner*) nivou, 87 studenata na osnovnom (*elementary*) nivou, 74 studenta na nižem srednjem³⁵ (*lower intermediate*) nivou i 33 studenta na višem srednjem (*upper intermediate*) nivou. Ako se u obzir uzme samo prvi nivo testiranja za celu populaciju (ne računajući naknadno ostvarene rezultate sedmero studenata na višem nivou), prosečan rezultat za ovu generaciju studenata na ulaznom testu znanja, na skali 0-40, iznosi 25 poena, što znači da se ova populacija ispitanika u proseku nalazi blizu donje granice osrednjeg nivoa znanja.

Obim ovog istraživanja nije ostavio prostora da se radi detaljnija analiza grešaka na osnovu testa znanja, što bi moglo da se pokaže kao veoma koristan metodološki postupak pre izrade novog nastavnog materijala za buduće studente ovog fakulteta. Ipak, već i letimičan uvid u radove studenata pokazuje da kritičnu tačku u odgovorima na kontekstualizovana pitanja čini ograničen leksički fond. Upotreba funkcijskih reči u kontekstu još jedna je od slabijih tačaka. Ono što je, očigledno, proizvelo najmanje grešaka jeste početno vežbanje u testu znanja, u kome je trebalo prepoznati određene natpise i društveni kontekst kome su oni primereni (Prilog 2A). Drugim rečima, na nivou prepoznavanja, tj. pasivne upotrebe jezika, rezultati populacije su upadljivo bolji u odnosu na aktivnu primenu jezika u kontekstu.

4.3.2.2 Rezultati ulaznog testa jezičkih veština

Skala vrednovanja svake od četiri jezičke veštine kretala se u rasponu od 0-10 poena. Prema preporuci stručnjaka koji su kreirali *QPT*, svaka institucija treba da osmisli svoju skalu vrednovanja, kako bi na najbolji mogući način iskoristila rezultate *QPT* testa, i da isproba različite procedure i tehnike testiranja, kako bi adekvatno interpretirala rezultate dobijene ovim testiranjem, a u skladu sa svojim kriterijumom ocenjivanja, nastavnim planom i programom, organizacijom rada po grupama, nastavnim materijalima i u skladu sa ostalim procedurama vrednovanja (*University of Cambridge ESOL Examinations*, 2011: 1). U skladu sa tim, a po uzoru na gornju ALTE

³⁵ Radi mogućnosti adekvatnog razlikovanja dva stepena međunarodno definisanog srednjeg nivoa, u radu ćemo se služiti kategorizacijom „niži srednji“ (*lower intermediate*) i „viši srednji“ (*upper intermediate*) nivo.

klasifikaciju, za postignuća studenata na testu jezičkih veština korišćena je sledeća skala vrednovanja:

Tabela 8. Skala vrednovanja za ulazni test jezičkih veština

Ukupan broj poena	Početni	Osnovni	Niži srednji	Viši srednji
10	0-3	4-6	7-8	9-10

Razumevanje govora: Rezultati testiranja u oblasti razumevanja izvornog govora pokazuju da je bilo 23 studenta koji su imali 0-3 poena (početni nivo), 99 studenata koji su imali 4-6 poena (osnovni nivo), 59 studenata koji su imali 7-8 poena (niži srednji nivo) i 32 studenta koji su imali 9-10 poena (viši srednji nivo). Prosečan broj osvojenih poena za celu generaciju ispitanika iznosi 6,73 (između osnovnog i nižeg srednjeg nivoa postignuća).

Razumevanje pročitanoog teksta: Rezultati razmevanja pročitanoog teksta pokazuju da je bilo 17 studenata sa 0-3 poena (početni), 59 studenata sa 4-6 poena (osnovni), 60 studenata sa 7-8 poena (niži srednji), 77 sa 9-10 poena (viši srednji). Prosečan broj osvojenih poena za celu generaciju ispitanika iznosi 7,76 (niži srednji nivo postignuća).

Veština pisanja: Prema rezultatima testa pisanja, bilo je 93 studenata sa 0-3 poena (početni), 77 studenata sa 4-6 poena (osnovni), 32 studenata sa 7-8 poena (niži srednji) i 9 studenata sa 9-10 poena (viši srednji). Prosečan broj poena osvojenih na ovom testu je 4,67 (osnovni nivo postignuća).

Veština govora: Kada je u pitanju veština govora, 77 studenata je imalo sa 0-3 poena (početni), 82 studenata 4-6 poena (osnovni), 44 sa 7-8 poena (niži srednji), 10 sa 9-10 poena (viši srednji). Na skali od 0-10 poena, prosečno postignuće za veštinu govora iznosi 5,19 poena (niži srednji nivo postignuća).

Kada su u pitanju receptivne veštine, analiza pojedinih grešaka nije rađena, mada već na prvi pogled postaje jasno da je veština čitanja u prednosti u odnosu na veštinu razumevanja govora.

U slučaju produktivnih veština, situacija je slična. Veština govora prednjači, jer na njoj se u školi više i radilo u odnosu na veštinu pisanja. U poređenju sa receptivnim veštinama, vidi se da su ukupni rezultati produktivnih veština na nižem nivou. Taj

podatak ne čudi, jer uobičajena je pojava širom sveta da se strani jezik lakše razume nego što se koristi.

Ipak, tokom vrednovanja u oblasti veština pisanja i govora, bilo je zanimljivih zapažanja. Osnovni ciljevi ovog istraživanja nameću potrebu da se istakne nekoliko ključnih utisaka. S obzirom na sastav populacije i već ustanovljenu činjenicu da je većina ispitanika strani jezik učila dva puta nedeljno, kao i nalaze iz ankete, ne iznenađuje toliko broj studenata na osrednjem ili osnovnom nivou postignuća, koliko zabrinjava kvalitet dobijenih odgovora kod velikog broja ispitanika.

Na prvom mestu, treba pohvaliti manjinu koja kvalitetom svojih pisanih ili usmenih odgovora potvrđuje narodnu izreku „Sve se može kad se hoće”. S druge strane, deluje potpuno poražavajuće pročitati sledeći kvalitet odgovora kod više studenata koji su, u proseku, jezik učili osam godina (tekstovi su dosledno i doslovce preneti):

Placement test - Writing

You and your best friend are going to go to Australia to study English. You will be staying with two different Australian families. Your Australian family wants to know all about you. They would like to meet your best friend, too.

Write a letter telling them about yourself and some things about your best friend.

Student 1:

I am N. N. I am finished high school in Belgrade this year, and I am 19 years old. Everyday with dear friends going to the coffee, or restauraunt of dinner, in the party... I am styding faculty in Belgrade, and so hard!

(kraj sastava)

Student 2:

My name is N.N. I am 19 old years. This year finished high school. I am styding faculty in Belgrade. I like read in book.

(kraj sastava)

Student 3:

I don't have a best friend, and I never going in Australia to study English. I am artist, and live in willage. Ceeping ships.

(kraj sastava)

Placement test - Writing

Student 4:

Hi, my name is N.N. I'm finished [...]tehničku školu for [...] asistant. I'm 19 years old. In free time I like to play volleyball, play tennis and walking in the street with my friends. I like to go on a night club. My friend is N.N. She study Ekonomski university. She is so different and we are best friend. We usually in free time together listening the music, ask about boy and other problems who for us interessting. We are friends of high school and I love her so much. We have our „friend company” and with friends usually on the weekend go on mountine Avala, Silver Lake and playing volleyball on the beach. We travelling on the sea this summer and that was fantastic summer.

(kraj sastava)

Osim navedenog, u sastavima su učestale i greške ovakvog karaktera:

- *I have 19 years (old).*
- *I am finished ... school / [gimnaziju / školu]*
- *We are knowing (10) years.*
- *(She moved and) I was sad becouse she didn't there.*
- *when we was little*
- *we are played*
- *going in Australia*
- *I lives in*
- *She also like to listening a music*
- *I want study english*
- *to came in Australia*

Pored toga što iznenađuje nizak nivo jezičkog znanja, još više zabrinjava nizak nivo funkcionalne pismenosti³⁶. Kod mnogih studenata ne postoji pozdrav na početku pisma, a većina zaboravlja i da se potpiše na kraju. Pasusi retko gde postoje. Tema se neretko „promašuje” ili se pismo svodi na banalne detalje, dok suština zadatka ostaje nezadovoljena. Nije zanemarljiv ni broj onih kod kojih interesi nadmašuju

³⁶ Funkcionalna pismenost omogućava intenzivnije sudelovanje pojedinca u svim aktivnostima u kojima je pismenost pretpostavka njegove funkcije (Potkonjak i Šimleša, 1989: 219). Ovde pod pojmom funkcionalne pismenosti podrazumevamo sposobnost studenta da obavlja komunikaciju sa drugima u pisanoj formi, predstavljajući sebe i druge i poštujući uobičajene norme vezane za pisanje pisama poluformalnog stila.

interesovanja, npr. jer bi želeli da žive u Australiji. Velik je broj zadataka u kojima nijedan ocenjivani aspekt pismenosti (sadržaj / koherentnost / ortografska preciznost / stil) nije na odgovarajućem nivou. Nameće se pitanje da li bi ovi mladi ljudi i na maternjem jeziku bili u stanju da napišu adekvatno pismo potencijalnim domaćinima u drugom gradu, odnosno da li se, osim sa sociolingvističkim problemom ovde susrećemo i sa sociokulturnim?

Kada je u pitanju veština govora, treba najpre naglasiti da postoji priličan broj studenata koji se sasvim solidno služe ovim stranim jezikom i voljni su da eventualne greške i loše navike tokom nastave isprave. Međutim, vrednovanje ove veštine tokom ulaznog testiranja nije nam ulilo mnogo više optimizma. Mada je ispitanjoj populaciji ova veština nešto jača strana u odnosu na prethodnu, i tu se javljaju banalni primeri nepoznavanja jezika na najelementarnijem nivou i nesposobnosti bivših srednjoškolaca da se njime koliko-toliko služe. Da je broj studenata iz ove kategorije ispitanika zanemarljiv, to ne bi bila zabrinjavajuća, već sasvim uobičajena pojava, jer ne mora svako da voli ili shvata značaj engleskog jezika, niti da se u svim školskim predmetima jednako trudi. Međutim, kada tokom razgovora sa kandidatima, koji već dugo uče ovaj jezik, bivaju zabeleženi sledeći odgovori/komentari na postavljena pitanja, to ne može da ostane neopaženo:

- *I like to reading books. My favourite books is Jane Eyre.*
- *I like to watching films.*
- *Book... errrr ... mix romantic.*
- *My brothers is ...*
- *My brother is younger that me, he have 16 years.*
- *Because... ne znam da kažem.*
- *I go to Romania before some weeks.*
- *I have cat when he 3 month old.*
- Upitan 'What kind of weather do you like?' student ćuti, ne razume.

Kada studenti postavljaju pitanja svojim kolegama, čuju se i ovakve formulacije:

- *What's your favourite eat?*
- *Why you start using Facebook?*

- *What are you doing in your free time?*
- *Do you driving?*
- *How many have you brothers or sisters?*
- *What is favourite movie?*

Vrlo čest odgovor na postavljena pitanja (nastavnik – student ili student – student) je ćutanje (spisak pitanja može se videti u Prilogu 2B). Očigledno, ti studenti ne razumeju pitanja vezana za svakodnevicu. Ili, ako ih i razumeju, nisu navikli da o sebi govore. Pitanje je koliko su, tj. da li su imali prilike na takva pitanja da odgovaraju u školi. Kao olakšica, studentima je u takvom slučaju postavljano pitanje: *What can you tell me about yourself?* Nekima ni to nije pomagalo da daju adekvatan odgovor. Povrh svega, zahtev da jedni drugima postave po jedno pitanje za mnoge studente delovao je, takoreći, kao šok. Mada im je taj element unapred predodčen i mada su pre toga u interakciji drugih parova ili u razgovoru između nastavnika i drugih studenata čuli razna pitanja, mnogi nisu bili u stanju da i sami formulišu ispravno pitanje. Za druge je „slamka spasa” bilo postavljanje najlakših pitanja, poput: *What’s your favourite ... ?* i sličnih. Srećom, bilo je i onih koji su umeli da učestvuju u dvosmernoj komunikaciji na solidnom nivou. Nažalost, bili su u manjini.

4.3.2.3 Zbirni rezultati ulaznog testa znanja i testa jezičkih veština

Ako bismo rezultate ove populacije od 213 studenata pokušali da predstavimo u skladu sa međunarodnim standardima za nivoe postignuća, taj prikaz bi, u odnosu na test znanja i pojedine veštine, izgledao ovako:

Tabela 9. Postignuće populacije na ulaznom testu znanja i testu jezičkih veština

	<i>Početni</i>	<i>Osnovni</i>	<i>Niži srednji</i>	<i>Viši srednji</i>
Jezik u primeni	19	87	74	33
Razumev. govora	23	99	59	32
Čitanje	17	59	60	77
Pisanje	93	79	32	9
Govor	77	82	44	10

Gornja tabela odražava postignuće u oblasti jezičke građe i pojedinačnih jezičkih veština sa aspekta kvaliteta školske nastave. Ovi rezultati mnogo čime potvrđuju nalaze iz ranije analizirane ankete, što će niže dodatno biti potkrepljeno statističkom analizom.

Međutim, posmatrano iz ugla studenata i njihovih ličnih postignuća u okviru receptivnih i produktivnih veština, zbirni rezultati mogu da daju drugačiju sliku. Isti student može da ostvari rezultat u jednoj veštini (npr. razumevanju govora) na početnom nivou, ali da pokaže bolje vladanje drugom veštinom (npr. čitanjem). Prema pravilima za polaganje standardizovanih međunarodnih ispita, može se dogoditi da kandidat ne položi jedan od delova ispita (neku od veština), ali da zadovolji na ostalima. To ne znači da je pao ispit. Njemu će u sertifikatu koji dobija stajati napomena o elementu na kome nije pokazao zadovoljavajući rezultat. Takođe, ako sveukupno postignuće kandidata bude na višem ili nižem nivou od onoga za koji je polagao ispit (npr. ako polažući za *FCE* pokaže uspeh na nivou C1), i to će biti jasno istaknuto u potvrdi o položenom ispitu („Your certificate will show that you received the *First Certificate in English* and that you showed ability at level C1”; *Cambridge English First, Information for candidates*, pp. 13-14). Ove smernice bile su bitne i za predmetno istraživanje i procenu nivoa postignuća ispitanika na ulaznom testiranju, naročito kada je u pitanju klasifikacija sedam studenata koji su dostigli nivo C1.

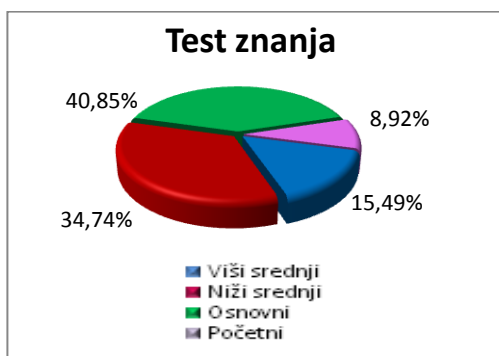
Radi statističkog poređenja postignuća studenata sa rezultatima ankete, kao i između ulaznog i završnog testiranja, važno je prikazati zbirne vrednosti za receptivne i produktivne veštine. Tabela 10. prikazuje koliko ima studenata čiji su rezultati u oblasti receptivnih i produktivnih veština na početom, osnovnom, osrednjem ili srednjem nivou postignuća.

Tabela 10. Postignuće studenata u okviru receptivnih i produktivnih veština – ulazni test

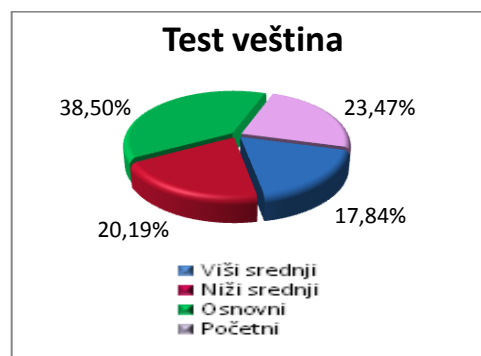
Br. poena:	<i>početni</i> /0-6	<i>osnovni</i> /7-12	<i>niži srednji</i> /13-16	<i>viši srednji</i> /17-20
Receptivne veštine	10	80	68	55
Produktivne veštine	78	85	38	12
Recept. + Produk. (ALTE skala):	<i>početni</i> /0-15	<i>osnovni</i> /16-23	<i>niži srednji</i> /24-30	<i>viši srednji</i> /31-40
broj studenata:	50	82	43	38

Zbirni rezultati potvrđuju postojanje očigledne (i očekivane) razlike između kvaliteta receptivnih i produktivnih veština. Dok prve naginju ka srednjem nivou postignuća, potonje se upadljivo drže donjih nivoa postignuća.

Uporedni pregled postignuća na testu znanja i testu veština dat je na Sl. 6. i 7.



Sl. 6. Rezultati na ulaznom testu znanja



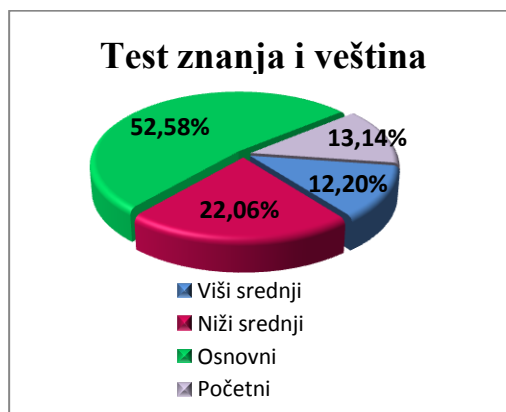
Sl. 7. Rezultati na ulaznom testu veština

Dok je na nivou jezičkih znanja podela između srednjih i nižih nivoa postignuća 50% : 50%, kod jezičkih veština na srednjem nivou nalazi se 38% ispitanika, dok 62% novoupisane generacije studenata ispoljava početni i osnovni nivo postignuća. Ovaj rezultat podudara se sa nalazima u anketi, gde se videlo da su jezičke veštine zastupljene u odnosu na jezičku građu.

Konačno, prema ukupnom broju poena osvojenom na testu jezičkih znanja i testu jezičkih veština, prema međunarodnoj standardnoj ALTE skali, u populaciji ispitanika koji su činili reprezentativni uzorak bilo je:

- 28 studenata na početnom nivou (*beginner*)
- 112 studenta na osnovnom nivou (*elementary*)
- 47 studenata na osrednjem nivou (*lower intermediate*)
- 26 studenata na srednjem nivou (*upper intermediate*)

Ne treba zaboraviti da se iz poslednje kategorije izdvojila grupa od sedmoro studenata koji su dodatnim testiranjem dostigli viši nivo (*advanced*). Pošto u tom slučaju nisu bili testirani pod ravnopravnim uslovima sa ostatkom populacije, ovde su svrstani u kategoriju u kojoj su svakako dostigli najviši mogući nivo zajednički za sve ispitanike. Slika 8. prikazuje ukupno postignuće populacije na ulaznom testu jezičkih znanja i veština.



Sl. 8. Rezultati ulaznog testiranja

Ukupni rezultati ulaznog testiranja pokazuju da je nešto više od pola populacije (53%) na osnovnom nivou jezičkih znanja i sposobnosti, dok se druga polovina (47%) raspoređuje na ostala tri nivoa postignuća. Ostaje da se ovi nalazi uporede sa rezultatima prethodnih faza istraživanja.

4.3.3 Korelacija studentske ankete i ulaznog testa jezičkih znanja i veština

Rezultati ankete koju su popunjavali ispitanici bili su predstavljeni prema grupama pitanja. Rečeno je da svaka grupa pitanja predstavlja jednu varijablu za statističku obradu podataka i poređenje sa rezultatima ulaznog testiranja. U Tabeli 11. prikazani su odnosi između ovih pet grupa pitanja i ulaznog testiranja, da bi se uporedilo kako se kvalitet nastave odražava na postignuće učenika na početku studija.

Tabela 11. Korelacioni koeficijenti između grupa anketnih pitanja i ulaznog testiranja

Grupe anketnih pitanja	Ulazni test znanja	Ulazni test veština
Izloženost engleskom jeziku (razumevanje govora i govor)	Nema značajne povezanosti	0,191*
Kvalitet iskorišćenosti nastavnog materijala	0,109*	0,215*
Kvalitet nastave čitanja i pisanja	0,223*	0,304*
Zastupljenost jezičkih veština prilikom ocenjivanja	Nema značajne povezanosti	0,213*
Sposobnost korišćenja jezika	0,235*	0,337**

Korelacije između školske nastave i ulaznog testiranja su niske. To znači da se na osnovu kvaliteta školskog rada slabo mogu predvideti rezultati na ulaznom testiranju. Konkretno, to što je odnos između izloženosti engleskom jeziku i testa veština bliži nuli (0,191*) znači da školska nastava razumevanja govora i govora slabo utiče na predvidljivost i kvalitet rezultata koje će studenti postići na testu veština. Takođe, kvalitet iskorišćenosti nastavnog materijala slabo se odražava i na test znanja i na test veština. Drugim rečima, ne daje očekivane efekte. Grupa pitanja koja je merila kvalitet nastave čitanja i pisanja isto pokazuje nizak koeficijent korelacije (0,304*) sa ulaznim testovima, mada za nijansu bolji u odnosu na prve dve veštine. Očigledno, veštine na kojima se više radi u školi više će se odraziti i na rezultate testiranja. Zastupljenost jezičkih veština prilikom školskog ocenjivanja ne može da pokaže korelaciju sa testom znanja, jer se u testu znanja ne testiraju veštine. Ono što zabrinjava je slaba korelacija ove varijable sa testom veština, jer upućuje na zaključak da su veštine toliko slabo zastupljene u školskom ocenjivanju da se na osnovu njih ne mogu predviđati rezultati u testu veština.

Jedina varijabla koja pruža nešto bolju mogućnost predviđanja je poslednja grupa pitanja, „Sposobnost korišćenja jezika”, u odnosu na test jezičkih veština (koeficijent 0,337**). Drugim rečima, student koji je iskazao nešto viši stepen sposobnosti da se služi znanjem jezika (i imao veći zbir za ovu grupu pitanja), ujedno ima i više poena na ulaznom testiranju. Studenti koji imaju niže vrednosti na ovoj varijabli imaju i niže vrednosti na varijabli koja meri postignuće na testu veština. Svi koeficijenti ispod ove vrednosti pružaju slabu mogućnost predviđanja, odnosno pokazuju da nivo postignuća na ulaznom testiranju nije u bitnoj korelaciji sa školskom nastavom. Ukratko, visok uspeh postignut u školi ne garantuje visok rezultat na ulaznom testiranju. To potvrđuju i dalji nalazi.

4.3.4 Korelacija školske ocene i postignuća sa ulaznog testiranja

Kao što je poznato, ulazno testiranje bilo je sastavljeno iz nekoliko podtestova: test jezičkog znanja i test jezičkih veština (sa prikazom veština pojedinačno i receptivnih i produktivnih veština zbirno), kao i zajednički iskazane vrednosti za test znanja i test veština. Osnovni deskriptivni podaci o ispitivanim varijablama za ulazno

testiranje nalaze se u Tabeli 12. U njoj se vide podaci za prosek (Aritmetička sredina), podatak koji se najčešće javlja (Mod), standardnu devijaciju (SD - koja je suprotna proseku i govori koliko se studenti na ispitivanoj varijabli razlikuju), kao i Minimum i Maksimum, tj. vrednosti koje govore o granicama merenja.

Tabela 12. Deskriptivni podaci ispitivanih varijabli u istraživanju

		školska ocena	ulazni test jezičkih znanja	test razumev. govora	test čitanja	test pisanja	test govora	ulazni test jezičkih veština	znanje + veštine
N	Broj stud.	213	213	213	213	213	213	213	213
	Nedostaje	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aritm. sredina	4,06	23,80	6,25	7,15	4,04	4,52	21,88	45,64
	Mod	5	21	6	10	4	4	20	42
	Std. Devijacija	1,054	6,087	2,065	2,285	2,342	2,216	7,517	12,903
	Minimum	2	11	0	2	0	1	7	21
	Maksimum	5	39	10	10	10	9	38	75

Kako bismo proverili mogućnost predviđanja postignuća studenata na ulaznim testovima na osnovu školske ocene, uradili smo nekoliko regresionih analiza (Prilog 3A). Tom prilikom kao prediktorska varijabla korišćena je školska ocena, a kao kriterijumska postignuće na testovima. Na osnovu izvedenih tabela može se videti da je slab regresioni model na osnovu ispitanih varijabli. Drugim rečima, školske ocene ne doprinose mnogo u predviđanju postignuća učenika na testu jezičkih znanja. Pokazalo se da školska ocena može da objasni svega 6 do 10% varijabilnosti na ulaznom testu, što nije dovoljno za uspostavljanje dobrog regresionog modela.

Potom su izvedene korelacije između ocene iz srednje škole i svih podtestova pojedinačno, merene Pirsonovim koeficijentom (Prilog 3B). Iako statistički značajne, sve dobijene korelacije pokazuju nisku povezanost ispitivanih varijabli (Tabela 13). Ove niske korelacije onemogućavaju tačno predviđanje postignuća na bilo kom od podtestova na osnovu školske ocene. Konkretno, na osnovu Pirsonovih koeficijenata možemo potvrditi da da bi više od 90% drugih faktora (koji nisu ovom prilikom ispitivani u istraživanju) pre moglo da utiče na to kako će studenti uraditi ulazne testove, dok svega do 10% može da se objasni školskom ocenom. To potvrđuje da školska petica ne podrazumeva i odlično postignuće na ulaznom testiranju, već postoji

podjednaka verovatnoća da neko ko je u školi imao ocenu pet (5) na ulaznom testiranju pokaže bilo visok, bilo nizak nivo postignuća.

Tabela 13. Korelacioni koeficijenti veza između školske ocene i ulaznog testiranja (korelacije su značajne na nivou 0,01)

	ulazni test znanja	receptivne veštine - ulazno testiranje	produktivne veštine - ulazno testiranje	ulazni test veština	test znanja i test veština
školska ocena	0,330 **	0,296 **	0,269 **	0,302 **	0,335 **

Konačno, ostalo je da se pokaže koliko školska ocena odgovara realnom znanju nakon izvršene provere jezičkih znanja i sposobnosti prema međunarodnim standardima. Ovaj put, pokušaćemo da izrazimo vrednosti u skladu sa domaćim Opštim standardima postignuća. To znači da međunarodne kategorije *lower intermediate* i *upper intermediate* zajedno čine jednu kategoriju, koja se prema domaćim standardima naziva „srednji nivo”. U tom smislu, trebalo bi i kategorije *beginner* i *elementary* objediniti u zajedničku domaću kategoriju „osnovni nivo”. Ipak, radi objektivnijeg uvida u realno stanje stvari, zadržaćemo tu razliku u prikazu koji sledi, mada čitalac lako može, ako želi, ove dve kategorije da objedini (čime bi dobio zbir od 140 studenata na osnovnom nivou). Ako želimo da se držimo principa validnosti i pouzdanosti, a na osnovu rezultata istraživanja zasnovanog na primenjenim međunarodnim principima i standardima testiranja, u domaću kategoriju „naprednog nivoa” uvrstićemo sedmoro studenata koji su već u početku pokazali najviši nivo postignuća. Tada bi odnos školskih ocena i nivoa postignuća ispitane populacije izgledao ovako:

Tabela 14. Odnos školskih ocena i nivoa postignuća na ulaznom testu

	školska ocena				Ukupno
	2	3	4	5	
početni	1	8	6	13	28
osnovni	12	30	24	46	112
srednji	6	9	15	36	66
napredni	1	0	1	5	7
Ukupno	20	47	46	100	213

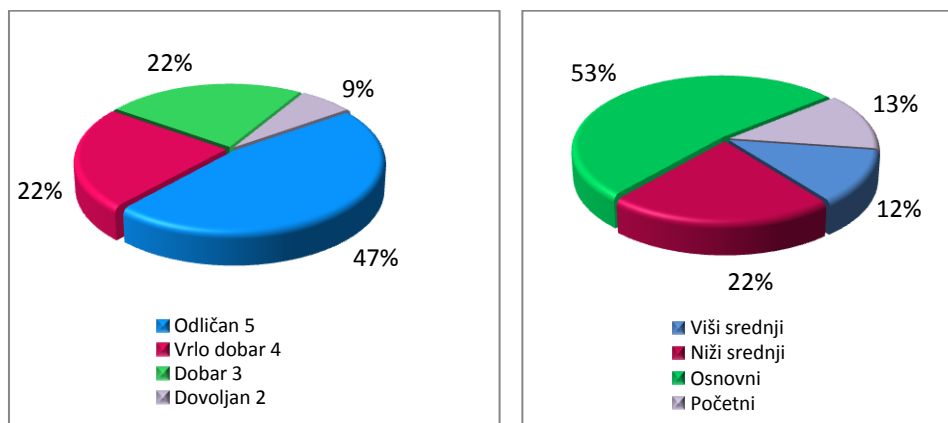
Pogled na gornju tabelu otkriva da se od 100 studenata koji su doneli školsku peticu, na početnom i osnovnom nivou engleskog jezika nalazi više od polovine (tačnije, 59 studenata). Na srednjem nivou ih je 36. Slična je situacija i sa školskim četvorkama i trojkama, koje su se na ulaznom testiranju takođe našle pri dnu rang liste u pogledu jezičkih znanja i sposobnosti. Od 46 četvorki, njih 30 ima postignuća ispod zadovoljavajućeg nivoa za pomenuti nivo obrazovanja. Od 47 trojki, njih 38 takođe ima slabiji rezultat.

Učiti jedan jezik 8 godina i ostati na početnom ili osnovnom nivou postignuća poražavajući je podatak kako za pojedinca, tako i za čitav obrazovni sistem. Sve u svemu, ova tabela pokazuje da je od 213 studenata njih 140 na nivou ispod proseka prema domaćim kriterijumima (očekivani nivo B1 po završetku srednje škole), dok se 66 studenata nalazi na, reklo bi se sad već „zavidnom” srednjem nivou postignuća.

4.3.5 Interpretacija rezultata ulaznog testiranja

U gornjem odeljku predstavljene su, analizirane i prokomentarisane činjenice o dobijenim rezultatima na osnovu ulaznog testiranja.

Donji uporedni prikaz školskog uspeha i uspeha na testu jezičkih znanja i veština smatramo najrečitijom od svih mogućih interpretacija.



Sl. 9. Uporedni pregled školskih ocena i postignuća na ulaznom testu jezičkih znanja i sposobnosti

4.4 Završno testiranje

Nastavu engleskog jezika na prvoj godini studija na Učiteljskom fakultetu pohađaju kvalitativno heterogene grupe studenata oba smera, kao celogodišnji program. Časove zasebno pohađaju studenti učiteljskog i vaspitačkog smera. Zbog velikog broja polaznika, studenti svakog smera dele se u dve grupe, čiji se časovi odvijaju istovremeno kod dva različita nastavnika pod istim uslovima.

Prvobitni planovi vezani za ovo istraživanje nisu uključivali završno testiranje (tj. ispit na kraju školske godine) kao jednu od varijabli u istraživanju. Razlog je taj što organizacija nastave ne omogućava uvođenje eksperimentalne i kontrolne grupe, kao i to što polaganje ispita na kraju godine (u ovom istraživanju: završni ispit) ne može da se organizuje pod istim uslovima kao uvodno testiranje. Uvođenje eksperimentalne i kontrolne grupe podrazumevalo bi da jedna polovina studenata dobija znatno pojačan kvalitet nastave, naročito u pogledu jezičkih veština. S obzirom na nivo znanja i sposobnosti koji inače pokazuju, u postojećim heterogenim grupama veliki broj studenata ne bi bio u stanju da prati takav program. U organizacionom smislu, razvrstavanje studenata prema nivou znanja i sposobnosti u datom trenutku nije lako izvodljivo, jer podela studenata na grupe (I, II, III i IV na svakom smeru) vezana je i za druge predmete koje studenti pohađaju. Bile bi neophodne složenije promene u organizaciji nastave, što može da bude predmet razmatranja za neku od narednih školskih godina.

Uprkos pomenutim nedostacima, korisno je napraviti uvid u rezultate sa ispita i uporediti ih sa ostalim varijablama u istraživanju. Statistička obrada pomoći će da se dođe do što preciznijih podataka dobijenih pod datim okolnostima.

4.4.1 Opis toka završnog testiranja

Kao što je opisano u poglavlju 3.6, ispit iz engleskog jezika podrazumeva tri zasebne faze testiranja. U skladu sa Bolonjskom deklaracijom, studenti završavaju 70% (predispitnih) obaveza tokom školske godine, dok preostalih 30% čini završni deo ispitnih obaveza u ispitnom roku. Kolokvijumi se polažu pred kraj nastavnog procesa u svakom semestru (krajem decembra i krajem aprila), odnosno tri nedelje nakon završene

obrade materijala predviđenih programom za svaki semestar. Radi boljeg razumevanja rezultata ove faze istraživanja, važno je detaljno objasniti iz čega se ispit sastoji.

Prvi kolokvijum podrazumeva polaganje testa znanja i jedne od veština. Test znanja (*Language in Use*) sadrži zadatke u kojima se proverava primena vokabulara i gramatike u kontekstu. Prva dva zadatka su eliminatornog karaktera. Zasnovani su na elementarnoj gramatici. Od veština, proverava se razumevanje govora, koje čini obavezni deo vežbi u svakom nastavnom danu. Model zadataka koji je korišćen prilikom završnog testiranja predmetne populacije dat je u Prilogu 4A.

Drugi kolokvijum takođe sadrži zadatke za proveru leksike i gramatike, kao i deo testa posvećen veštini čitanja. I ovoj veštini se posvećuje pažnja na svakom času. Udžbenički materijal koji se koristi u nastavi sadrži kvalitetne materijale za uvežbavanje obe jezičke veštine koje se testiraju. Princip vrednovanja je isti kao i za prvi kolokvijum. Model testa može se videti u Prilogu 4B.

Na svakom od kolokvijuma student može da ostvari najviše 20 poena na testu znanja i 10 poena na testu veštine. Minimalan broj poena koji student treba da ostvari na svakom kolokvijumu je 11 poena na testu znanja i 5 poena na testu veština. Donje granice uspostavljene su na osnovu dugogodišnjeg iskustva sa populacijom koja upisuje ovaj fakultet i njihovim prethodnim iskustvom sa školskom nastavom, naročito u pogledu veština. Tokom školske godine intenzivno se radi na nastavi jezičkih veština i obogaćivanju leksičkog fonda, dok se rad na gramatici, nažalost, vrlo često svodi na korektivni rad i dopunsku nastavu, uz dozirano pojačavanje zahteva u smislu kontekstualizacije struktura.

Usmeni deo ispita čini poslednji element. Oblik ovog dela ispita zavisi od postignuća studenta na pismenom delu. Onima koji uspešno polože oba kolokvijuma nudi se niz tema, od kojih biraju jednu na osnovu koje će u parovima ili grupama od troje ili četvoro praviti prezentaciju. Prezentacija predstavlja spoj veštine pisanja i veštine govora. Zato mora da bude praćena pisanim/štampanim materijalom koji čini koncept za usmeno izlaganje teme. Prilikom odgovaranja, studenti ne mogu da čitaju tekst sa papira, ali mogu da se služe njime ili kratkim tezama iz prezentacije kao podsetnikom. Sami se u okviru parova ili grupa dogovaraju kakva će biti podela posla u pripremi i izlaganju. Svaki student odgovara u proseku 2 – 3 minuta.

Na osnovu teksta u koji ima uvid i usmenog odgovora nastavnik ocenjuje svakog studenta. Olakšice su u tome što studenti biraju teme za koje su zainteresovani i što mogu da sarađuju u pripremi materijala. Ideja je da studenti boljih postignuća pomognu onima koji imaju poteškoća sa jezikom, a da pritom ispit ne doživljavaju kao stres, već kao timski rad. Iskustvo pokazuje da su studenti motivisani i odlično prihvataju ovakav oblik pripreme za ispit. U duhu buduće profesije, njihove prezentacije ponekad uključuju i dramatizaciju, masku ili pokret, u zavisnosti od volje i kreativnosti učesnika. Prezentacije su često izuzetno visokog kvaliteta.



Sl. 10. Naslovni slajd studentske prezentacije

Na ovaj način student može da dobije najviše 30 poena zbirno za veštinu čitanja i pisanja. Minimum koji se očekuje je 15 poena. U ocenu ulaze sledeći elementi: leksika (10) / gramatika (10) / kvalitet prezentacije i izlaganja (10). Leksika i gramatika ocenjuju se sa aspekta tačnosti u pisanju i govoru i adekvatne upotrebe u kontekstu. Kvalitet prezentacije i izlaganja podrazumeva: sadržaj / diskurs / pravilan izgovor / kreativnost i zalaganje. Na ovaj način svoje ispitne obaveze iz engleskog jezika završi obično oko 50-60% studenata u generaciji, sa solidnim ocenama. Prikaz naslovne strane jedne od prezentacija može se videti na slici 10.

Studenti koji ne uspeju da polože pismeni deo ispita tokom dva semestra (a imaju pravo i na jedan popravni kolokvijum pred kraj školske godine), nakon položenog pismenog ispita u nekom od narednih rokova polažu usmeni deo, razgovarajući ukratko o nekoj od tema iz udžbenika na osnovu ličnog iskustva (npr. putovanja, upotreba

kompjutera, druženje i sl.). Ovo su pretežno studenti sa niskim nivoom jezičkih znanja i sposobnosti i usmeni ispit se uglavnom svodi na minimalne zahteve. Ocene su niske.

U ocenu ulazi i redovnost u pohađanju nastave, kao i učešće u radu na času. Tokom svakog semestra studenti mogu da dobiju najviše 5 poena za ovu vrstu truda (2 za redovno prisustvo nastavi i dodatnih 1-3 poena za aktivnost na času). Studenti su često motivisani da učestvuju u radu na času, bar oni manje stidljivi i oni koji imaju više samopouzdanja kada je u pitanju kvalitet jezika kojim vladaju. Često dobijaju podstrek da se trude čak i ako ne veruju u preciznost svojih odgovora, što je izazov koji jedan deo njih prihvata. Ipak, dosta je onih koji će radije da ćute nego da se upuste u pokušaj i pogrešku.

Na ovaj način ispit je polagala i generacija upisana školske 2014/15. godine. Za potrebe ovog istaživanja, njihovi ispitni rezultati smatraju se završnim ispitom, tj. završnim testiranjem. Prikaz rezultata u Excel tabeli sadrži iste varijable kao i ulazni test, s tom razlikom što ne postoji odvojen prikaz za veštine pisanja i govora. On je dat kao varijabla pod nazivom „Pisanje i govor” (maksimalna vrednost je 30 poena). Dodatnu varijablu, koja čini deo ocene, predstavlja i „Aktivnost na času” (maksimalna vrednost je 10 poena). U ovom slučaju umesto nivoa postignuća navedena je ocena sa ispita.

Važan podatak za analizu rezultata završnog ispita, upravo kod poslednje varijable „Ocena”, čini vrednost 0 (nula) koja se više puta ponavlja. Ta vrednost dodeljena je studentima koji nisu uspeali putem kolokvijuma i prezentacija da zadovolje programske zahteve do kraja prvog ispitnog roka. Junski rok predstavlja kraj nastavnog ciklusa (poput kraja školske godine za srednjoškolce), kada većina studenata u generaciji završava svoje ispitne obaveze i dobija zaključne ocene iz predmeta. Ovaj rok uzet je za presek stanja i kada je u pitanju predmetno istraživanje. Podrazumeva se da je kroz naredne ispitne rokove još nekolicina studenata položila ispit (mada, prema iskustvu, to verovatno nije velik broj studenata), najčešće sa ocenom 6 ili, ređe, 7. U tabelarnom prikazu, vrednost 999 korišćena je kod studenata koji se nisu pojavljivali na nastavi tokom školske godine, a jesu učestvovali u anketi i/ili ulaznom testiranju. U pitanju su ili studenti koji su se nakon ulaznog testiranja opredelili za drugu strani jezik ili oni koji imaju neodgovoran pristup akademskoj nastavi.

4.4.2 Rezultati završnog testiranja

Proveru jezičkih znanja i sposobnosti kroz završno testiranje prošlo je 192 studenata. Varijable unete u Excel tabelu radi pripreme za statističku obradu podataka su: *Test 2* (Završni test znanja), *Razumevanje govora*, *Čitanje*, *Razumevanje govora + Čitanje* (radi zbirne provere receptivnih veština), *Pisanje + Govor* (radi zbirne provere produktivnih veština), *Veštine* (Test jezičkih veština zbirno), *Test znanja + Test veština*, *Aktivnost na času*, *Ukupno* i *Ocena*. Za poređenje sa školskom ocenom i ulaznim testiranjem sa početka godine, od najvećeg značaja biće rezultati postignuti na testu znanja i zbirne vrednosti receptivnih i produktivnih veština.

U završnom testiranju učestvovalo je 192 ispitanika. Neki od njih (41 student) nisu položili prvi kolokvijum (*Test znanja + Test razumevanja govora*), neki (32 studenta) nisu položili testove iz drugog semestra (*Test znanja + Test čitanja*), kao ni popravni kolokvijum u maju. Samim tim, oni su ostali kandidati za ispitne rokove. Poeni za delimično položene elemente kolokvijuma nisu unošeni. Odsustvo potpunih podataka za poređenje varijabli kod ovih studenata obeleženo je najnižim brojem poena, tj. nulom (0) u tabeli za unos rezultata. Ovoj kategoriji pripada 73 ispitanika (38%), što odgovara već pomenutoj proceni da oko 50-60% studenata u generaciji sa uspehom položili ispit u prvom ispitnom roku za ovaj predmet (junski rok).

Maksimalne moguće vrednosti na pojedinim delovima ispita podudaraju se sa maksimalnim vrednostima istih varijabli kod ulaznog testiranja. To je slučaj kod testa znanja (dva dela ovog testa, koji se polažu kroz kolokvijume, daju maksimalnu zbirnu vrednost od 40 poena) i kod testa veština razumevanja govora i čitanja (po 10 poena za svaku veštinu), ali ne i kod veština pisanja i govora (gde je ukupna vrednost kod završnog testiranja 30 poena). Kako bi podaci bili uporedivi sa rezultatima ulaznog testiranja, gledaće se zbirne vrednosti za receptivne i produktivne veštine, s tim što će kod produktivnih veština (zbog različitih maksimalnih vrednosti 20 : 30) statističkom metodom prebacivanja na standardizovanu Z-skalu biti dovedene u korelaciju.

Takođe, radi poređenja sa ulaznim testiranjem i školskom ocenom, vrednosti za test znanja, kao i receptivne i produktivne veštine, biće sagledane prema nivoima postignuća korišćenim za ulazno testiranje.

4.4.2.1 Rezultati završnog testa znanja

Testovi koji se polažu na kolokvijumima nisu standardizovani međunarodni testovi, već spadaju u kategoriju tzv. testa nastavnika. Njih sastavljaju predavači sa fakulteta koji neposredno rade sa upisanim studentima, prema nastavnom programu i udžbeničkom materijalu koji se koriste tokom školske godine. Zadaci predstavljaju kombinaciju zahteva iz oblasti leksike i gramatike. Težina zadataka prilagođena je prosečnom nivou znanja upisnika Učiteljskog fakulteta (nivo B1 – B1+). Zadaci su tako koncipirani da na zahteve mogu da odgovore i studenti sa višim i studenti sa nižim nivoom postignuća. Jedan deo zadataka vezan je za opšte primere iz svakodnevice, drugi je zasnovan na gradivu iz udžbenika. Svi zadaci su dati u kontekstu.

Ako se poslužimo istom skalom vrednosti koju smo koristili za ulazno testiranje i prema njoj klasifikujemo studente na osnovu zbira poena sa oba dela testa znanja (kolokvijuma), dobijamo sledeće rezultate:

Tabela 15. Završni test znanja prema ALTE skali vrednosti

0 početni	0-15	73
1 osnovni	16-23	4
2 niži srednji	24-30	50
3 viši srednji	31-40	65
Ukupno:		192

Kao što je u slučaju ulaznog testiranja navedena nekolicina primera iz prakse, tako će i u ovom odeljku biti predstavljene neke od najtipičnijih grešaka koje se za godinu dana rada na fakultetu teško mogu iskoreniti kod bivših srednjoškolaca. Zadaci na kolokvijumima sadrže, između ostalog, rečenice sa elementima razdvojenim kosim crtama ili sa glagolom u zagradi (*prompts*), gde se od studenta očekuje da na osnovu konteksta proceni u koji oblik treba da stavi glagol. Kao rezultat tog procesa njihovog razmišljanja, prilikom pregledanja radova, nastavnici redovno nailaze na ovakve formulacije:

- *That's not be fair.*
- *We goes to the cinema tonight.*
- *May I will call you later?* ili *May I am calling you?*

- *Mobile phones can was annoying when you were on a bus.*
- *Are Tommy's mother know that he's here now?*
- *You should is at school, shouldn't you? ili You should were at school...*
- *Does it true that floods... ? ili Be it trued that floods ...?*
- *If there's don't sun, people don't live.*
- *I hope she didn't was late again.*
- *Did you called the owner of the Monton house last night?*
- *If Tom buy a new car, I'm sure it was a much biggers one.*
- *Tell Tara isn't go outside before she is finished dinner.*
- *They are come to use more often if they lifes in the same citys.*
- *Why did you is your friend goes without ofer him to stay for dinners?*
(Zahtev je bio: *Why did you let / your friend / go / without / offer / him to stay for dinner?*)
- Od jednog studenta, vaspitača na doškolovanju, (sa drugačije koncipiranim ispitom) imali smo prilike da čujemo da se glagol *die* menja na sledeći način: **die – day – dain.*

Sada kada je jasno šta je bio glavni podstrek za ovo istraživanje, ostaje da se zapitamo:

Šta je potrebno NE raditi tokom nastave 72 časa godišnje, osam godina u nizu, pa da učenici iz školskih klupa izađu sa ovakvim propustima u znanju?

Bez obzira na to da li je više kriva jedna ili druga strana, ili obe podjednako, proces nastave na univerzitetu neminovno trpi, a na šteti ostaju oni koji bi hteli mnogo više da nauče.

Uprkos navedenim drastičnim primerima, bilo da se izuzme ili uračuna 73 studenata koji nisu položili kolokvijume (a za koje bi se očekivalo da pretežno zauzimaju pozicije na početnom i osnovnom nivou), rezultati pokazuju da zbirno dominiraju studenti na srednjim nivoima postignuća (60% ispitanika). S obzirom na rezultate dobijene prilikom ulaznog testiranja, gde je podela između nižih i viših nivoa postignuća na testu jezičkih znanja bila 50 % – 50%, ovaj podatak sa završnog testiranja pokazuje da je bilo pozitivnih pomaka za ovu populaciju ispitanika od početka do kraja

školske godine. Još važniji od ustanovljenih brojčanih razlika jeste kvalitet znanja kojim ova većina studenata uspeva da drži protivtežu onima čije smo primere pročitali.

4.4.2.2 Rezultati završnog testa jezičkih veština

Testovi za ispitivanje razumevanja govora i čitanja koncipirani su po istom principu kao i testovi sa ulaznog testiranja i polažu se pod istim uslovima. U prvom zadatku studenti beleže oznake T/F (tačno/netačno), dok u drugom zadatku zaokružuju jedan od ponuđenih 4 odgovora. Materijal za prvi test sluša se dva puta. Za obe veštine vreme izrade je do 20 minuta.

Da bi moglo da se izvrši adekvatno poređenje sa podacima sa ulaznog testiranja, usled razlike u koncepciji ispita i činjenice da su veštine pisanja i govora u završnom testiranju objedinjene, napravljena je uporedna analiza prema receptivnim i produktivnim veštinama. Podaci su prikazani po uzoru na Tabelu br. 10 iz odeljka 4.3.3, s tom razlikom što kod završnog testiranja postoje različite skale vrednovanja. Za receptivne veštine, broj bodova se kreće u rasponu od 0 do 20, za produktivne veštine od 0 do 30, a za sve četiri veštine zbirno od 0 do 50. Kako bi mogao da se pokaže i nivo postignuća, za varijable koje imaju gornju graničnu vrednost 30 ili 50, skala bodovanja izračunata je srazmerno osnovnoj skali od 0 do 20, koja je korišćena i kod ulaznog testiranja. U skladu sa ranije pomenutim preporukama ALTE ispitivača (poglavlje 4.3.2.2), a po uzoru na njihovu izvornu skalu vrednovanja, napravljena je procentualna raspodela graničnih vrednosti po nivoima postignuća. Po uzoru na već definisane vrednosti za jezičke veštine kod ulaznog testiranja, početni nivo (*beginner*) obuhvata raspon od 0 do 30% od maksimalne vrednosti za datu varijablu, osnovni nivo (*elementary*) 31-60%, niži srednji nivo (*lower intermediate*) 61-80% i viši srednji nivo (*upper intermediate*) 81-100%. Kod izvođenja zaključne ocene, izdvojiće se studenti za koje se može smatrati da su na naprednom (*advanced*) nivou postignuća.

Na osnovu opisanih skala vrednosti, izračunat je broj studenata prema nivoima postignuća na završnom testiranju. Tabela 16 nudi uvid u ove rezultate.

Tabela 16. Postignuće studenata u oblasti jezičkih veština – završni test

Receptivne veštine /skala vrednovanja	početni /0-6	osnovni /7-12	niži srednji /13-16	viši srednji /17-20
br. studenata:	73	14	33	72
Produktivne veštine /skala vrednovanja	početni /0-9	osnovni /10-18	niži srednji /19-24	viši srednji /25-30
br. studenata:	73	14	16	89
Recept. + Produk. /skala vrednovanja	početni /0-15	osnovni /16-30	niži srednji /31-40	viši srednji /41-50
broj studenata:	73	8	23	87

U tabelu su odmah unete nulte vrednosti za 73 ispitanika koji nisu položili kolokvijume, jer bi unos fragmentarnih podataka za pojedine (a ne sve) elemente ispita kod ovih studenata izazvao konfuziju u matematičkoj i statističkoj obradi podataka. Iz iskustva naglašavamo da je veoma mali broj studenata koji ne uspevaju da polože testove na osnovu razumevanja govora i čitanja. Iako zadaci iziskuju solidan fond reči i razumevanje u kontekstu, svega 5% do 10% studenata ne uspeva da položi ove testove iz prvog pokušaja. Podsećamo da se tokom semestra intenzivno i na svakom času radi na razvijanju ovih veština. Mogućnost prepisivanja tokom polaganja svodi se na minimum tako što se uvek formiraju 4 različita modela testa za istu grupu studenata. Test znanja je obično glavni razlog zašto studenti padaju kolokvijume. Kako ne bi bilo nagađanja o njihovom nivou postignuća samo na osnovu položenog testa veština, naspram nepoloženog testa znanja, dodeljen im je početni nivo.

I pored takve situacije, broj studenata na srednjim nivoima postignuća nadmašuje broj onih sa niskim nivoom postignuća. Tako i kod receptivnih i kod produktivnih veština odnos boljih u odnosu na slabije nivoe postignuća iznosi 55% : 45%. Zbirno gledano za sve četiri jezičke veštine, 57% studenata pokazuje srednji nivo postignuća, dok preostalih 43% čini studente sa slabije razvijenim jezičkim veštinama. U poređenju sa istom vrstom podataka sa ulaznog testiranja (gde je odnos studenata boljih i slabijih nivoa postignuća bio 38% : 62%) zaključujemo da je u oblasti jezičkih veština došlo do još većeg pomaka na bolje u odnosu na test znanja.

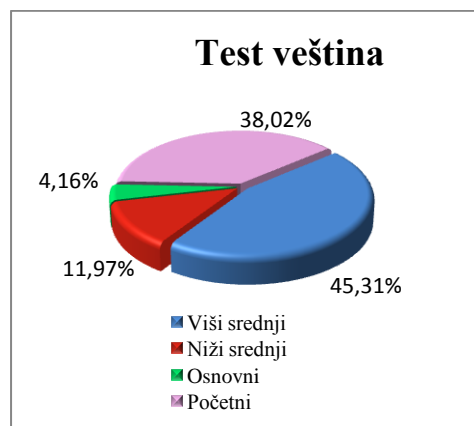
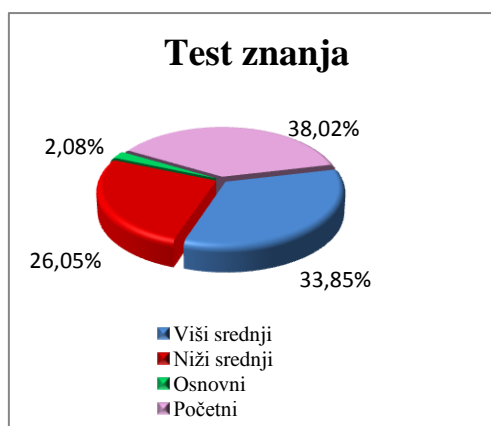
4.4.2.3 Zbirni rezultati završnog testa znanja i testa jezičkih veština

Rezultati populacije od 192 ispitanika koji su učestvovali u završnom testiranju pokazuju da je i u oblasti jezičkih znanja i u oblasti jezičkih veština postignut napredak u odnosu na početak školske godine, kada je rađeno ulazno testiranje.

U oblasti jezičkih znanja, prilikom ulaznog testiranja 50% studenata imalo je srednje nivoe postignuća (*niži srednji* + *viši srednji*), dok je u završnom testiranju njih 60% pokazalo znanje na istim nivoima (Slika 11).

Napredak je upadljiviji u oblasti jezičkih veština, zahvaljujući intenzivnijem radu na njihovom razvijanju tokom jednogodišnje nastave. Prilikom ulaznog testiranja, na srednjim nivoima postignuća bilo je 38% ispitanika. U završnom testiranju 57% studenata dostiže srednje nivoe postignuća (Slika 12). Ovom rezultatu svakako doprinosi i ranije pomenuta izrada prezentacija, koja predstavlja spoj dve veštine čija je maksimalna vrednost 30 poena.

S obzirom da prezentacija podrazumeva više elemenata koji se vrednuju, i to onih u kojima su studenti Učiteljskog fakulteta dosta iskusni zahvaljujući praktičnoj prirodi matičnih predmeta, ne čudi njihova visoka motivisanost i trud. Dodatno im u tome pomaže timski rad, ali i učestale vežbe tokom nastave. Najvažniji aspekt ovih prezentacija čini prilika da se aktivira stečeno znanje i jezik koristi u realne svrhe, kroz interakciju sa drugima i uz primenu sve četiri jezičke veštine.



Sl. 11. Rezultati na završnom testu znanja Sl. 12. Rezultati na završnom testu veština

Grafički prikazi konačnih rezultata na testu znanja i testu veština (slike 11, 12 i 13) prilično jasno odražavaju situaciju na Učiteljskom fakultetu. Postoje dva ekstrema, primetna i tokom nastave i u vreme ispita. S jedne strane, postoji velika grupa studenata

koja se tokom godine trudi i navikne da koristi svoja znanja i veštine na praktičan način. S druge strane, skoro isto toliko ima i onih koji ne umeju, ne smeju ili ne žele da se upuštaju u „živi” jezik u učionici iz već navedenih razloga koje je pokazala anketa. To nas vraća na početak ove istraživačke priče i odnos između bivših učenika gimnazija i srednjih stručnih škola, sa različitim fondom časova i raznorodnim iskustvima iz školske nastave. Još jednom se pokazuje koliko je za budući akademski i lični život mladih dragocena osnova koju stiču u školi.



Sl. 13. Rezultati završnog testiranja

Negativni ispitni rezultati grupe od 73 studenta kod završnog testiranja stvaraju donekle iskrivljenu sliku o broju studenata na početnom i osnovnom nivou. Da su studenti sa početnog nivoa u datom trenutku položili ispit, bila bi dobijena racionalnija raspodela između donjih nivoa postignuća. Osim toga, ova populacija ispitanika bitno narušava utisak o napredovanju populacije u celini, ugrožavajući kvalitativnu vrednost napretka ostalih studenata. Statističke analize koje slede u narednim odeljcima pružice dodatni uvid u navedeno.

4.4.2.4 Zaključna ocena sa završnog testa

Ostaje da se u ukupnom prikazu rezultata sa završnog testiranja obrade podaci vezani za zaključnu ocenu sa ispita, u koju ulazi još jedan element, tj. posmatrana varijabla, a to je **aktivnost na času**. Verujemo da je do ovog trenutka postalo jasnije zašto učešće u radu na času predstavlja važan element u ocenjivanju ukupnih postignuća

studenata. Za jednu grupu studenata to znači svesno aktiviranje jezičkih znanja i veština i njihovo postepeno pretvaranje u jezičku sposobnost. Za drugu grupu studenata, rad na času podrazumeva ujedno napor da se, u vidu korektivnog rada, koliko-toliko nadoknadi propušteno, kao i postepeno razvijanje jezičkih znanja i veština.

Studenti na ovaj način mogu da osvoje po 5 poena u svakom semestru. Podsećamo, do 2 poena se dobijaju za redovno prisustvo nastavi, do 3 poena mogu da se dobiju za aktivno učešće u aktivnostima na času. Na svakom času se pored imena studenata beleže oznake (plusevi) za one aktivnije i na kraju semestra preračunavaju u bodovnu vrednost. Konačni zbir za ovaj segment ispita, za rad tokom cele školske godine, kreće se od 0 do 10 poena. Prosečna aktivnost na času ove generacije studenata iznosi 7,66 poena. Vrednost je izračunata za onaj deo populacije koji je položio ispit (119 studenata), ne računajući 73 studenata koji nisu ispunili zahteve programa i kojima su u svim varijablama dodeljene nulte vrednosti.

Poeni koje su studenti osvojili na ovaj način mogu bitno da utiču na zaključnu ocenu, u smislu da student može da dobije višu ocenu od one koju bi dobio samo na osnovu znanja i veština. Treba napomenuti da bez ovih poena (tj. sa maksimalnim zbirom od 90 poena) dobijamo realniju sliku o uspehu studenata kada je u pitanju kvalitet njihovih jezičkih znanja i veština (Sl. 13). Međutim, kada se zna da svojom aktivnošću na času studenti svesno rade na poboljšanju svojih kvaliteta u primeni engleskog jezika, ni ovaj element ocene ne može se smatrati zanemarljivim. Statističke analize u donjem odeljku otkriće dodatne pojedinosti.

Zaključna ocena na osnovu celogodišnjeg rada studenata podrazumevala je, dakle, rezultate sa dva kolokvijuma (2 testa znanja i 2 veštine), rezultate usmenog ispita (preostale 2 veštine) i učešća u radu tokom nastave. Konačni rezultati iz juna meseca pokazuju sledeće:

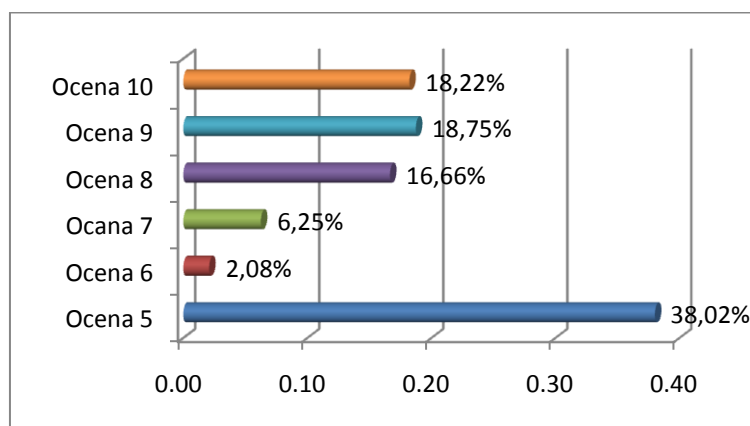
- prosečna ocena generacije na završnom ispitu je 7,30 (pun uzorak od 192 studenta)
- prosečna ocena studenata koji su položili završni ispit u prvom ispitnom roku je 8,72 (uzorak od 119 studenata).

Navedeni uzorak od 192 studenta čini deo ukupne populacije koja polaže ispit iz engleskog jezika, i to onaj deo koji je ušao u proces nastave tokom školske 2014/15. godine. To je bio reprezentativni uzorak za predmetno istraživanje, jer su kod ovih

studentata mogle da budu merene i poređene vrednosti sa ostalim varijablama u istraživanju. Dodatni deo populacije ispitanika iz junskog roka čine oni kojima je ispit iz engleskog jezika preostao iz ranijih školskih godina, kao i oni studenti novoupisane generacije koji nisu izlazili na kolokvijume, te nisu činili deo uzorka istraživanja.

Na fakultetu postoji elektronski sistem za evidenciju rezultata ispita. Nakon svakog ispitnog roka i unosa ocena, sistem automatski izračunava broj studenata prema uspehu na ispitu. Zanimljivosti radi, iznećemo podatak da prosečna ocena svih koji su u junskom roku 2015. godine polagali ispit iz engleskog jezika na prvoj godini studija iznosi 7,55 u ukupnoj populaciji od 236 kandidata. Dodatnih 72 studenata su prijavili ispit, ali na njega nisu izašli.

Uspeh generacije koja je činila uzorak za istraživanje grafički je prikazan na sici 14, gde su date procentualne vrednosti. U uzorku od 192 studenta ocenu 10 osvojilo je 35 studenata, ocenu 9 dobilo je 36 studenata, ocenu 8 imalo je 32 studenata, sa ocenom 7 položilo je 12 studenata, sa ocenom 6 još 4 studenta, dok ostalih 73 nisu položili do kraja junskog roka. Na prvi pogled može da zbuni nizak procenat studenata sa ocenom 6 ili 7. Važna je napomena da je veoma mali broj studenata slabijih postignuća spreman da se tokom godine ozbiljno trudi da odgovori na zahteve programa. Samo neki od njih, oni najvredniji i najuporniji, uspevaju kroz kolokvijume i prezentacije da završe sve ispitne obaveze. Većini studenata sličnih postignuća ispit iz engleskog jezika ostaje za sam kraj školske godine, naredne rokove i naredne godine studija, što su potvrdili i navedeni podaci iz elektronske baze podataka za junski ispitni rok.



Sl. 14. Uspeh dela populacije koji je polagao završni ispit na osnovu kolokvijuma. Prosečna ocena 7,30.

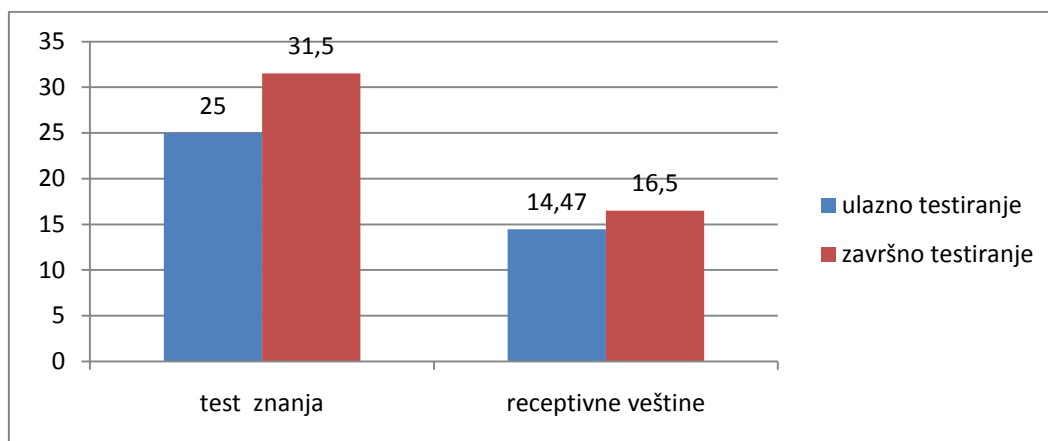
4.4.3 Korelacija ulaznog i završnog testa jezičkih znanja i veština

S obzirom na to da je u završnom testiranju uzorak populacije bio manji od uzorka sa ulaznog testiranja, bitna je sledeća napomena. Sve analize koje su rađene u okviru statistike zaključivanja podrazumevale su da se pojedini nedostajući podaci posebno označe (šifrom 999), a zatim uvrste u dalju obradu. Ovakvim načinom obezbeđeno je smanjeno osipanje uzorka u poređenju uspeha na početku i kraju školske godine, ali i pouzdanije procene za pojedinačne ispitanike.

Postojanje statistički značajne razlike znači da utvrđena razlika između testiranja na početku i kraju školske godine može da se generalizuje za širu populaciju, uz očekivanje da se za ponovljena testiranja na sličnom ili istom uzorku i na osnovu istih testova dobiju slični rezultati.

Test jezičkog znanja - Rezultati t-testa za ponovljena merenja pokazuju da postoji značajna razlika između postignuća koje isti ispitanici pokazuju na testu jezičkih znanja na početku i na kraju godine ($t(117)=-10,2$; $p=0,00$). Prosečan broj bodova koji su ispitanici ostvarili na početku godine na ovom testu je 24 poena ($AS=24,99$; $SD=6,28$), dok je prosečan broj bodova za iste ispitanike na kraju godine veći za 7 bodova ($AS=31,42$; $SD=4,59$). To podrazumeva da bi u slučaju ponovljenog testiranja na istom ili sličnom uzorku i na osnovu istih testova mogli da se očekuju slični rezultati.

Receptivne veštine - Rezultati t-testa za ponovljena merenja pokazuju da postoji značajna razlika između postignuća koje isti ispitanici pokazuju u ukupnom zbiru poena sa dva testa u okviru receptivnih veština ($t(117)=-5,803$; $p=0,00$). Prosečan broj bodova koji su ispitanici ostvarili na početku godine na ovom testu zbirno je 14 poena ($AS=14,47$; $SD=3,646$), dok je prosečan broj bodova za iste ispitanike na kraju godine veći za 2 boda ($AS=16,58$; $SD=2,67$). Grafički prikaz navedenih rezultata dat je na Slici 15, gde se na y-osi nalaze prosečne vrednosti koje su studenti ostvarili na testovima, a na x-osi dat je prikaz tipa testa.



Sl.15. Prikaz razlika u prosečnom postignuću na testu znanja i u okviru receptivnih veština za dva vremenska perioda testiranja

Produktivne veštine - Pošto su ova dva testa koja mere produktivne veštine bila ponderisana na različitoj skali, odlučeno je, radi poređenja, da se oba testa prebace na standardizovanu Z-skalu. Rezultati tako postavljene analize pokazuju da nema statistički značajne razlike između veština koje studenti pokazuju na ulaznom i na završnom testiranju ($(t(117)=-0,005; p=0,99)$). Konkretno, to znači da postoje neki studenti koji napreduju, neki koji nazaduju i neki koji ostaju na istom nivou. Odsustvo statistički značajne razlike podrazumeva da ponovljeno testiranje pod sličnim uslovima ne bi moralo na ovom ili nekom drugom uzorku da daje iste ili slične rezultate.

Test jezičkih veština (produktivne i receptivne zajedno) – Pošto su ove dve vrste testova koji mere jezičke veštine bile ponderisane na različitoj skali, odlučeno je, i u ovom slučaju, da se radi poređenja prebace na standardizovanu Z-skalu. I ovde rezultati t-testa govore da nema statistički značajnih razlika između dva vremenska perioda testiranja jezičkih veština ($(t(117)=1,70; p>0,05)$). Važno je naglasiti da fragmentarni podaci za pojedine delove ispita nisu unošeni kod 73 studenata koji neke delove ispita jesu položili, dok druge delove ili nisu položili ili nisu ni izašli na taj deo ispita (npr. drugi kolokvijum). To znači da neki od podataka koji su mogli da daju povoljniju sliku (npr. položen test razumevanja govora kod većine ovih studenata) nisu ušli u statističku obradu. Kada bi se obezbedili isti uslovi testiranja i bodovanja, moglo bi se dogoditi da rezultati budu nešto drugačiji. Pošto, prema ovako unetim podacima, nema statistički značajne razlike, umesto grafičkog prikaza rezultata dajemo deskriptivnu statistiku vezanu za završno testiranje.

Tabela 17. Deskriptivna statistika sa završnog testiranja

	N	Minimum	Maksimum	Prosek	Std. Devijacija
završni test znanja	119	22	40	31,41	4,574
završni test razumevanja govora	119	4	10	7,86	1,763
završni test čitanja	119	5	10	8,73	1,357
receptivne veštine	119	10	20	16,59	2,660
produktivne veštine	119	15	30	26,30	4,456
završni test veština	119	26	50	42,81	6,166
završni test znanja i test veština	119	48	90	74,13	10,008
Broj studenata	119				

Test jezičkih znanja i test jezičkih veština – T-testom za ponovljena merenja utvrđeno je da postoje značajne razlike između ulaznog i završnog testiranja ($t(117)=2,445$; $p=0.01$), kada se rezultati u obe situacije prebace u standardizovane jedinice. Tako gledano, studenti na završnom testiranju napreduju za 0.26Z jedinice. Drugim rečima, ukoliko zamislimo da se oba testa nalaze na sličnoj bodovnoj skali, onda bi razlika u ovom napretku iznosila oko 26 poena u korist završnog testiranja.

Tabela 18. Razlika u ukupnom postignuću između ulaznog i završnog testiranja

		Medijana	Broj	Std. devijacija	Std. greška medijane
Par 1	Zscore: ulazni test znanja i test veština	,2670895	118	1,00185202	,09222795
	Zscore: završni test znanja i test veština	,0009606	118	1,00420927	,09244496

4.4.4 Korelacija školske ocene i postignuća sa završnog testiranja

Rezultati pokazuju da je povezanost školske ocene i konačne ocene sa ispita izuzetno niska ($r=0,193$; $p=0,01$). U tabeli 19. možemo videti detaljan prikaz pomenute povezanosti. Na osnovu ovih podataka zaključujemo da ne postoji veza između dve ocene engleskog jezika merena u dva različita vremenska trenutka kod istih ispitanika. Drugim rečima, na osnovu ocene iz srednje škole ne bismo mogli da predvidimo i ocenu na završnom ispitu na fakultetu, jer ocena iz škole bi predviđala samo 0,03% varijabilnosti ocena na ispitu.

Tabela 19. Povezanost školske ocene i ocene na završnom ispitu

		školska ocena				Ukupno
		2	3	4	5	
ocena na ispitu	5	7	21	14	31	73
	6	0	3	0	1	4
	7	3	3	1	5	12
	8	2	7	9	14	32
	9	1	7	9	19	36
	10	3	2	8	22	35
Ukupno		16	43	41	92	192

Od 92 učenika koji su iz srednje škole doneli peticu, 22 njih dobilo je ocenu deset (10). Među njima se nalazi i sedmoro studenata koji su prilikom ulaznog testiranja pokazali viši nivo postignuća (C1), kao i četvoro studenata na nivou B2, čija je maksimalna ocena, kao što se i očekivalo, potvrđena završnim ispitom. Osim ove nekolicine kandidata, za ocenu 10 izborilo se još svega 11 bivših „petičara”. Ostale desetke osvojili su i oni koji su iz škole doneli ocenu 4, 3 ili čak 2.

Preostali studenti koji su doneli školsku peticu na završnom ispitu iz engleskog jezika pokazali su znanje za ocenu 9 (njih 19), ocenu 8 (njih 14), ocenu 7 (njih 5), i jedan student je dobio ocenu 6.

Od 92 učenika koji su iz škole doneli odličnu ocenu, bilo ih je 31 koji na ispitu nisu pokazali minimum znanja i sposobnosti.

Kada su u pitanju studenti koji su iz škole doneli četvorku (4), po osmoro ili devetoro studenata pokazalo je odličan, vrlo dobar ili dobar uspeh osvojivši na fakultetu ocenu 10, 9 ili 8. Jedan student je imao sedmicu.

Od 41 učenika koji su iz škole doneli vrlo dobru ocenu, bilo ih je 14 koji na ispitu nisu pokazali minimum znanja i sposobnosti.

Trojke je iz škole donelo 43 studenata. Među njima, dvoje su se izborili za najvišu ocenu na fakultetu, po sedmoro je pokazalo veoma dobro znanje ili dobro znanje i zaslužilo ocenu 9 ili 8, dok je po troje njih uglavnom potvrdilo svoj školski uspeh dobivši ocenu 7 ili 6.

Od 43 učenika koji su iz škole doneli dobru ocenu, bilo ih je 21 koji na ispitu nisu pokazali minimum znanja i sposobnosti.

Ocenu dovoljan (2) iz škole je donelo 16 upisnika. Među njima, šestoro je postiglo zavidan ili veoma dobar uspeh i izborilo se za visoke ocene (troje su pokazali znanje za ocenu 10, jedan student za ocenu 9, a dvoje za ocenu 8), a još troje je dobilo ocenu 7. Ocenu 6 u datom trenutku nije osvojio niko ko je u školi imao prelaznu ocenu.

Od 16 učenika koji su iz škole doneli dovoljnu ocenu, bilo ih je 7 koji na ispitu nisu pokazali minimum znanja i sposobnosti.

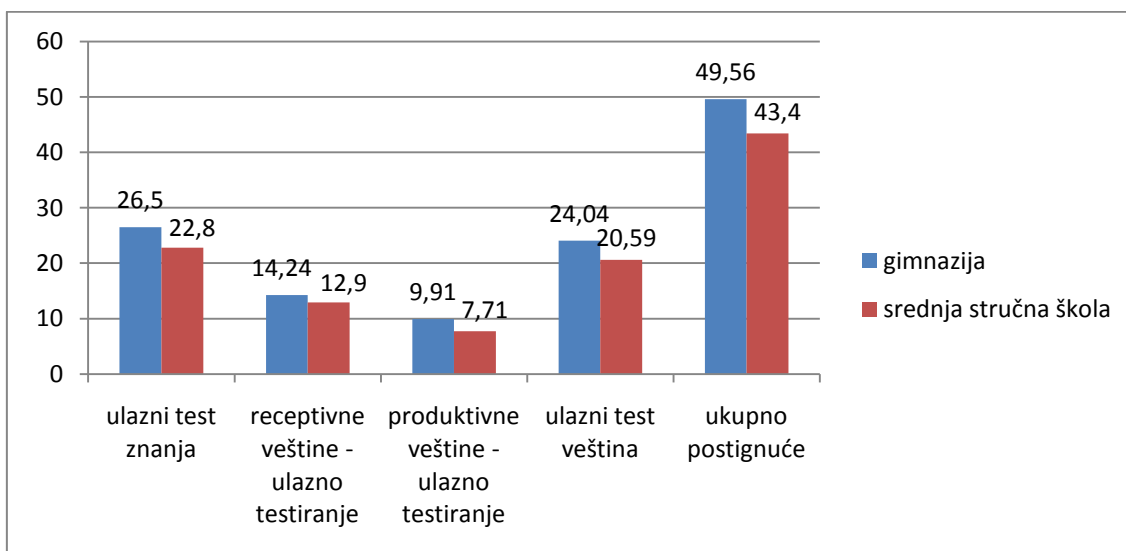
Sveukupno, 73 bivših učenika sa pozitivnim, čak visokim, školskim ocenama nije uspelo na kraju prve godine studija i jednogodišnje nastave engleskog jezika da potvrdi nivo postignuća iz srednje škole. Pritom, kriterijum ocenjivanja je, kao što je ranije napomenuto, prilagođen (takoreći snižen) tako da ostavi mogućnosti svim polaznicima u heterogenoj populaciji da se, uz dovoljno rada i truda, izbore za prelaznu ili dobru ocenu. Većina uspešnih studenata (oko 60%) to je i potvrdila. Podsećamo i da polovinu materije iz ispitnog materijala čine opšti primeri iz svakodnevice (videti Priloge 4A i 4B), dok je polovina građe zasnovana na sadržajima savladanim tokom jednogodišnje nastave. Ovde važnu ulogu sigurno igra i lični pristup akademskim obavezama, kao i činjenica da engleski jezik studentima nije jedan od takozvanih glavnih predmeta.

Velika je verovatnoća da i ranije pomenuti sociokulturni faktor ima svog udela u ovakvim rezultatima populacije.

4.4.5 Odnos između tipa škole i postignuća na ulaznom i završnom testiranju

Da li tip škole koju su studenti pohađali tokom srednjoškolskog obrazovanja utiče na njihove rezultate na ulaznom i završnom testiranju ispitali smo pomoću nekoliko analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) koje će biti prikazane detaljnije na narednim grafikonima. Nezavisnu varijablu u ovom slučaju činio je tip škole i to sa dva nivoa: gimnazija i srednja stručna škola. Zavisne varijable činili su rezultati studenata na testovima na ulaznom i završnom testiranju.

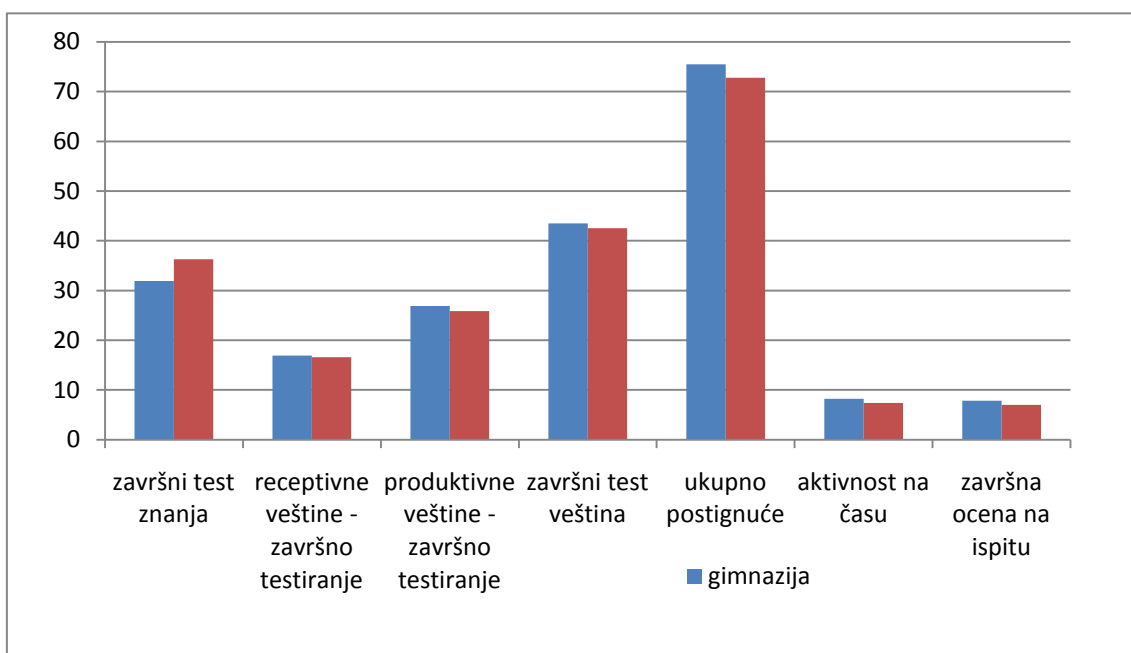
Na slici 16. prikazane su razlike u postignućima između studenata različitih srednjoškolskih obrazovnih profila. Na y-osi prikazan je prosečan broj bodova na testu, dok su na x-osi prezentovani svi podtestovi sa ulaznog testiranja. Sve ispitivane razlike su statistički značajne što je vidljivo u tabeli u Prilogu 5A. Na osnovu donjeg grafikona možemo zaključiti da su učenici iz gimnazija imali bolje rezultate na svim testovima sa ulaznog testiranja u odnosu na studente koji su završili srednju stručnu školu.



Slika 16. Razlike u postignućima između studenata različitih obrazovnih profila na ulaznom testiranju

Kada je u pitanju razlika u postignućima pomenutih studenata na završnom testiranju, jednofaktorska analiza varijanse za studente iz različitih tipova škola pokazala je potpuno drugačije rezultate. Na slici 17, na svim podtestovima ANOVA je pokazala da nema značajnih razlika između ove dve grupe studenata. Drugim rečima, nezavisno od tipa srednje škole koju su završili, studenti ostvaruju iste poene na svim testovima koji su činili deo završnog testiranja. Ovaj nalaz potvrđuje ranije istaknutu činjenicu da svi pod jednakim uslovima pohađaju fakultetsku nastavu, te je logično da se razlike među studentima gube. (Vrednosti F statistika i rezultata ANOVA testa prikazani su u prilogu 5A.)

Interesantno je, međutim, da značajne razlike postoje na varijablama koje se odnose na aktivnost na času ($F(1)=3,940$, $p=0.05$) i na završnu ocenu ($F(1)=7,755$; $p=0.05$). Tačnije, studenti koji su završili gimnaziju ostvarili su u proseku nešto veći broj poena na aktivnostima na času (8,24) nego studenti koji su završili srednju stručnu školu (7,37). Ova varijabla verovatno je najviše doprinela i razlici koja se javila u završnoj oceni. Prosečna ocena gimnazijalaca je 7,87 dok je kod ostalih 7,02.



Slika 17. Razlike u postignućima između studenata različitih obrazovnih profila na završnom testiranju

4.4.6 Odnos između smera obrazovanja i postignuća na ulaznom i završnom testiranju

Statistika sa prijemnih ispita na Učiteljskom fakultetu pokazuje da populacija koja upisuje smer za obrazovanje učitelja obično donosi nešto viši prosek uspeha iz srednje škole od populacije koja upisuje smer za obrazovanje predškolskih vaspitača. S druge strane, nastavna praksa (kada su u pitanju časovi engleskog jezika) u poslednjih nekoliko godina pokazuje da su studenti sa vaspitačkog smera neretko aktivniji na času i posvećeniji radu. Stoga se ukazala potreba da i sa ovog stanovišta proverimo da li ima bitnih razlika među dvema grupama studenata koje uče engleski jezik.

Rezultati jednofaktorske analize (ANOVA) pokazali su da nema statistički značajne razlike između budućih učitelja i vaspitača ni na jednoj od varijabli kojima se meri postignuće studenata. To znači da obe grupe studenata imaju ista postignuća na svim testovima koje su rešavali i da smer koji pohađaju na fakultetu ne utiče na njihovo znanje engleskog jezika. Rezultati ove analize prikazani su u Prilogu 5B.

4.4.7 Odnos perioda učenja engleskog jezika i postignuća na završnom testiranju

Osim varijabli poređenih u prethodna dva poglavlja (tip škole i obrazovni profil), u anketnom listu jedno od pitanja bilo je koliko dugo su studenti učili engleski jezik u školi. U analizi ankete konstatovano je da je većina (tj. 148) ispitanika ovaj jezik učila osam godina, 61 ispitanik i duže od toga, a samo 4 ispitanika manje od osam godina.

Statističkom analizom dobijen je poražavajući podatak da ne postoji značajna korelacija između perioda učenja engleskog jezika u školama i ocena na ispitu ili u školama. To znači da neko ko je osam ili više godina učio engleski jezik može jednako da padne na ispitu ili da dobije bilo koju drugu ocenu kao i neko ko je jezik učio jednu ili dve godine. Dakle, ocene na ispitu ne zavise od ove varijable. Sa stanovišta zdravog razuma, ali i metodike nastave engleskog jezika, takva korelacija morala bi da postoji. Ovakav nalaz potvrđuje da za veliki deo populacije iza mnogih godina učenja ne stoji

realno znanje na zadovoljavajućem nivou. Mogući razlozi za to su neadekvatna nastava, neobjektivno ocenjivanje, poklanjanje ocena, nekompetencija nastavnika i sl.

Broj visokih ocena na završnom testiranju potvrđuje da problem nije u preterano zahtevnim kriterijumima ocenjivanja, niti u težini ispita. Za većinu generacije najviši nivo postignuća i najbolje ocene nisu bili nedostižni. Međutim, broj studenata koji ne uspevaju da pokažu minimum znanja posle više godina učenja jezika u školi je prevelik.

4.4.8 Interpretacija rezultata završnog testiranja u odnosu na druge varijable

Završno testiranje bilo je konačni postupak u akcionom istraživanju koje je trajalo tokom opisane školske godine. Za razliku od ulaznog testiranja, kada su svi ispitanici prošli kroz ujednačene faze ispitivanja, završno testiranje bilo je zasnovano na dve faze provere jezičkih znanja i sposobnosti. U prvoj fazi svi ispitanici su, kroz grupni pristup, testirani u oblasti jezičkih znanja i receptivnih veština. U drugoj fazi primenjen je individualizovani pristup studentima, prema postignućima. Uspešniji deo populacije polaže poslednji deo ispita u okviru produktivnih veština na osnovu prezentacija, dok drugi deo populacije (sa slabijim rezultatima na pismenom ispitu) polaže klasičan usmeni ispit.

Sa metodološkog stanovišta, bilo bi idealno da su svi pod potpuno istim uslovima polagali sve delove ispita na osnovu istih zadataka, kao i u slučaju ulaznog testiranja. Zbog različitih nivoa postignuća studenata na kolokvijumima, to nije bilo moguće.

Od ulaznog do završnog testiranja ustanovljen je kvalitativni pomak u korist srednjih nivoa postignuća i u oblasti jezičkih znanja (za 10%) i u oblasti jezičkih veština (za 19%). Prema statističkim analizama, značajna razlika (i mogućnost dobijanja sličnih rezultata na široj populaciji) ustanovljena je u oblasti jezičkih znanja i receptivnih veština, ali ne i u oblasti produktivnih veština, niti u ukupnom postignuću za sve četiri jezičke veštine. Različiti metodološki postupci prilikom ocenjivanja i drugačije skale vrednovanja uticali da se dobiju podaci merodavni za ovu, ali ne i širu populaciju.

Uprkos tome, uporedne analize sa ulaznog i završnog testiranja potvrđuju da studenti sveukupno značajno napreduju (u proseku za 25 poena) u odnosu na početak

godine. Podatak se odnosi na zbirnu vrednost postignuća na testovima znanja i jezičkih veština, ne računajući aktivnost na času.

Ako se uporedi prosečna ocena iz srednje škole, koja iznosi 4,19, i prosečna ocena vrednijeg dela populacije iz istraživanja, koja iznosi 8,72, dolazi se do zaključka da je konačan uspeh na kraju srednje škole i prve godine studija ujednačen. Međutim, ako se uporedi prosečna školska ocena (4,19) sa prosečnom ocenom sveukupne populacije studenata, koja iznosi 7,30 (uključujući i studente sa slabom ocenom), dolazi se do mnogo objektivnije slike postignuća. Na fakultetskom ispitu, neko ko je doneo školsku peticu jednako može da padne ispit ili da osvoji desetku. Neko je iz škole doneo dovoljnu ocenu, a na fakultetu je zavredio najbolju. Rezultati završnog testiranja pokazuju da školskoj oceni u populaciji od 192 studenta može da se veruje tek 0,03%.

U slučaju sprovedenog istraživanja, ostaje utisak da bi populacija koja se obično upisuje na Učiteljski fakultet u proseku mogla i mnogo više da napreduje da veliki broj bivših srednjoškolaca ne donosi loše predznanje iz engleskog jezika i da (jednim delom) svojim nesavesnim pristupom akademskim obavezama ne usporava druge. Neophodnost korektivne nastave ograničava mogućnosti za širu primenu aktivne nastave. Isto istraživanje sprovedeno na nekom drugom fakultetu, sa drugačijim sastavom populacije, moglo bi da pokaže potpuno drugačije rezultate. Dok na jednom fakultetu studenti pišu složene eseje, drugima mora da se objašnjava da se glagol *talk* ne čita /tʌlk/ i da prošlo vreme od glagola *try* nije **trought*. To nastavnika dovodi u profesionalnu i moralnu dilemu: da li da zonu narednog razvoja određuje prema većini (i dozvoli da bolji studenti budu kvalitativno oštećeni) ili prema manjini (i dozvoli da bar polovina grupe ne može da prati).

Ulazno testiranje je pokazalo, a završno dokazalo, da u velikom broju slučajeva, niz godina učenja engleskog jezika u našem obrazovnom sistemu ni približno ne rezultira očekivanim ishodom. Mnogi i nakon završena tri ciklusa obrazovanja ostaju na početnom nivou postignuća. To je razlog više da se ozbiljno razmatraju izvesne promene. O njima će biti reči u narednom poglavlju.

4.5 Rezultati nastavničke ankete

Poslednji segment istraživanja činio je upitnik za nastavnike. Cilj ovog istraživačkog postupka bio je da se prikupe stavovi nastavnika engleskog jezika o merama poboljšanja koje bi bile predložene kao rezultat dugogodišnje prakse, kao i prethodnih faza istraživanja i dobijenih nalaza. Konačni cilj bio je da se, kroz timski rad, u saradnji sa drugim nastavnicima, dâ lični doprinos poboljšanju kvaliteta nastave i struci uopšte. Dosadašnje faze istraživanja pokazale su da učenicima treba pomoći da bolje napreduju kroz obrazovni sistem, učeći za život, a ne za ocene. Isto tako, kolegama je potrebno pomoći da međusobno ujednače sistem rada i kriterijume ocenjivanja.

Zaključili smo da bi svojevrsan test postignuća u oblasti jezičkih znanja i veština, prilagođen našoj populaciji, mogao da bude najbolje rešenje da se pomogne obema stranama. Test nije zamišljen kao faktor zastrašivanja ili opterećenja bilo učenika, bilo nastavnika, već kao putokaz za dostizanje pozitivnijih ishoda za obe strane. On bi služio kao pokazatelj uspeha učenika (pa i nastavnog procesa) na kraju svakog obrazovnog ciklusa. Time bi bilo podstaknuto i postepeno ujednačavanje kvaliteta nastave i kriterijuma ocenjivanja na nivou šire populacije. Koristi bi, lančano, od osnovne škole do fakulteta (i vrha prosvetne piramide) imali svi. Najbolji, dugoročni efekat svega bio bi da se, učeći engleski jezik u školama, naši učenici istinski osposobe i da ga koriste, jer, sudeći prema nalazima iz istraživanja, za mnoge studente on sada ne predstavlja živi jezik u pravom smislu.

4.5.1 Razlozi za uvođenje novina

Osnovna zamisao prilikom izrade upitnika bila je, i jeste, da se formiraju testovi postignuća po uzoru na standardne evropske testove, ali usklađeni sa domaćim nastavnim planom i programom. Testovi bi bili ponuđeni na kraju svakog obrazovnog ciklusa (4. razred osnovne škole, 8. razred osnovne škole, 4. razred gimnazije/srednje stručne škole), pod pretpostavkom da bi njihova primena mogla da utiče na poboljšanje kvaliteta nastave dvojako:

- eksplicitno – time što bi i učenicima i nastavnicima pokazala koliko su učenici napredovali tokom pomenutog obrazovnog ciklusa i ukazala na eventualne propuste i mesta za potrebna poboljšanja;
- implicitno – time što bi i nastavnicima i učenicima (kada jednom postanu svesni postojanja i funkcije takvih testova) postavila dodatni cilj nastave za dati obrazovni ciklus, tj. ukazivala na potrebu da blagovremeno i postepeno rade na građenju jezičkih znanja i sposobnosti učenika. Učenici i nastavnici mogli bi da budu dodatno motivisani da se trude da nakon četiri godine rada dobiju što bolje rezultate koji bi odražavali odgovarajući kvalitet učeničkih znanja i sposobnosti.

Na ovaj način, ako bi se uspostavio takav redovan sistem vrednovanja, poboljšanja bi mogla da budu vidljiva već nakon nekoliko prvih generacija, a samim tim, ona bi se odrazila i na obrazovni sistem u celini. U nastavi postoje jasno vidljive uzročno-posledične veze. Ako je nastava u školama na solidnom nivou, učenici imaju mogućnosti da napreduju krećući se ka višim nivoima obrazovanja. Ako nastava nije na adekvatnom nivou, tj. nije rezultirala odgovarajućim nivoima postignuća kod učenika, sa svakim sledećim nivoom obrazovanja, u većini slučajeva, učenici ili stagniraju ili nazaduju, jer ne mogu da prate zahteve nastave na svakom sledećem, pa ni akademskom nivou. Ono što se tada obično događa u jednom sistemu obrazovanja jeste takozvani domino efekat.

Upitnik sproveden među populacijom studenata koja se može smatrati reprezentativnim uzorkom pokazao je da takvih učenika ima dosta u našem obrazovnom sistemu. To bi mogla da potvrde i iskustva kolega iz drugih srednjoškolskih i visokoškolskih ustanova u koje pristižu učenici po završetku određenog stepena obrazovanja. Za tako nešto bilo bi, ipak, potrebno sprovesti dodatno opsežno istraživanje. Konkretnu potvrdu navedenog očekujemo da ćemo čuti u maju mesecu tekuće (2016.) godine, kada će na 14. konferenciji, koju tradicionalno godišnje organizuje udruženje nastavnika engleskog jezika *ELTA*, biti predstavljeni rezultati ispitivanja sprovedenog na širokoj populaciji osnovaca (učenika 8. razreda). Istaživanje je sprovedeno u saradnji između predstavnika domaćih prosvetnih vlasti i nastavnika engleskog jezika s jedne strane i predstavnika Kembridža, u svojstvu organizacije za

sprovedenje ispita iz engleskog jezika, s druge strane. Ono što je u najavi predstojećeg saopštenja rezultata tek nagovešteno, ne daje nimalo optimističnu sliku.

Svrha stručnog usavršavanja jeste da se stiču nova znanja i međusobno razmenjuju iskustva, kako bi se, potom, modeli dobre prakse preneli i u novo okruženje. Kvalitetna literatura i uzorci pouzdanih testova danas su javno dostupni i preko interneta, što je pokazalo i naše ulazno testiranje.

Strani nastavni materijali često su vrhunskog kvaliteta. Ali oni se izrađuju za šire međunarodno tržište. Slična je situacija sa međunarodnim testovima za proveru znanja. Pojedina iskustva iz regiona pokazuju da nastavni materijali zasnovani na domaćem planu i programu mogu da budu poželjni i rado prihvaćeni, kako među nastavnicima engleskog jezika, tako i među prosvetnim vlastima, a uskoro, nadamo se, i među samim učenicima (Tomović, N., Janković N., Gledić, B., 2015³⁷). Neka ranija istraživanja pokazuju da bi i naši nastavnici bili voljni da prihvate nastavne materijale pisane za domaće tržište, ako bi se za njihovu izradu i primenu stvorili uslovi (Janković, N., 2013; 2014: 290). Stoga smo uvereni da, nakon ciklusa obrazovanja zasnovanih na nastavnim planovima i programima koje propisuju naše prosvetne institucije, mogu da budu izrađeni adekvatni testovi za proveru znanja, koji prate iste programe. Oni će nam, više od međunarodnih testova, ukazati na potencijalna mesta poboljšanja u našem obrazovnom sistemu. Ujedno će biti odlična pristupna tačka za ulazak u svet međunarodnih testova, za koje se veliki broj ovdašnjih učenika svake godine opredeljuje.

4.5.2 Stavovi nastavnika o predloženim novinama

Upitnik za nastavnike pripremljen je u elektronskoj formi (*google forms*) i postavljen na javnu mrežu 13.6.2015. godine. Preko mreže udruženja ELTA i drugih stručnih asocijacija, kolege su putem imejla obavешtene o upitniku i upućen im je odgovarajući link.³⁸

³⁷ *English is Fun 3. Engleski jezik za 5. razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Priručnik je deo udžbeničkog kompleta koji sadrži Udžbenik, Radnu svesku i Priručnik za nastavnike. Ovaj komplet čini deo serije nastavnih materijala *English is Fun 1-5*, koje su prihvatile prosvetne vlasti Republike Srpske. (Još dva kompleta, *English is Fun 6/7*, dobila su odobrenja.

³⁸ (<https://docs.google.com/forms/d/1kgILdfg3H4RiQXz4znHk3rYpubQGx0aUyoWzfqCIAw/edit#>).

Prikupljanje podataka trajalo je do 13.09.2015. Odazvalo se 79 nastavnika.

Na početku upitnika nalazi se obrazloženje ciljeva ispitivanja sa potrebnim uputstvima za nastavnike. Upitnik sadrži jedno uvodno pitanje demografskog karaktera i 7 istraživačkih pitanja. Predviđen je za brzo i lako popunjavanje. Uvodno pitanje zasnovano je na petočlanom izboru odgovora (obeležava se jedno od ponuđenih polja), s tim što poslednji ponuđeni odgovor nudi i prostor za dopisivanje tipa ustanove. Pet pitanja zasnovano je na dihotomnoj skali (mogući odgovori su DA/NE), dok jedno pitanje nudi tročlani izbor, s tim što poslednja ponuđena opcija nudi i prostor za dopunski odgovor. U okviru dva pitanja sa dvočlanim izborom ponuđeno je dodatno polje za dopisivanje traženih podataka. Poslednje pitanje je otvorenog karaktera. Ispitanici u ponuđenom prostoru upisuju svoje komentare i mišljenje.

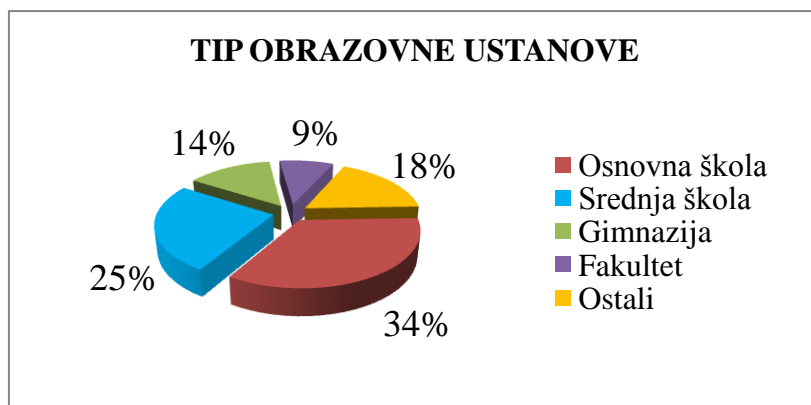
Sistem automatski izvodi statistiku odgovora. Radi praćenja odgovora na otvorena pitanja i daljih postupaka u istraživanju, svi odgovori zabeleženi su u Excel tabeli, koja je poslužila za dalju obradu i grafički prikaz podataka. U nastavku su dati rezultati ankete po pitanjima. Komentari koje su nastavnici unosili u okviru poslednjeg pitanja biće pridruženi opisu konkretnog pitanja na koje se odnose, radi uvida u celinu. Ostali komentari biće predstavljeni u okviru poslednjeg pitanja.

4.5.2.1 Sastav populacije ispitanika

U uvodnom pitanju, nastavnici koji su popunjavali upitnik obeležavali su tip obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni. Ponuđeno je pet odgovora. Kod poslednjeg odgovora postoji polje za dopisivanje dopunskog odgovora. Pitanje glasi:

Tip obrazovne ustanove u kojoj radite: Ako je Vaš odgovor 'Other', molim dopišite tip ustanove.

Od 79 nastavnika koji su odgovorili, bilo je 27 nastavnika osnovnih škola, 20 nastavnika srednjih stručnih škola, 11 nastavnika gimnazija, 7 nastavnika sa fakulteta i 14 osoba zaposlenih u drugim institucijama (11 nastavnika iz privatnih škola stranih/engleskog jezika i 3 osobe zaposlene u po dve škole na različitim nivoima obrazovanja). Struktura populacije koja se odazvala i popunila upitnik može se videti na Slici 18.



Sl. 18. Tip obrazovne ustanove u kojoj rade anketirani nastavnici

4.5.2.2 Anketno pitanje broj 1 – Da li bi uvođenje testova postignuća na kraju obrazovnih ciklusa bilo korisno?

Prvo pitanje glasi:

1. Da li bi kvalitet učenja/nastave engleskog jezika mogao donekle da se unapredi kada bi na kraju svakog obrazovnog ciklusa postojao test postignuća po uzoru na standardne evropske testove, ali usklađen sa našim nastavnim planom i programom?

- odgovor DA obeležilo je 70 nastavnika (88,6%)
- odgovor NE obeležilo je 9 nastavnika (11,4%)

Većinu ispitanika čine nastavnici osnovnih škola. Predstavnici srednjih stručnih škola nešto su zastupljeniji od nastavnika zaposlenih u gimnazijama. Za njima slede nastavnici koji rade u školama jezika, kao i nekoliko nastavnika koji svoj fond časova ispunjavaju radom u dve paralelne školske ustanove. Najmanje je fakultetskih nastavnika.

Većina nastavnika podržava ideju o uvođenju ovakvog vida periodične provere znanja i veruje da bi to unapredilo kvalitet učenja među mladima, kao i kvalitet nastave engleskog jezika.

4.5.2.3 Anketno pitanje broj 2 – Ko treba da sastavlja testove postignuća?

Drugo pitanje glasi:

2. Ko bi, po Vašem mišljenju, trebalo da sastavlja takve testove – stručni timovi nastavnika koji rade sa datim uzrastima u pomenutim obrazovnim ciklusima ili stručni saradnici Ministarstva prosvete, tj. Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i sl.? Ako je Vaš odgovor 'Other', molim Vas dopišite ko bi trebalo da sastavlja testove.

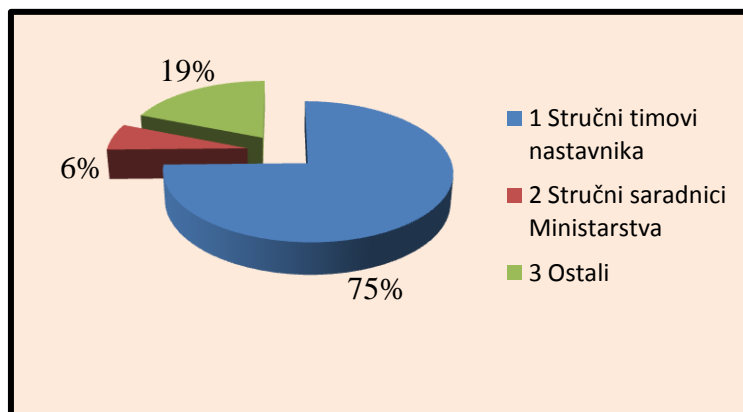
U tročlanom izboru, nastavnici iskazuju sledeće mišljenje:

- Stručni timovi nastavnika – 59 ispitanika (74,7%)
- Stručni saradnici Ministarstva (ZVKOV-a) – 5 ispitanika (6,3%)
- Drugi (*Other*) – 15 ispitanika (19%)

Kod odgovora „Drugo“ ispitanici su predložili sledeće:

- devetoro nastavnika smatra da obe vrste stručnjaka treba zajednički da pripremaju testove (1 nastavnik predlaže da odnos članova tima bude 2/3 nastavnici koji rade sa datim uzrastom : 1/3 stručnjaci iz ZVKOV-a);
- troje nastavnika preporučuje da to budu osobe koje su dobro upoznate sa standardnim testovima znanja i koje su edukovane ili iskusne u oblasti izrade testova;
- kod dvoje nastavnika odgovor, nažalost, nije moguće dešifrovati, jer su pisani pismom ili fontom koji sistem nikako nije uspeo da prevede u razumljiv jezik.

Grafički prikaz (Sl. 19) jasno pokazuje ko treba najviše da radi na pripremi ovakvih testova, s tim što svakako treba uvažiti i racionalne stavove manjine.



Sl. 19. Ko treba da sastavlja testove postignuća za pojedine obrazovne cikluse?

Većina nastavnika veruje u timski rad i sposobnost naših nastavnika da odgovore na ovakav zadatak. Manji broj ispitanika ima više poverenja u neutralne sastavljače testova, koji saraduju sa prosvetnim institucijama, dok ostali podržavaju ideju o saradnji obe strane ili preporučuju da sastavljači svakako budu iz redova stručno obučениh ili iskusnih nastavnika u oblasti testiranja.

4.5.2.4 Anketno pitanje broj 3 – Da li bi nastavnici rado primenjivali takve testove u nastavi?

Treće pitanje glasi:

3. Kada bi postojali takvi testovi i uslovi za njihovu realizaciju, da li biste ih rado primenjivali i bez zakonske obaveze da to činite?

- odgovor DA obeležilo je 74 nastavnika (93,7%)
- odgovor NE obeležilo je 5 nastavnika (6,3%)

Odgovorom na ovo pitanje dobija se nedvosmislena potvrda o spremnosti nastavnika da ovakve oblike testova primene u nastavnoj praksi. Iz komentara koje su slali nastavnici uz poslednje pitanje, a koji će biti opisani u daljem tekstu, vidi se bojazan nastavnika da uslove za realizaciju ovakvog testiranja neće biti lako ostvariti, jer izrada, distribucija i organizacija takvog testiranja podrazumeva ulaganja na kakva mnoge škole, po mišljenju nastavnika, ne bi bile spremne. Drugi su skeptični jer smatraju da projekat nije

izvodljiv sve dok u organizaciji ovakvog poduhvata nema predstavnika prosvetnih vlasti koje bi to podržale. Treći problem predstavlja struktura populacije u pojedinim školama. Nastavnici koji rade mahom sa inkluzivnim odeljenjima veruju da bi za njih ovakvo testiranje bilo veliki problem.

Navedeno upućuje na zaključak da osmišljavanje predloženih testova iziskuje dodatne napore da se odgovori na sve izazove. Stoga je timski rad nastavnika dragocen, jer direktni primeri iz prakse mogu da otvore nova poglavlja za razmišljanje ili ponude ključ za rešenje problema.

4.5.2.5 Anketno pitanje broj 4 – Da li ocenu sa ovog testa treba unositi u dnevnik?

Četvrto pitanje glasi:

4. Da li bi ocenu sa ovih testova trebalo unositi u dnevnik i računati u prosek učenika na kraju datog razreda?

Kod ovog pitanja odgovori su nešto razudjeniji.

- odgovor DA odabralo je 52 ispitanika (65,8%)
- odgovor NE odabralo je 27 ispitanika (34,2%)

Ispod ovog pitanja ponuđen je prostor za unos komentara. Od nastavnika je traženo da obrazlože (ako žele) zbog čega smatraju da ocenu treba/ne treba unositi u dnevnik i uračunati u prosek na kraju razreda. Odgovori su grupisani prema sadržaju.

Nastavnici koji misle da ocenu treba unositi, taj stav opravdavaju sledećim:

- ocenu bi unosili: kada bi testiranje blagovremeno bilo uključeno u planove, a učenici na vreme o njemu obavješteni / kada bi prethodno vežbali slične zadatke;
- zbog motivacije učenika da se više trude / da bi se kod učenika podizala svest o tome da ne treba da uče za ocenu nego za znanje;
- zbog značaja kontinuiranog rada i kvaliteta znanja koje se prenosi u sledeći ciklus / zbog ujednačavanja znanja učenika;
- zbog ujednačenog kriterijuma na državnom nivou / radi podizanja kriterijuma („koji su u pojedinim školama vrlo niski”) / zbog standardizovanja i podizanja nivoa nastave ;

- zato što su takav test i ocena objektivniji od onih koje priprema nastavnik;
- potrebno je pažljivo definisati elemente koji učestvuju u utvrđivanju završne ocene, kao i deskriptore skale za ocenjivanje / ocene treba unositi ako testovi uključuju proveru veština;
- u početku ne bi trebalo unositi ocenu, već test koristiti radi smernica o slabim tačkama u nastavi i raditi na tome da se one poprave, kasnije ocena treba da ulazi u prosek / treba ocenom nagraditi one koji su pokazali visok nivo znanja;
- ocena služi da opiše nivo postignuća / ocena služi zato da bude uneta / ocena je merilo znanja / ocena sa tih testova trebalo bi da bude zaključna ocena / to bi bila neka vrsta završnog ispita i ta ocena treba da se unese kao najvažnija;
- učenici / drugačije pristupaju radu ako znaju da će biti ocenjeni, tj. da sledi nagrada / za većinu učenika i roditelja jedino formalno ocenjivanje daje podsticaj za trud i ozbiljnost u radu / učenici bi se više trudili u toku školske godine, a i sami nastavnici bi ozbiljnije shvatili svoj posao / uče zbog ocena a ne zbog sebe, pa bi i ovoga puta to bio, kod većine, jedini motiv da ozbiljno shvate ovaj test / za učenike je dragoceno da steknu ispitne veštine;
- važno da test bude rešiv i za učenike sa ocenom 2;
- „postoji problem gde učenici iz grada pohađaju privatne časove, a deca sa sela jedva da imaju i nastavnike, tako da nikada ne može biti objektivna slika; dva časa nedeljno u osnovnim školama je nedovoljno, za početak uvesti tri časa nedeljno, pa onda pričati o svemu dalje”;
- „testovi koje dajem pravljani su po uzoru na SET – Symbiosis Entrance Test (reading/comprehension, vocabulary, writing, etc.); većina kolega i koleginica koje znam isključivo daju gramatiku – apsolutno sam protiv toga! gramatika ne odražava znanje jezika i suludo je računati tu vrstu ocene kao kriterijum znanja jezika”;
- „cilj obrade na času je da učenici stečeno znanje mogu da primene i u nekim novim situacijama i kontekstima, a to mnogi učenici i nastavnici ne shvataju; testovi koje predlažete bi trebalo da proveravaju koliko su učenici sposobni za tako nešto”;
- „ukoliko ne dođe do poboljšanja kvaliteta državnih udžbenika i testova, i dalje će zjapeti prazan prostor koji danas ispunjavaju raznoliki planovi i programi koji

nisu u potpunosti prilagođeni učenicima našeg govornog područja i njihovim stvarnim potrebama; zaista, postoji u zakonu prostor za prilagođavanje plana i programa od 30 %, ali ne vidim niti jedan razlog zašto bi naši nastavnici trošili toliko vremena i truda na nešto što bi jedan stručan i kvalitetan tim mogao u veoma kratkom roku da iskreira”.

Nastavnici koji misle da ocenu NE treba unositi kažu sledeće:

- u dnevnik bi trebalo upisati samo dobre ocene, čime bi se učenici motivisali da daju svoj maksimum / test samo treba da služi učenicima kao orijentir šta su postigli i šta još treba da poprave;
- za učenike je svako testiranje stres i opterećenje zbog moguće loše ocene / zbog treme i najbolji učenici mogu da dobiju manju ocenu i da budu demotivisani.
- učenici su na kraju škole opterećeni pripremama za malu i veliku maturu (srednjoškolci i za fakultet), pa bi test bio dodatni stres ako je za ocenu koja će im uticati na uspeh; treba ga više shvatiti i predstaviti kao jedan vid samoevaluacije.
- „jezik ne treba testirati čestim pisanim testovima, već je potrebno organizovati ocenjivanje putem kontinuiranog praćenja znanja đaka, kroz projekte, portfolio, diskusije i slične metode; trebalo bi u stvari osmisliti ‘CAN DO statements’ za svaki razred i pratiti znanje đaka u odnosu na njih”;
- „ako bi testovi bili u skladu sa obrazovnim standardima to bi značilo da su kriterijumski a preporuka je da se oni ne unose u evidenciju za ocene, ali mogu povećati izgleda za bolju završnu ocenu”;
- „ove godine sam izvela završni test koji sam sama sastavila [...] i rekla sam učenicima da ocena neće ući u prosek i da je neću upisivati u dnevnik; znala sam da će ocene biti katastrofalne i bila sam u pravu; samo je jedna učenica dobila ocenu odličan (5) od četiri odeljenja III razreda gimnazije; četvoro učenika je dobilo ocenu pet manje (5 -) jer im je falilo 0,5 boda za celu ocenu, a htela sam da ih malo ohrabrim; ovu jednu učenicu sam nagradila knjigom [...] na engleskom jeziku”;
- „mislim da bi, na primer, u periodu od narednih 5 godina bilo potrebno da rezultati testa ne učestvuju u izračunavanju završne ocene, već da se koriste kao

pokazatelj uspešnosti i postignuća ne samo učenika, već i nastavnika i da doprinesu izjednačavanju i standardizaciji kriterijuma koji se trenutno jako razlikuju”;

- „svaki test je stresna situacija za učenika, međutim, značajno je sprovesti takve provere na nacionalnom nivou kako bi nastava na različitim nivoima obrazovanja bila bolje uskladjena i transfer uspešniji; nastavnik treba da daje ocene na osnovu više različitih provera, po mogućstvu na 'autentičnim' zadacima za proveru jezičkih veština i komunikacije, a testove da koristi minimalno, pre kao formativni način provere znanja, nego u svrhu sumativnog ocenjivanja”.

4.5.2.6 Anketno pitanje broj 5 – Da li bi nastavnici želeli da budu deo tima za izradu testova?

Peto pitanje glasi:

5. Da li biste bili voljni da se uključite u rad stručnog tima nastavnika za sastavljanje testova, ako taj rad ne bi podrazumevao mnogo obaveza za Vas?

*Ako je Vaš odgovor DA, molim Vas da u donji prostor upišite svoju imejl adresu, kao i tip škole i razred za koji biste prihvatili saradnju: 4.OŠ / 8.OŠ / 4.SŠ / 4.G. Za ovu vrstu saradnje nije neophodno da trenutno predajete u završnim razredima obrazovnog ciklusa, već da ste upoznati sa programom za sve razrede koje taj obrazovni ciklus podrazumeva. Osobe koje iskazu želju za daljom saradnjom biće kontaktirane putem imejla. Specifičnosti programa za srednje škole i gimnazije bile bi uzete u obzir.

Za ovo pitanje zabeleženi su sledeći odgovori:

- 66 nastavnika (83,5%) iskazuje spremnost, označavanjem odgovora DA
- 13 nastavnika (16,5%) nisu spremni da sarađuju i označavaju odgovor NE

Ispod ovog pitanja ponuđeno je polje za unos traženih podataka, a to su adresa elektronske pošte i tip škole i razred za koji bi nastavnik prihvatio saradnju. Za saradnju na nivou 4. razreda osnovne škole izjasnilo se 24 nastavnika, za 8. razred osnovne škole 20 nastavnika, za 4. razred srednje stručne škole 17 nastavnika, za 4. razred gimnazije 16 nastavnika. Od svih navedenih, 21 nastavnik je naveo i po dva ili tri ciklusa obrazovanja za koje bi učestvovao u timskom radu. Dvoje nastavnika ističe da dobro

poznaju Zajednički evropski okvir ili strukturu IELTS ispita. Jedan dopisani komentar osobe koja radi u privatnoj školi jezika, a koji vredi istaći, glasi:

„Apsolutno sam spremna da se prihvatim posla za kojigod razred je potrebno i bez ikakve nadonkade da dam svoj doprinos jer smatram da u gradu u kome živim deca vrlo slabo uče strane jezike u državnim školama.”

4.5.2.7 Anketno pitanje broj 6 – Da li bi nastavnici slali svoje primere zadataka?

Šesto pitanje glasi:

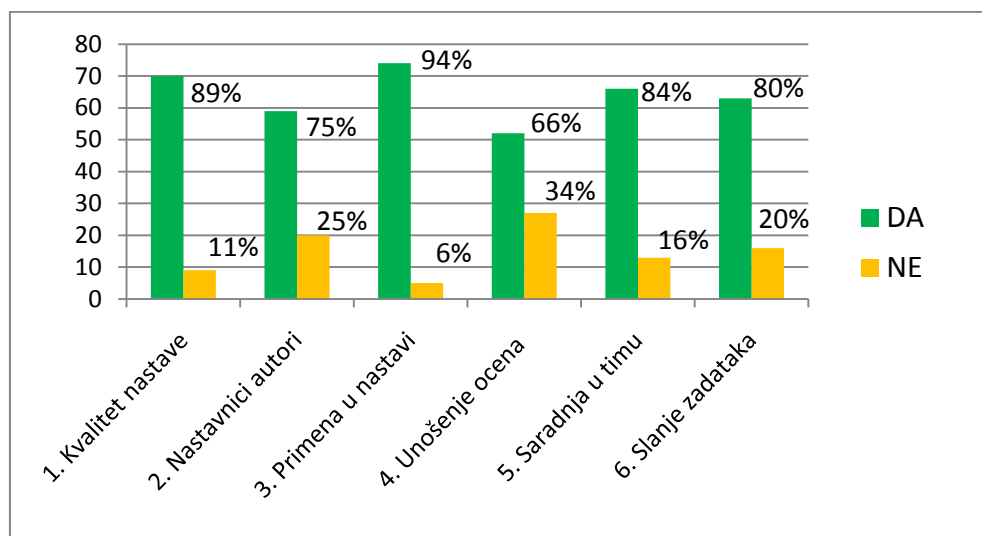
6. Da li biste prihvatili da stručnom timu za obrazovni ciklus u kome predajete putem imejla pošaljete neke od svojih zadataka koje osmislite ili inače koristite prilikom testiranja učenika na pomenutim uzrastima?

*Ako je Vaš odgovor DA, molim Vas da u donji prostor upišite svoju imejl adresu, kao i tip škole i razred za koji biste prihvatili saradnju: 4.OŠ / 8.OŠ / 4.SŠ / 4.G. Za ovu vrstu saradnje nije neophodno da trenutno predajete u završnim razredima obrazovnog ciklusa, već da ste upoznati sa programom za sve razrede koje taj obrazovni ciklus podrazumeva. Osobe koje iskazu želju za daljom saradnjom biće kontaktirane putem imejla. Specifičnosti programa za srednje škole i gimnazije bile bi uzete u obzir.

Na šesto pitanje odgovaralo se po istom principu kao i na peto pitanje.

- odgovor DA odabralo je 63 (79,7%) nastavnika
- odgovor NE odabralo je 16 (20,3%) nastavnika

Dopunski odgovori koje su nastavnici unosili u potpunosti se podudaraju sa istim poljem kao kod prethodnog pitanja. To potvrđuje da je veliki broj nastavnika voljan da saraduje. Nakon izvesnog vremena, kolege su kontaktirane putem elektronske pošte. Poslat im je obrazac za unos zadataka koje bi želeli da podele sa drugima. Nakon letnjih odmora i poodmaklog početka školske godine, nastavnici su ponovo kontaktirani sa molbom da pošalju zadatke. Odazvao se mali broj nastavnika (ukupno 13 za sva četiri obrazovna ciklusa). To znači da istraživaču ostaje da, oslanjajući se na pomoć pomenute manjine nastavnika, samostalno predloži više zadataka i radnu verziju testova postignuća za svaki ciklus obrazovanja.



Sl. 20. Stavovi nastavnika o značaju predloženih testova postignuća

4.5.2.8 Anketno pitanje broj 7 – Dodatni komentari nastavnika

Sedmo pitanje glasi:

7. Imate li Vi neki komentar? Važna napomena: osnovna namena predloženih testova je blagovremeno i postupno usmeravanje ka nivou znanja kome treba težiti tokom određenog obrazovnog ciklusa. Ciljnu populaciju čine sva naša deca.

Na ovo pitanje pristigla su 32 odgovora. Od toga, neki su kraći komentari u kojima kolege iskazuju punu podršku ovoj ideji (13 komentara). Više njih skreće pažnju na velike razlike u postignućima učenika istog uzrasta u različitim školama (6 komentara), pa i nesklad između onoga što se radi po školama i propisanih nastavnih planova i programa. Dvoje nastavnika napominju da je veliki problem što u školama ne možemo decu da grupišemo prema postignućima iz engleskog jezika, već kao uobičajena heterogena odeljenja. Nekolicina upozorava na nužnost postojanja standarda i temeljnog pristupa testiranju u skladu sa njima (4 komentara). Poneki odgovor upućuje na zaključak da kolege nisu razumele jasno opisane ciljeve testiranja (1 komentar), dok jedan odgovor, na žalost, ponovo nije bilo moguće dešifrovati iz već pomenutih razloga. Poneko je iskoristio priliku da se žali na težinu zadataka na takmičenjima (2 komentara) ili da kritički ukaže na neophodnost organizovanja celovitog nastavnog kursa posvećenog oblasti testiranja na fakultetu (1 komentar).

Od dopisanih napomena, izdvajamo neke koje smatramo važnim za dalje aktivnosti u vezi sa testovima postignuća. Osim toga, mnogi od navedenih komentara predstavljaju najbolju potvrdu dosadašnjih rezultata istraživanja, kao i značaja predloženih testova postignuća. O nastavnom procesu najbolje mogu da sude sami nastavnici:

- mislim da bi završni test mogao delovati motivaciono na decu time što bi ih podsticao na rad tokom čitavog ciklusa kako bi ostvarili što bolje postignuće na završnom ispitu;
- mislim da je ovo ne samo odlična ideja nego i neophodan korak ka unapređivanju nastave stranih jezika; i pored svesti o negativnim stranama testiranja, pošto je to oblast koju sam posebno proučavala, uređivanje sistema testiranja u školama jeste pitanje od posebnog značaja ukoliko želimo kvalitetniju nastavu stranih jezika; dobar sistem testiranja će samo podstaći i profesore i učenike na kvalitetniji rad u učionici (*positive washback*);
- neophodno je da se u rad na testovima uključe nastavnici koji rade sa tim uzrastom, jer su u mogućnosti da objektivnije pišu zadatke, pre svega zahvaljujući svom dugogodišnjem iskustvu u praksi;
- testovi, testiranje po školama - to je velika tema i bojim se da neće biti dobro da se samo prepisuju zadaci iz PET, FCE, CAE itd. testova nego se zadaci moraju prilagoditi nastavi stranih jezika u državnim školama i uzeti u obzir i receptivne i produktivne veštine;
- mislim da je stanje sa nastavnim programima dosta haotično: preopširni su, konfuzni, neusaglašeni sa ZEO na koji se često pozivaju, previše gramatički orijentisani; timski rad nastavnika na izradi kvalitetnih testova može mnogo da pomogne nastavnicima i učenicima kroz pružanje jednog savremenog i svrsishodnog modela provere znanja; takav test omogućio bi objektivan uvid u postignuća učenika, a takođe jasnije pokazao nastavnicima i učenicima koja znanja i veštine se od njih očekuju;
- treba težiti ostvarivanju CEFR nivoa na kraju svakog obrazovnog ciklusa i tako na nacionalnom nivou pratiti postignuća testovima; nastavnike ne treba opterećivati pripremom učenika za testove (to menja ciljeve nastave), već testiranje sprovoditi radi uvida u postignuća naše dece;

- pošto radim i u osnovnoj školi i privatno, primetila sam da se znanje i rad ocenjuju prilično subjektivno; deca istog poznavanja jezika u jednoj školi se ocenjuju peticom, a u drugoj trojkom; neki nastavnici insistiraju na usmenoj komunikaciji, neki samo daju gramatičke testove... neophodan je jedinstven test, bar na kraju ciklusa; imajući to u vidu, mislim da bi svi morali da promene pristup u radu i ocenjivanju; taj test bi morao uključivati sve četiri veštine;
- velika je razlika u kvalitetu nastave i učenja u državnim i privatnim školama³⁹; velika je razlika između testova TESOL i ostalih sertifikata i onoga što smemo od đaka da tražimo u odnosu na to koliko se dajemo kao prosvetni radnici u državnim školama; mene lično motivišu deca talenti, zatim vredna deca, da vidim da se umeju potruditi, to mi vraća snagu, veru i nadu;
- ti testovi moraju biti usklađeni sa programom nivoa koji se radi u školi, a ne programom nivoa ministarstva ili neke druge organizacije, koji je često u neskladu sa prethodno navedenim;
- smatram da pre svega nastavnici treba da posvete pažnju onome sto rade i da nauče decu a da, zatim, testiraju postignuća; iz iskustva vidim da su testovi nerešivi i dobrim đacima a da su sve ocene, na kraju, ipak petice;
- s obzirom na to da se prvi strani jezik u osnovnim školama uči još od 2003. godine, a đacima se tek na kraju 8. razreda daje mogućnost da se takmiče u poznavanju jezika, da ne pominjem da na kombinovanom testu završnog ispita nema ni traga od engleskog, mislim da bi trebalo razmisliti zašto je to tako;
- neophodno je da se principi evaluacije, ocenjivanja i testiranja izučavaju tokom studija i poražavajuća je činjenica da ne postoji ovaj predmet u celosti, već se samo izučavaju delići ovog veoma važnog procesa;
- testovi koje sastavljaju autori udžbenika (po pravilu to su izvorni govornici) ne bave se sličnostima i razlikama u engleskom i srpskom; sve veći upliv kako vokabulara tako i konstrukcija narušava pravila našeg maternjeg jezika; smatram da treba obratiti pažnju na „lažne prijatelje” i zamke doslovnog prevođenja jer primećujem da učenici često pogrešno razumeju (a ponekad pogrešno i koriste) neke engleske izraze.

³⁹ Misli se na škole jezika.

4.5.3 Interpretacija rezultata nastavničke ankete

Prema rezultatima analizirane ankete, vidi se da je većina od ukupno 79 nastavnika izrazila pozitivan stav o predloženom uvođenju testova postignuća na kraju svih obrazovnih ciklusa do akademskog nivoa. Nastavnici se po svim pitanjima većinski slažu sa predloženim, s tim što pozitivni odgovori donekle variraju u broju.

Mišljenje je 89% anketiranih da bi kvalitet nastave mogao da se unapredi ako bi postojali ovakvi testovi kao vrsta putokaza i nastavnicima i učenicima u smislu ciljeva koje treba dostići do kraja određenog obrazovnog ciklusa. Kada je u pitanju odluka kome treba prepustiti osmišljavanje takvih testova, 75% anketiranih smatra da to treba da budu sami nastavnici, jer oni najbolje poznaju nastavni plan i program za uzrast sa kojim rade. Preostalih 25% radije bi ovaj ozbiljan posao poverili obučenim i iskusnim stručnjacima u oblasti testiranja, ili bi insistirali na saradnji nastavnčkih timova i stručnih saradnika prosvetnih vlasti.

Ubedljiva većina anketiranih (94%) rado bi primenila ove testove u nastavi, ako bi se za to stekli potrebni uslovi. Iz dopisanih komentara vidi se bojazan da to ne bi svuda bilo izvodljivo u organizacionom smislu, što iziskuje osmišljavanje rešenja problema. Najpodeljenija mišljenja nastavnika bila su po pitanju unošenja ocena u dnevnik i prosek učenika. Više je onih koji misle da ocena predstavlja uobičajen, adekvatan i poželjan pokazatelj postignuća (66% anketiranih), jer bez toga postoji rizik da mnogi ne bi ozbiljno shvatili ciljeve testiranja postignuća. Preostalih 34% radije bi izbegli unošenje ocena, jer u njemu vide faktor stresa i potencijalne demotivacije učenika, testiranje vezuju za proces standardizacije nastave, ili veruju da bi barem na mlađim uzrastima trebalo izbeći ocenjivanje. Navedeni argumenti, mada u manjini, predstavljaju teme za ozbiljno razmišljanje i upravo zbog njihove važnosti ovakvo pitanje je bilo postavljeno u anketi.

Veliki broj nastavnika iskazuje spremnost da se uključi u rad timova koji bi osmišljavali ovakve testove i slali svoje zadatke koji bi u tu svrhu poslužili. Početni pokušaj da se unapred prikupi jedan deo takvih zadataka nije uspeo, ali, s obzirom na pozitivno iskazane stavove većine nastavnika, od te ideje se neće odustati. Kolege su na kraju dopisale svoje komentare, kojima potvrđuju da stanje u nastavi nije svuda na zadovoljavajućem nivou, zameraju što kriterijumi ocenjivanja nisu ujednačeni, vide nesklad između stranih standarda ili nastavnih materijala i domaće populacije učenika i

ukazuju na značajan sociolingvistički aspekt nastave i potrebu za očuvanjem sopstvenog jezičkog identiteta.

Nakon ovog dela istraživanja, njegove analize i deskripcije, planirano je da se ubrzo ponovo stupa u kontakt sa kolegama koje su iskazale spremnost za saradnju. Timski bi se radilo na izboru tipova zadataka kakvi bi, po mišljenju većine, trebalo da uđu u izbor za pojedine obrazovne cikluse. Sledeću fazu predstavljalo bi povezivanje sa potencijalnim timom stručnjaka za proveru i ocenu kvaliteta i težine predloženih testova. Ovaj tim činili bi nastavnici engleskog jezika iskusni u pripremanju kandidata i realizaciji međunarodnih ispita iz engleskog jezika, kao i nastavnici iz škola (za odgovarajuće uzraste), koji su dobro upoznati sa domaćim nastavnim planovima i programima i standardima međunarodnog testiranja. Postoji namera da se, po potrebi, i na institucionalnom nivou razvijaju dalji planovi, kako bi se osmislio najbolji i najpraktičniji način da se osmišljeni testovi isprobaju u nastavi. Time bi započela praktična provera i primena testova. U početnoj fazi, sami testovi bi „bili na ispitu”, tj. od učenika i nastavnika bi se očekivalo da daju svoju procenu njihovog kvaliteta i težine. Nakon takvog pilot-testa, i eventualnih dorada, moglo bi da se krene u njegovu ozbiljniju primenu od naredne generacije, u skladu sa dogovorima postignutim sa stručnom zajednicom.

5. ZAKLJUČAK

Svaki period učenja jezika treba da rezultira konkretnim, primetnim i merljivim postignućima. Učenik treba da bude svestan svog napretka, kako bi i dalje bio motivisan da bogati svoja znanja i iskustva u oblasti stranog jezika, i kako bi proces učenja mogao da smatra korisno uložnim vremenom i trudom. Uz to, bogateći svoja jezička znanja i sposobnosti, on bogati sebe, ne samo u sociolingvističkom, već i u sociokulturnom smislu. Praćenje postignuća učenika i njihovog razvojnog puta kroz nastavu stranog jezika ne mora da bude samo obavezni deo nastavnog procesa, već može da predstavlja i dragoceni putokaz nastavniku na tom zajedničkom, formativnom putu saznanja. Za nastavni proces i njegove glavne nosioce, od suštinskog je značaja poznavanje nivoa jezičkih znanja i sposobnosti kojima njihovi učenici raspolažu na početku novog

obrazovnog ciklusa. Takva saznanja mogu u velikoj meri da utiču i na sam proces nastave i opredele ga ka trajnom unapređenju ishoda.

Za nastavu stranih jezika, veliki problem prilikom prelaska učenika sa jednog nivoa obrazovanja na drugi, predstavlja nepostojanje sistema izražavanja jezičkog nivoa koji je učenik postigao u prethodnoj fazi školovanja, kao ni standardizovanih testova koji bi bili u funkciji takvog deskriptivnog postupka. Postojanje takvih instrumenata vrednovanja moglo bi da bude višestruko korisno za sve učesnike u obrazovnom procesu. Ovo istraživanje je, u svom konačnom delu, bilo usmereno ka ispitivanju mogućnosti da se deluje u pravcu pozitivnih promena i sa aspekta učenja, i sa aspekta nastave. Zato je ono, prema naučnom karakteru, primenjeno, prema izvoru činjenica empirijsko, prema metodskom pristupu kvalitativno i kvantitativno, a prema preovlađujućoj logičkoj metodi komparativno i akciono.

Metode primenjene u istraživanju su analitičko-deskriptivna i kauzalno-komparativna. Obrada podataka zasnovana je na matematičkoj i statističkoj metodi. Kao instrumenti istraživanja korišćeni su: analiza dokumenata, anketa (za ispitivanja stavova studenata i za ispitivanje stavova nastavnika), test znanja i test veština (na početku i na kraju prve godine studija). U istraživanju je korišćen prigodni uzorak. Populaciju ispitanika u ključnim fazama ispitivanja činilo je 213 studenata iz 42 grada Srbije. U pitanju je mešovita populacija koju čine bivši učenici gimnazija i srednjih stručnih škola. Ova populacija učestvovala je u dve faze istraživanja, u anketi i ulaznom testiranju koji su sprovedeni na početku akademske godine. U završnom testiranju učestvovalo je 192 studenata (jedan broj studenata je početkom godine odmah promenio strani jezik, drugi deo studenata nije tokom godine ispunjavao svoje akademske obaveze). Uzorak za ispitivanje stavova nastavnika putem ankete sastojao se od 79 ispitanika.

Istraživanje je sprovedeno u više faza: prikupljanje podataka (ocena iz srednje škole), anketiranje studenata, ulazno testiranje, nastava, završno testiranje i anketiranje nastavnika. Najpre su uvidom u pedagošku dokumentaciju zabeležene školske ocene sa kraja četvrtog razreda kod svih ispitanika studentske populacije. Ova ocena činila je jednu od varijabli u kasnijoj statističkoj obradi podataka. Prvu fazu ispitivanja studenata činilo je sprovođenje ankete. Ispitani su stavovi studenata o školskoj nastavi engleskog jezika. U drugoj fazi sprovedeno je ulazno testiranje studenata (ulazni test jezičkih

znanja i veština i evaluacija jezičkih sposobnosti). Treću fazu činilo je završno testiranje (završni test jezičkih znanja i veština i evaluacija jezičkih sposobnosti). Konačnu fazu činilo je anketiranje nastavnika putem elektronskog upitnika.

Primenom analitičko-deskriptivne i kauzalno-komparativne metode, došlo se do sledećih rezultata:

- Reprezentativni uzorak populacije činilo je 213 studenata, koji su se u početku opredelili za engleski jezik i učestvovali u prve dve faze ispitivanja. Među njima, 39% su bili učenici gimnazija, a 61% učenici srednjih stručnih škola. Skoro polovina njih, tj. 100 učenika, donosi ocenu 5 iz škole. Prosečna ocena iz engleskog jezika za ovu populaciju, prema školskim svedočanstvima, iznosi 4,06.

- Na osnovu analize ankete, vidi se da je 201 student u ovoj populaciji engleski jezik učio osam ili više godina. Anketa je sadržala 60 pitanja, grupisanih u 5 tematskih celina. Pitanja su se odnosila na nastavu jezičkih veština i kvalitet iskorišćenosti nastavnih materijala, na zastupljenost jezičkih veština u vrednovanju učeničkih znanja i sposobnosti u školi i njihov stav prema sopstvenim sposobnostima i vladanju engleskim jezikom. Rezultati pokazuju da su veštine razumevanja govora i govora u velikoj meri bile zapostavljene u nastavi kod ovih ispitanika. Komunikacija na engleskom jeziku svodila se pretežno na odgovaranje na pitanja nastavnika, dok je interakcija između samih učenika bila retka pojava. Veština čitanja zasnivala se uglavnom na čitanju teksta lekcije naglas. Zabrinjava podatak da je obrada lekcije kod čak 80% srednjoškolaca podrazumevala prevođenje teksta. Vežbama iza teksta lekcije bavilo se 91% učenika, ali 60% njih nije u tome učestvovalo na adekvatan način, niti se bavilo leksičkim vežbama, što objašnjava ograničen fond reči kod velikog broja studenata. Analiza pokazuje da je gramatika bila među najvažnijim elementima građe za dve trećine ispitanika, a pozitivan aspekt te obrade čini podatak da je ona kod više od polovine učenika uvežbavana i na ličnim primerima. Još jedan pozitivan utisak stiže se u odnosu na veštinu pisanja, jer je oko polovine učenika pisalo sastave, ali pretežno za domaći zadatak, jer većina na času nije radila vežbe pisanja. Kada je u pitanju vrednovanje znanja i

ocenjivanje, gramatika je bila u središtu pažnje kod 87% ispitanika, a leksika je bila zastupljena kod 40% učenika. Usmeno odgovaranje svodilo se na čitanje i prevođenje kod 74% učenika (i to kod 56% učenika redovno), u čemu dominiraju učenici srednjih stručnih škola. Adekvatna provera veštine razumevanja govora kod 56% nije postojala (osim u komunikaciji sa nastavnikom). Kada sami procenjuju svoje sposobnosti, studenti priznaju da su im razumevanje govora (20% studenata) i govor (34% studenata) slaba strana. Doprinos za ovladavanje engleskim jezikom 63% studenata ne pripisuje školi, već vanškolskim sadržajima, dok 37% njih misli da im ni vanškolski sadržaji ne pomažu. Ipak, 86% studenata ima veliku potrebu da napreduje u učenju engleskog jezika.

- Ulazno testiranje imalo je za cilj utvrđivanje realnog nivoa znanja upisanih studenata. Sastojalo se iz testa znanja i vrednovanja jezičkih veština. Korišćen je standardizovani model testa uz adekvatne dopunske materijale za veštinu čitanja i razumevanja govora. Skala vrednovanja (ALTE) preuzeta je od sastavljača testa. Od 213 ispitanika, 11 dostiže napredni nivo postignuća. Da bi njihovi podaci bili uporedivi sa ostalima u daljim fazama istraživanja, oni su svrstani u kategoriju višeg srednjeg nivoa, što je nivo testa koji su svakako uspešno savladali. Tako konačan bilans prikazuje da ima 19 studenata na početnom nivou, 87 na osnovnom nivou, 74 studenata na nižem srednjem, i 33 studenta na višem srednjem nivou. U proseku, ova populacija (koja iz škole donosi prosečnu ocenu 4,06) pokazuje znanje na donjoj granici nižeg srednjeg nivoa. U vrednovanju jezičkih veština, rezultati pokazuju da se populacija nalazi na nižem srednjem nivou (razumevanje govora, čitanje i govor) i na osnovnom nivou postignuća (veština pisanja). Rezultati produktivnih veština svakako zaostaju za receptivnim veštinama. Posebno iznenađuje nizak kvalitet odgovora kod mnogih studenata. Greške koje studenti prave u govoru i pisanju, nemogućnost da sastave nekoliko prostih, a ispravnih rečenica, bilo usmeno ili u pisanom obliku, i odsustvo navike da komuniciraju, predstavljaju ozbiljne probleme za dalji tok nastave. Kada se sagledaju zbirni rezultati za test znanja i test veština, ulazno testiranje pokazuje da se 28 studenata nalazi na početnom

nivou učenja jezika, 112 studenata na osnovnom nivou, 47 studenata na nižem srednjem nivou i 26 studenata na višem srednjem nivou.

- Primenom statističke metode korelacionih koeficijenata došlo se do zaključka su korelacije između školske nastave i ulaznog testiranja niske, tj. da se na osnovu školskog rada slabo mogu predvideti rezultati na ulaznom testiranju. Posebno nepovoljnu sliku daje korelacija koja potvrđuje slabu zastupljenost jezičkih veština u školskom procesu vrednovanja učeničkih postignuća. Dovođenjem navedenih varijabli u korelaciju potvrđeno je da visok uspeh u školi ne garantuje visok rezultat na ulaznom testiranju.

- U poređenju školske ocene i postignuća sa ulaznog testiranja, ni regresione analize, ni korelacije merene Pirsonovim koeficijentom nisu dale povoljnije rezultate. Mada jesu utvrđene izvesne statistički značajne korelacije, one sve pokazuju nisku povezanost ispitivanih varijabli. Školska ocena može da objasni svega 6 do 10% varijabilnosti. Drugim rečima, školska petica ne podrazumeva i odlično postignuće na ulaznom testiranju.

- Iskazivanjem rezultata ulaznog testiranja prema domaćim standardima, dobijene su sledeće vrednosti: na osnovnom nivou postignuća nalazi se 140 studenata (od čega je, zapravo, njih 28 na početnom nivou), na srednjem nivou nalazi se 66 studenata, dok je 7 studenata pokazalo jezičko znanje i sposobnosti na naprednom nivou. Ukratko više od polovine studenata koji su doneli školsku peticu nalazi se na početnom i osnovnom nivou, i još 36 studenata na srednjem nivou. Slično je stanje sa ostalim školskim ocenama. Učiti jezik osam i više godina i ostati na početnom ili osnovnom nivou postignuća, jeste podatak koji stvara veoma lošu sliku kako o pojedincu, tako i o obrazovnom sistemu u celini. Dok u školi polovina učenika ima peticu, a druga polovina se deli na preostale pozitivne ocene, na testu znanja i veština polovina je na osnovnom nivou znanja, dok se druga polovina deli na preostale nivoe, uključujući i početni.

- Završno testiranje zasnovano je na uobičajenoj ispitnoj proceduri koja se oslanja na test nastavnika, koji nije standardizovani test. Osim toga, pojedine varijable u završnom testiranju, i bodovne vrednosti koje su nosile, razlikovale su se donekle od varijabli sa ulaznog testiranja. Poređenje varijabli sa ulaznog i završnog testiranja jeste bilo moguće, prikazom združenih receptivnih, odnosno produktivnih veština. Uzorak je činilo 192 studenata. Postignuće u završnom testiranju iskazano je akademskim ocenama. Da bi mogle da budu međusobno poređene, skale vrednovanja za završno testiranje izračunate su srazmerno skalama sa ulaznog testiranja, procentualnom raspodelom graničnih vrednosti po nivoima postignuća. Za 73 studenata koji nisu položili predispitne obaveze uneta je vrednost nula, čime je ovim ispitanicima dodeljen početni nivo. Tokom godine, intenzivno se radi na razvoju jezičkih veština, što pokazuju i rezultati ispita. Tako je u završnom testiranju došlo do pozitivnijeg pomaka u oblasti jezičkih veština u odnosu na oblast jezičkog znanja. Osim toga, i u testu znanja i u testu veština došlo je do poboljšanja u odnosu na ulazno testiranje. Zbirni rezultati za jezičke veštine pokazuju da je 57% studenata na srednjem nivou postignuća, dok su ostali studenti na nižem nivou. Prosečna zaključna ocena izračunata je sa i bez studenata koji su pali ispit. Za pun uzorak od 192 studenta, prosečna ocena na ispitu iznosi 7,30. Za uzorak od 119 studenata, prosečna ocena je 8,72. U tu ocenu ulazi i aktivnost na času, koja može bitno da utiče na uspeh. Studenti su tokom godine motivisani i trude se da i na ovaj način ostvare bolje rezultate. U poređenju ulaznog i završnog testiranja, primenom t-testa prilikom statističke obrade podataka, utvrđena je značajna razlika između rezultata na testu jezičkih znanja, kao i kod testiranja receptivnih veština. Kod produktivnih veština, usled različitog broja bodova koji može da se osvoji u odnosu na iste veštine na ulaznom testiranju, testovi su prebačeni na standardizovanu Z-skalu. Tako mereni rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike kod produktivnih veština, kao ni kod zbirnog rezultata za sve četiri veštine. T-test za ponovljena merenja pokazao je da ima značajne razlike kada su u pitanju zbirne vrednosti za ukupno postignuće na testu znanja i veština.

- Na kraju je proverena povezanost školske ocene i ocene na ispitu. Od 92 ispitanika u ovoj populaciji koji su imali ocenu 5 u školi, na ispitu je 22 studenata dobilo ocenu 10, a 31 student je pao ispit. Slična raspodela ponavlja se i kod ostalih fakultetskih ocena.

- Proverena je važnost tipa škole iz koje studenti dolaze, pa je tako ustanovljeno da i ova varijabla utiče na rezultate na ulaznom i završnom testiranju. Ovaj deo ispitivanja vršen je pomoću više analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Zaključeno je da su učenici iz gimnazija imali bolje rezultate na svim testovima sa ulaznog testiranja u odnosu na studente iz srednjih stručnih škola. Na završnom testiranju dobija se drugačija slika. ANOVA je u svim podtestovima pokazala da nema značajnih razlika između ove dve grupe studenata, što dokazuje da pod jednakim uslovima nastave svi studenti jednako napreduju. Značajne razlike pokazale su se, ipak, na varijablama koje se odnose na aktivnost na času i na završnu ocenu. U ove dve varijable, studenti koji su pohađali gimnaziju postižu nešto bolje rezultate u odnosu na nekadašnje učenike srednjih stručnih škola. Prosečna ocena gimnazijalaca je 7,87, dok je kod ostalih 7,02.

- Statistička analiza daje poražavajući podatak da ne postoji značajna korelacija između perioda učenja engleskog jezika u školama i postignuća na ispitu ili ocena dobijenih u školama. Takva korelacija bi morala da postoji, jer što se duže uči jezik, tim bi i rezultati trebalo da budu bolji. Odsustvo povezanosti ovih varijabli upućuje na višestruke moguće uzroke, kao što su neadekvatna nastava, neobjektivno ocenjivanje, tj. poklanjanje ocena, nekompetencija nastavnika i slično. Prosečna školska ocena populacije uključene u završno testiranje bila je 4,19. Prosečna ocena na ispitu ove populacije bila je 7,30. Prema rezultatima završnog testiranja, prosečnoj školskoj oceni može da se veruje svega 0,03%.

- Poslednju fazu istraživanja činilo je anketiranje nastavnika elektronskim putem, sa ciljem osmišljavanja rešenja za poboljšanje kvaliteta nastave, pa

samim tim i ishoda učenja. Učestvovalo je 79 nastavnika. Među njima, 88,6% veruje da bi se kvalitet nastave unapredio uvođenjem standardizovanih testova na kraju obrazovnih ciklusa, koji bi bili zasnovani na domaćem planu i programu. Većina (74,7%) je mišljenja da sami nastavnici treba da osmišljavaju ovakve testove, dok bi se drugi radije oslonili na stručna tela pri nadležnom ministarstvu. Skoro svi nastavnici (93,7%) rado bi primenjivali takve testove u nastavi, ako bi za to bilo odgovarajućih uslova. Nešto nesigurniji odgovori stižu u vezi sa unosom ocena sa takvog testiranja u dnevnik, pri čemu 65,8% nastavnika podržava tu ideju, dok su drugi protiv nje. Veći deo nastavnika (83,5%) izrazio je želju da se uključi u saradnju kao član tima za osmišljavanje testova. Nešto manje njih (79,7%) je pokazalo dobru volju i da pošalje svoje vežbe kao potencijalne modele zadataka za predložene testove. Dodatni komentari 32 nastavnika odražavaju racionalne stavove o problemima koje treba prevazići ili imati na umu kako bi ovakva zamisao mogla da zaživi. Neki su davali korisne savete, neki kritikovali ideju. Svi komentari su na svoj način važni u smislu smernica za dalje planiranje aktivnosti vezanih za predložene testove. Kakva je glavna zamisao iza njih?

Primena svojevrsnog testa postignuća na kraju svakog obrazovnog ciklusa, na čijoj pripremi bi radili timovi nastavnika, mogla bi da vodi ka postavljanju konkretnijih ciljeva u nastavi, podizanju svesti učenika o značaju blagovremenog učenja jezika, ka kvalitetnijem učenju i procesu nastave i ujednačavanju kriterijuma ocenjivanja. Time bi se bolji rezultati ostvareni u nižim obrazovnim ciklusima pozitivno odražavali i na rezultate u višim nivoima obrazovanja, što bi ujedno omogućilo kvalitetniju nastavu za čitave generacije studenata i postupno uvođenje standardizovanih testova u škole. Na osnovu razmotrenih predloga nastavnika, prvo testiranje, koje bi bilo sprovedeno na kraju četvrtog razreda osnovne škole, ne bi moralo da podrazumeva upis ocene u dnevnik, koja bi mogla da bude opisna. Time bi se eliminisao faktor stresa i doživljaj testa kao negativne pojave. Učenici bi bili motivisani da se trude radi sebe i sticanja znanja, a ne zbog dobijanja ocene. Ujedno bi se upoznali sa procedurom kakva ih očekuje i u narednim ciklusima obrazovanja. Na narednim stranicama biće predstavljen zamišljeni plan ovih aktivnosti, kao i model testa za prvi ciklus obrazovanja.

Kao rezultat sprovedenih etapa istraživanja, prema zamisli istraživača, trebalo bi da se pokrene proces uvođenja standardizovanih testova za vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti učenika u redovan proces nastave stranih jezika. Ujedno bi trebalo započeti postupak delovanja u pravcu uvođenja nivoa postignuća u đачka svedočanstva.

Rezultati ovog istraživanja dovode do sledećih konaćnih zaključaka:

Nastava engleskog jezika u našim školama još uvek se nije oslobodila uticaja zastarelih metoda u kojima prevođenje i rad na gramatici čine okosnicu časa. Da bismo istinski, a ne samo deklarativno, osavremenili nastavu, moramo da promenimo pristup radu i stalno unapređujemo sebe, postignuća svojih učenika i ishode nastave i ućenja.

Udžbenik nije jedino nastavno sredstvo za rad. Konceptija savremenih udžbenika ne isključuje momenat lićne kreativnosti. Primenom raznovrsnih aktivnosti i zadataka, čas engleskog jezika može da se učini dinamićnijim i zanimljivijim. Davanjem zadataka u kontekstu postiže se veći efekat od uvežbavanja izolovanih jezićkih jedinica i formi. Bilo koji tekst na odgovarajućem nivou jezika može da se iskoristi da se od njega napravi zadatak primeren uzrastu ućenika, a u skladu sa pravilima kojima nas uće pedagogija, didaktika i metodika nastave engleskog jezika;

Komunikativni pristup ne podrazumeva komunikaciju između nastavnika i ućenika na bazi razmene kratkih pitanja i odgovora. On podrazumeva, na prvom mestu, interakciju između članova neke zajednice, a u kontekstu školskog ućenja jezika kao stranog, to znaći u okviru odeljenske zajednice. Ućenici od malih nogu treba da se navikavaju da međusobno razmenjuju pitanja i odgovore, umesto da samo glume po ulogama na osnovu unapred osmišljenih dijaloga i odgovaraju na izolovana pitanja na osnovu lekcija.

Darovitost nije nužno privilegija „nekih drugih”. Sasvim je moguće da se u mnogim ućenicima krije potencijal, makar i skromni, koji čeka da ga neko prepozna i podstakne, a taj neko je nastavnik. Kao što ne sme da uskraćuje prava deci sa posebnim potrebama, isto tako nastavnik ne sme da uskraćuje prava deci sa posebnim darom. Ali ta prava ne bi smeo da im uskraćuje ni obrazovni sistem. Na darovitost treba ukazivati kao na pozitivnu individualnu i društvenu, psihološku i sociokulturološku pojavu, koja može da predstavlja veliku pokretaćku snagu u obrazovnom sistemu i društvu u celini. I

sama činjenica o postojanju ogromnog broja dece koja idu u škole jezika izvan redovnog sistema obrazovanja govori o moći tog potencijala.

Konačno, da bi neko mogao da vrednuje i menja sistem u kome funkcioniše ili društvo u kome živi, on najpre mora da vrednuje sebe. Učenici i nastavnici dele odgovornost za ishode učenja i nastave. I u jednima i u drugima treba da postoji doza samoodgovornosti, na osnovu koje će preispitivati i unapređivati sebe, svoja znanja i sposobnosti.

6. PREDLOZI ZA DALJI RAD

6.1 Okvirni plan razvoja standardizovanog testa znanja i sistema vrednovanja iskazivanjem nivoa postignuća:

Standardizovane testove trebalo bi, za početak, uvesti u završnom razredu svakog obrazovnog ciklusa, tj. u četvrtom i osmom razredu osnovne škole, i u četvrtoj godini srednje škole/gimnazije, tj. u trećoj godini za škole sa trogodišnjim obrazovanjem. Nakon probnog perioda, ako se stručna zajednica složi, testovi bi mogli postupno da se uvode i u ostale razrede.

Testove bi pripremali timovi stručnjaka. Nastavnici engleskog jezika bi predlagali zadatke, od kojih bi, ili po uzoru na koje bi, stručni timovi osmišljavali radne i finalne verzije testova. Stručni timovi bili bi predvođeni osobama obučanim/iskusnim na polju vrednovanja i testiranja u nastavi stranih jezika. U saradnju se, po potrebi već od početka, ili kasnije, mogu uključiti i predstavnici institucija nadležnih za vrednovanje kvaliteta pri nadležnom ministarstvu.

Testovi bi bili formirani po uzoru na međunarodne standardizovane testove znanja (postignuća) i sadržali bi zadatke različitih tipova (praktične za ocenjivanje) kojima bi se proveravao nivo jezičkih znanja, ali i sve četiri jezičke veštine. Stručni timovi bi se, uz pomoć i nadzor najkompetentnijih stručnjaka, dogovarili o sadržaju i količini zadataka u okviru testa, kao i o sistemu bodovanja i načinu iskazivanja nivoa postignuća.

Zadaci bi bili dati u skladu sa očekivanim nivoima postignuća učenika na svakom od uzrasta, u skladu sa aktuelnim nastavnim planom i programom, domaćim standardima, ali i realno očekivanim nivoima znanja i sposobnosti internacionalnog karaktera. Pre primene konačnih testova, bila bi sprovedena provera samog mernog instrumenta u vidu pilot-testa.

U skladu sa iskazanim stavovima anketiranih nastavnika, bez obzira na to da li su njihova mišljenja bila u većini ili manjini, treba uzeti u obzir višestruke faktore prilikom donošenja pojedinih odluka. Na kraju osnovne i srednje škole, učenici polažu malu i veliku maturu, što bi mogao da bude otežavajući faktor za primenu

standardizovanih testova u istom periodu. Ovaj faktor mogao bi biti eliminisan time što bi se ovi testovi primenili kao zamena za redovne kontrolne ili pismene zadatke pred kraj školske godine. Vremenski, materijalni i praktični uslovi za realizaciju postupka testiranja predstavljaju drugu vrstu problema. Ko i pod kojim uslovima bi ocenjivao zadatke, još je jedno od bitnih pitanja za razmatranje. Neke od mogućnosti jesu da se ocenjuje po ključu slanjem zadataka u nadležno ministarstvo ili po principu međusobne razmene ocenjivača sa drugim školama.

Osim navedenog, činjenica je da za neke učenike, nastavnike, pa i roditelje, mogućnost dobijanja slabije ocene na ovim testovima može da predstavlja faktor odvratanja od inače pozitivnih ciljeva koji bi se testiranjem postigli.

Stoga je jedna od mogućnosti da se za najniži uzrast (IV razred osnovne škole) ocena daje opisno, tj., po uzoru na strane testove, oznakama koje bi na neki način simbolizovale stepen postignuća (npr. rečju ili slikom pčelice za učenike sa najboljim rezultatom ili sl.), s tim da opisna ocena može da ima svoju broječanu protivvrednost u vidu standardne ocene. S druge strane, mogao bi se postići dogovor da se nekoliko meseci pre sprovođenja glavnog testa, koji bi se ocenjivao broječno, uradi jedno probno testiranje, s tim da ta ocena (kao broječna protivvrednost) ne mora da bude uneta u dnevnik, osim u slučaju da učenik iskaže želju da ona bude upisana. Na kraju školske godine, učenici bi polagali regularni test za ocenu. Time se postiže pozitivan efekat primene testa, koji ne postaje faktor zastrašivanja, već, naprotiv, motivacioni faktor za učenike da pokažu najbolje što umeju i znaju. Nivo postignuća bio bi iskazan na svačijem testu, čime bi učenici i roditelji bili adekvatno informisani, nastavnici u mogućnosti da prate razvoj i napredak učenika, a administratori i istraživači da sprovedu neophodna praćenja i naučna istraživanja.

Time bi se učenici navikli na formu i postojanje takvih testova u nastavi, čime bi spremnije dočekali sličan test na kraju godine, kao i na starijem uzrastu. Na taj način bi se kod učenika mogao izgraditi pozitivan stav prema testovima postignuća.

Za starije uzraste test bi svakako mogao da se daje u vreme i umesto poslednjeg pismenog ili kontrolnog zadatka, što ne bi predstavljalo dodatno opterećenje za učenike. Za učenike srednjih škola i gimnazija, morao bi da se postigne precizan dogovor, u skladu sa standardima, o srazmernim razlikama u kvalitetu i težini pojedinih zadataka u

odnosu na populaciju koja se testira. Drugim rečima, za učenike gimnazija, test bi sadržao zadatke opšteg tipa. Za učenike srednjih stručnih škola, test bi jednim delom (npr. jednom trećinom ili četvrtinom) pokrивao zadatke vezane za stručnu oblast, kakve bi nastavnik inače dao prilikom primene testa nastavika. Osim toga, fond časova koje jedni i drugi učenici imaju u školama mogao bi dodatno da utiče na odluku o sadržini i težini zahteva.

Što se tiče načina zvaničnog beleženja nivoa postignuća učenika, on bi bio stvar dogovora sa prosvetnim vlastima. Ne treba smetnuti sa uma da bi odobravanje takvog postupka na nivou jednog stranog jezika, za sobom verovatno povlačilo isti postupak i u oblasti drugih stranih jezika. Da li bi nastavnici drugih jezika želeli na sličan način da se angažuju, ostalo bi predmet diskusije među stručnim krugovima.

Navedena pitanja su takve prirode da bi o njima moralo timski da se razmišlja i odlučuje. Za sada su to početni predlozi podložni izmenama. Ono što nije sporno jeste potreba da se u nastavi jezika konačno primene standardizovani testovi znanja i da se na efikasan način prikaže nivo postignuća učenika, u cilju postizanja što boljih ishoda učenja i nastave.

6.2 Implikacije uvođenja standardizovanih testova i vrednovanja iskazivanjem nivoa postignuća u nastavi engleskog (stranog) jezika:

Uvođenje standardizovanih testova i izražavanje nivoa postignuća imali bi višestruke pozitivne implikacije na nastavu stranih jezika. Navedeni stavovi dati su na nivou pretposavki, koje su, takođe, podložne daljim razmatranjima i izmenama:

- orijentisanost ka učeniku i unapređenju njegovih postignuća;
- unapređenje kvaliteta učenja/nastave;
- podsticaj za intenzivniji rad na nastavi i razvoju jezičkih veština;
- olakšano planiranje nastave zasnovano na poznavanju nivoa postignuća učenika;

- svest o postojanju konkretno iskazanog cilja, tj. očekivanog nivoa postignuća za kraj obrazovnog ciklusa, služiće učenicima i nastavnicima kao putokaz ka dostizanju tog cilja, tj. ishoda;
- motivisanje učenika da ne zaostaju za drugima u školi;
- motivisanje učenika da prevazilaze svoje prethodne uspehe;
- motivisanje nastavnika da ne zaostaju za kolegama;
- vaspitni efekat – težnja da se pridruži široj populaciji naprednijih pripadnika društva;
- kontinuiran proces formativnog vrednovanja postignuća učenika i nastavnika;
- uključivanje učenika u proces samovrednovanja;
- razvijanje odgovornosti i samoodgovornosti učenika i nastavnika;
- ujednačavanje kriterijuma ocenjivanja;
- pozitivni efekti prenosivi sa nižih na više nivoe obrazovanja;
- delovanje u pravcu cikličnog i kontinuiranog unapređenja obrazovnog sistema;
- orijentisanost ka sopstvenom nastavnom programu i nastavnim materijalima izrađenim „po meri domaćeg korisnika”;
- uključivanje stručnih društava u neposredni proces nastave i vrednovanja;
- uključivanje stručnih društava u saradnju u vidu strateškog partnera;
- širenje modela dobre prakse i udruživanje stranih jezika po istom zadatku, radi strateškog delovanja u cilju unapređenja položaja stranih jezika u obrazovnom sistemu i društvu u celini.

Verujemo da bi uvođenje pomenutih postupaka vrednovanja jezičkih znanja i sposobnosti donelo višestruku korist nastavi engleskog jezika. Slabosti bi se vremenom pratile i otklanjale. Kao što je istraživanje pokazalo, ne treba očekivati od obrazovnog sistema da deluje na nastavu stranih jezika. Strani jezici moraju da deluju na obrazovni sistem, jer samo tako mogu da se očekuju pozitivni pomaci u korist učenja stranih jezika u domaćoj sredini.

7. LITERATURA

- Alibabić, Š. (2004). *Mentorstvo – strategija razvoja darovitih*. Zbornik Strategije podsticanja darovitosti. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Anderson, A. and Lynch, T. (1997). *Listening*, Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, L. W. (ur.) (2013). *Nastava orijentisana na učenje*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Teacher Decision Making*. New Jersey: Routledge.
- Bachman, L. F. and Adrian S. P. (2010). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Clark, J. L. D. (1987). The Measurement of Foreign/Second Language Proficiency. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. March 1987 vol. 490 no. 1 20-33
- Bailey, K. M. (1999). *TOEFL Monograph Series. Washback in Language Testing*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Best, J. & Kahn, V. (1998). *Research in Education*. USA: Allyn and Bacon.
- Bamford, J. and Day, R. R.. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*. Vol. 3, no. 2.
- Bialystok. E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blagojević, S. i Kulić, D. (2008). Evaluacija komunikativne kompetencije putem organizovanja dramskih aktivnosti na časovima stranog jezika. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.

- Blumberg, P. (2008). *Developing Learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London and New York: Routledge.
- Božin, A. (2007). *Psihologija darovitosti (odabrane teme)*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Božin, A. (2009). *Božanska deca*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Božin, A. (2011). *Uvod u psihologiju školskog detinjstva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Brinton, D. M. and Master, P. editors. (1997). *New ways in content-based instruction*. Alexandria, VA: TESOL.
- Brookes, A. and Grundy, P. (2002). *Beginning to Write*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY. Longman.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Cambridge, USA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. *The Child's Concept of Language* [Sinclair, A. et al. eds.]. New York: Springer-Verlag.
- Bugarski, R. (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja.
- Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bulatović, V. i Gak, D. (2011). Speaking Skills: Advantages and problems involved when teaching business English. *Jezik struke: izazovi i perspektive*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
- Bygate, M. (1997). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cambridge English First, Information for candidates*. (2015). Cambridge: UCLES. www.cambridgeenglish.org/first
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C & Kryszewska, H. (2002). *Learner-based Teaching*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.

- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. II ed. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Cook, V. (1997). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- CEF. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, P. and Rinvoluceri, M. (2002). *Dictation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De López, C. L. C. (2004). The Role of the Teacher in Today's Language Classroom. *Teacher Development. Making the Right Moves. Selected articles from the English Teaching Forum* [Kral, Thomas, ed.]. Washington DC: Office of English Language Programs of the United States Department of State.
- Di Pietro, R. J. (2004). Helping People Do Things with English. *Teacher Development. Making the Right Moves. Selected articles from the English Teaching Forum* [Kral, Thomas, ed.]. Washington DC: Office of English Language Programs of the United States Department of State.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dow, A. R. and Ryan J. T., Jr. (2000). in: Rivers, Wilga M. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. (1992). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dorđević, B. i Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. God. 37, br. 1. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Echevarria, J. et al. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners, The SIOP Model*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Edwards, L. (2009). *Skills Work - Integrated skills work and language practice*. Student's Book. Peaslake. Delta Publishing.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESOL Examinations (2011). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge: University of Cambridge.
- (ESG). (2015). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*. Brussels: EURASHE
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Filipović, J., Vučo, J. i Đurić, Lj. (2014). *Obrazovna politika Srbije u oblasti nastave stranih jezika*. Obrazovni centar Esperanto. <http://www.esperanto.rs/obrazovna-politika-srbije-u-oblasti-nastave-stranih-jezika/> preuzeto 28.11.2015.
- Fowler, W. S. (1989). *Progressive Writing Skills*. London: Nelson English Language Teaching.
- Freeman, D. and Cornwell S. [eds.]. (2002). *New Ways in Teacher Education. New Ways in TESOL Series. Innovative Classroom Techniques*. Crofton, Maryland, USA: TESOL.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Genesee, F. [ed.]. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Višac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Graves, K., ed. (2001). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hajmz, D. (1974). O komunikativnoj kompetenciji. *Kultura*. br 25. str. 129-137.
 Prevod: Ranko Bugarski. <http://zaprokul.beograd.com/Media/Document/CasopisKultura/289.pdf>; preuzeto 28.11.2014.

- Halliwell, S. (2004). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Harmer, J. (2000). *How to Teach Writing*, London: Longman.
- Harmer, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Havelka, N., Kuzmanović, B. i Popadić, D. (1998). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika*, priručnik za nastavnike. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Hedge, T. (1997). *Writing*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Hunter, D. (2009). *Communicative Language Teaching and the ELT Journal: A Corpus-Based Approach to the History of a Discourse*. Unpublished Doctoral Thesis. Warwick: University of Warwick.
- Janković, N. (2005). Vežbanja u nastavi jezičkih veština (konceptija, funkcija, vrednovanje). *Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet. XVIII, br.3.
- Janković, N. (2007). "Learner and Teacher in a Meaningful Context" (2007). *Education and Global Society Challenges*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Jankovic, N. (2010). *Developing Language Skills with Young Learners*. *Иновације у настави*, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, бр.2/10.
- Janković, N. (2013). *Objedinjavanje sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika kod dece mlađeg uzrasta*, magistarski rad, odbranjen januara 2014. na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Janković, N. (2014). Integrisanje nastave engleskog jezika i ostalih školskih predmeta u funkciji efikasnijeg opšteg obrazovanja. *Implementacija inovacija u vaspitanju i obrazovanju – izazovi i dileme*. Zbornik radova. Beograd. Učiteljski fakultet. UDC 371.214.:81'243(=111), str. 281-298.
- Janković, N. (2015). Razvijanje komunikativnih i opštih kognitivnih sposobnosti kroz nastavu engleskog jezika od ranog školskog uzrasta. *Komunikacija i kultura online*. *Elektronski časopis za jezik, komunikaciju i kulturu*. br. 6.
<http://www.komunikacijaikultura.org/KK6/KK6Jankovic.pdf>

- Janković, N. i Cvetković, M. (2013). Theoretical foundations of the teaching practice. *Theoretical and methodological basis of quality education*. Belgrade: Teacher Education Faculty and State Higher Vocational School in Nowy Sacz.
- Jurčić, M. (2012). Kompetencijski profil nastavnika u postupku vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća u školi. *Modern Approaches to Teaching Coming Generations*. Zbornik radova. Ljubljana: EDUvision.
- Kitić, S. i Paunović, T. (2008). Evaluacija u nastavi jezika, lingvističkih disciplina i metodike nastave. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Klippel, F. (2001). *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohler, A., Boissonnade, R. and Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Inovacije u nastavi*. Vol. 28. br. 3. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Kołodziejaska, E. and Simpson S. editors. (2001). *Language Across the Curriculum, Network processing and material production in an international context*. France: European centre for modern languages.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika. Sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Končarević, K. (2008). Autokontrola, autokorekcija i autoevaluacija učenika posredstvom udžbenika: teorijski principi i konstrukcijska rešenja. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Kostić-Pahnoglu, T. (2007). Evaluacija nastave stranih jezika od strane nastavnika i samoevaluacija nastavnika. *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova* [ur. J. Vučo]. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine i Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 211-217
- Kovačević, M. (2009). Mjesto i uloga učenika u vaspitno-obrazovnom sistemu. *Vaspitanje i obrazovanje*. Podgorica: Vaspitanje i obrazovanje.
- Kral, T. (2004). [ed.]. *Teacher Development. Making the Right Moves. Selected Articles from the Forum*. Washington DC: Office of English Language Programs of the United States Department of State.

- Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Kembridž: Cambridge University Press.
- Kristal, D. (1999). Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike. Beograd: Nolit.
- Krstić, D. (1988). *Učenje i razvoj. Pedagoška psihologija*. Beograd: Savremena administracija.
- Krstić, D. (1988a). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić”.
- Lawrence Neuman, W. (2005). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (6th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- (LOT). (2014). *Leksikon obrazovnih termina* Beograd: Učiteljski fakultet.
- Lightbown, P. M. and N. Spada. (1999). *How Languages are Learned*, Oxford University Press.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgments in the Assessment Process. *Language Testing*. 22(2). <http://ltj.sagepub.com>.
- Little, D. i Radka Perclová. (2003). *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*. Podgorica: Vlada Republike Crne Gore: Ministarstvo Prosvjete i nauke.
- Littlewood, W. (2007). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindsay, C. and Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford University Press.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao, u: Radovanović, I i B. Trebješanin (ur.) *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje*, zbornik radova. Beograd: Učiteljski fakultet. str. 186 – 193.
- Maravić, J. (2006). *Daroviti učenici*. Carnet, http://www.skole.hr/nastavnici/strucni-suradnici?news_id=247 (15.05.2009)
- Marinković, S. i Nikolić, R. (2010). Evaluacija kvaliteta procesa nastave/učenja u obrazovanju nastavnika. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*. Zbornik radova. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Markee, N. (1998). Methodology in ESP. *Responses to ESP*. San José: San José State University.
- Markee, N. (2002). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Master, P. (1998). *Responses to ESP*. San José: San José State University.
- Matić J. & Janković, N. (2015). Multiple Intelligences From Pupils to Teacher Trainees, *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Volume 2 - Number. 3, ISSN: 2303-5528, Sarajevo: International Burch University DOI: 10.14706/JFLTAL152322
- Matthews, L. and Thomas B. (2009). *Complete CAE. Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milatović, B. (2008). Rezultati učenika ranog uzrasta na testu razumijevanja čitanjem. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Ministarstvo prosvete i sporta (MPS) RS. (2006). *Pravilnik o nastavnom programu za IV razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPN). (2011). *Pravilnik o nastavnom programu za VIII razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik.
- Ministarstvo prosvete i nauke (MPN). (2010). *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju*. Beograd: Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPN). (2011a). *Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama*. Beograd: Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPN). (2013). *Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta*. Beograd: Službeni glasnik RS, br.117/2013.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPN). (2013a). *Pravilnik o stipendijama za izuzetno nadarene učenike i studente*. Beograd: Službeni glasnik RS, br.75/2013.
- Ministarstvo prosvjete i kulture (MPK) Republike Srpske. (2014). *Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanje*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Mitić, S. (2011). Inovacije u nastavi jezika struke – razvijanje jezičkih veština kao sredstvo poboljšanja leksičke kompetencije. *Jezik struke: izazovi i perspektive*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Morrow, L. S. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology, Vol. 52 (2)*. University of Utah, USA: American Psychological Association. (250-260).
http://www.safranlab.net/uploads/7/6/4/6/7646935/quality__trustworthiness_2005.pdf, preuzeto 05.09.2015.
- Nelson, N. et al. (2016). *Test of Integrated Language and Literacy Skills™ (TILLS™) Stimulus Book*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Nešković, S. (2014). Daroviti učenici u nastavnom procesu. Pale: Filozofski fakultet.
<http://www.docfoc.com/daroviti-ucenici-u-nastavnom-procesu>, preuzeto: 2.9.2015.
- Nikčević, J. i Bogojević, D. (2008). Evaluacija usmene produkcije u nastavi francuskog jezika. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Nikolić, O. (2012). Kriterijumi ocenjivanja učenika. *Učitelj. Časopis Saveza učitelja Republike Srbije* br. 79. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Nolasco, R. and Arthur L. (1991). *Large Classes*. London: Macmillan.
- Nolasco, R. & Arthur L. (1990). *Conversation*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Macmillan.
- O'Dell, F. and Broadhead, A. (2008). *Objective CAE, Second edition. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (2004). *Human Learning*. New Jersey: Longman.
- Oscarsson, M. (1997). Self-assessment of Foreign and Second Language Proficiency. *In the Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7*, Kluwer Academic Publisher.

- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom, *ERIC Digest*, Washington DC, ERIC Clearinghouse. <http://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm>, retrieved: 9th September, 2014.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. Godina 40, br. 2. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja..
- Peterson, Wilcox, P. (2003). *Writing Skills Practice Book for EFL*. Washington DC: United States Department of State: Office of English Language Programs.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2009). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Potkonjak, N, i Šimleša P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodromou, L. (2004). The Good Language Teacher. *Teacher Development. Making the Right Moves. Selected articles from the English Teaching Forum* [Kral, Thomas, ed.]. Wahington DC: Office of English Language Programs of the United States Department of State.
- Puchta, H. and Rinvoluceri, M. (2010). *Multiple Intelligences in EFL*. Cambridge: Helbling Languages. Cambridge University Press.
- Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Dnevnik.
- Rae, G. and McPhillimy, W. N. (1985). *Learning in the Primary School*. London: Hodder Arnold H&S.
- Razvoj dvojezičnih odeljenja u državnim školama Republike Srbije – pregled realizacije bilingvalne nastave. (2013). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Redston, C. and Cunningham, G. (2006) *Face2face Intermediate*, Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ristić, M. (2006). E-učenje – nove tehnologije i nastava stranih jezika. *Inovacije u nastavi stranih jezika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ristić, M. (2009). Vrednovanje znanja učenika u sistemu e-učenja. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Rivers, Wilga M. (2000). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, N. (2009). Vocabulary in ESP: Ideas for bridging the 'information gap'. *Jezik struke. Teorija i praksa*. Zbornik radova. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Scott, W. A. and Ytreberg, L. H. (2004). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Skehan, P. (2008). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers, a handbook of activities & classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, M. A. and Brinton, D. M., editors. (1997). *The Content-Based Classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Spratt, M., Pulverness, A. and Williams, M. (2005). *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šehović, S. (2012). *Didaktika. Teorija učenja i poučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Šipragić-Đokić, S. (2011). Assessing languages for business purposes – from tests to performance-based assessment. *Jezik struke: izazovi i perspektive*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
- Taglijant, K. (2009). *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. Beograd: Data Status i CLE International.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Speaking*. London: Longman.
- Tomović, N. (2003). Communicative Techniques in Large Classes. *Philologia*. Vol 1. Beograd: Philologia.
- Tomović, N., Janković, N. i Gledić, B. (2015a). *English is Fun 2. Engleski jezik za 4. razred osnovne škole*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Tomović, N. Janković, N. i Gledić, B. (2015b). *English is Fun 2. Engleski jezik za 4. razred osnovne škole. Radna sveska*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomović, N., Janković, N. i Gledić, B. (2015c). *English is Fun 3. Engleski jezik za 5. razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trask, R. L. (2007). *Language and Linguistics. The Key Concepts*. Abingdon: Routledge.
- Trebješanin, Ž. (2004). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Treffers-Daller, J. (1987). *Bilingualism / Multilingualism*. LLAS. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Tribble, Christopher. (1996). *Writing*. Oxford University Press.
- Trikić, Z., Vranješević, J. i Levkov, Lj. (2012). *Niko kao vi! Vodič za roditelje kroz sistem obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.
- Turner, J. (1977). *Psychology for the Classroom*. Cambridge: Methuen & Co. Ltd.
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2003). *Research Notes*. UCLES. Issue 12/03 (pp. 8 – 10).
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2011). *Assessing Speaking Performance*. UCLES.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotski, Lav Semjonovič. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd, Nolit.
- Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga
- Vilotijević, M. (2000a). *Didaktika I. Predmet didaktike*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. (2000b). *Didaktika III. Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Vizek Vidović, V. i dr. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN
- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkap, V. (2014a). *Psihologija u obrazovanju I*. UK: Pearson Education Limited, Beograd: CLIO.

- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkap, V. (2014b). *Psihologija u obrazovanju II*. UK: Pearson Education Limited, Beograd: CLIO.
- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkap, V. (2014c). *Psihologija u obrazovanju III*. UK: Pearson Education Limited, Beograd: CLIO.
- Vujović A. (2006). Jezik, kultura i komunikacija. *Inovacije u nastavi stranih jezika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujović, A. (2008). Evaluacija znanja iz oblasti strane kulture. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges of teacher education for diversity. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, godina 46, br. 2. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi stranih jezika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vučo, J. (2008). Definisanje zahteva provere jezičke sposobnosti italijanskog jezika učenika zainteresovanih za dvojezičnu nastavu. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.
- Wallace, C. (1996). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Whong, M. (2011). *Language Teaching. Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Willis, J. (2004). *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Woolfolk, A. (2010). Classroom Assessment, Grading and Standardized Testing. In: *Educational Psychology*. New Jersey: Merrill.
- Woolfolk, A. (2010a). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Wynn, M. J. (2009). *Strategies for Teaching in the Content Areas*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- ZEO. (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike - učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Vlada republike Crne Gore: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2013). Sl. glasnik RS, broj 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV). (2013). *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV). (2013a). *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj opšteg srednjeg obrazovanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Žiporađa, Lj. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranog jezika. *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Zbornik radova [ur. J. Vučo]. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore.

Doktorske disertacije i magistarski radovi:

Bojović, M. (2013). Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke, doktorska disertacija.

Janković, N. (2014). Objedinjavanje sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika kod dece mlađih uzrasta, magistarski rad.

Jeftić, D. (1989). Ispitivanje efikasnosti igre kao specifične aktivnosti u razvijanju sposobnosti komunikacije na engleskom jeziku kod učenika osnovne škole, magistarski rad.

Nikić, B. (2013). Priroda interakcije u nastavi engleskog jezika u srednjim stručnim medicinskim školama, magistarski rad.

Maltez, K. (2004). Veština pisanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji – problem gradiranja, magistarski rad.

Marković, J. (2004). Razvijanje veštine čitanja u nastavi engleskog jezika na različitim nivoima učenja, magistarski rad.

Nešković, N. (1990) Ispitivanje korelacije verbalne sposobnosti i socijalnosti i znanja engleskog jezika kao stranog kod učenika osnovne škole, magistarski rad.

Trbojević, I. (1991). Praćenje razvoja komunikativne kompetencije kod studenata engleskog kao stranog jezika, magistarski rad.

8. PRILOZI

8.1 PRILOG 1

УПИТНИК О ШКОЛСКОЈ НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Презиме и име: _____ Број индекса: _____
 Пун назив средње школе / гимназије из које долазиш: _____ Град у коме се та школа налази: _____

Пол: ж м Колико година имаш? _____ Колико година си енглески учила/о у школи (ОШ + СШ)? _____
 Колико сте часова енглеског језика **недељно** имали у 4. разреду средње школе / гимназије? _____
 Твоја оцена из енглеског на крају 4. разреда средње школе/гимназије (заокружи): **2 3 4 5**
 Колико си ти задовољна/ан знањем енгл. јез. стеченим кроз школски систем (на скали од 0 – 100%)? _____
 (не рачунајући друге начине учења енгл. јез. – курсеви, телевизија, интернет, странци и сл.)

	Код сваког од следећих питања крстићем обележи једно од 4 понуђена поља (редовно / понекад / ретко / никад). Питања се односе на наставу енглеског језика у средњој школи/гимназији.	редовно	понекад	ретко	никад
1.	Да ли је на вашим часовима енглески језик доминирао над српским?				
2.	Да ли је наставник давао упутства за рад на часу и сл. на енглеском језику?				
3.	Да ли су ученици међусобно комуницирали на енглеском језику?				
4.	Да ли сте слушали снимке (раз)говора на енглеском језику (CD, касете и сл.)?				
5.	Да ли сте слушали омиљене песме и записивали/допуњавали стихове?				
6.	Да ли сте на часу гледали филмове или неке емисије на енглеском?				
7.	Да ли сте разговарали о темама изван уџбеника на енглеском језику?				
8.	Да ли су сви ученици били укључени у разговор на енглеском језику?				
9.	Да ли сте вежбали дијалоге на енглеском језику у паровима или групама?				
10.	Да ли сте играли неке игре / квизове на енглеском језику?				
11.	Да ли сте вежбали правилан изговор на часу?				
12.	Да ли сте нове појмове у лекцији објашњавали без употребе српског?				
13.	Да ли су за разговор осим уџбеника коришћени постери, слике, мапе и сл.?				

	Код сваке од следећих тврдњи крстићем обележи једно од 4 понуђена поља (редовно / понекад / ретко / никад). Ове тврдње односе се на обраду лекција у средњој школи / гимназији.	редовно	понекад	ретко	никад
14.	Обрада нове лекције подразумевала је читање текста на часу.				
15.	Обрада текста подразумевала је и превођење текста на часу.				
16.	О тексту бисмо разговарали одговарајући на питања понуђена у књизи.				
17.	Текст смо препрличавали на енглеском језику.				
18.	Текстове су углавном читали једни те исти ученици (добровољци).				
19.	Наставник је бирао ко ће да чита текст без обзира на то ко се јавио.				
20.	Након читања текста радили смо вежбе дате у књизи.				
21.	Већина ученика је била укључена у рад на задацима који прате текстове.				
22.	Доста пажње смо посвећивали обради и увежбавању нових речи.				
23.	Текст је више служио за објашњавање граматике.				
24.	Грамматика је била најважнија у обради лекције и вежбама.				
25.	Грамматиком смо се бавили више него разговором о темама из текстова.				
26.	Грамматику смо увежбавали и на примерима из личне свакодневице.				
27.	Лекције су биле повод да дискутујемо о елементима стране културе.				

	Код сваке од следећих тврдњи / питања крстићем обележи једно од 4 понуђена поља (редовно / понекад / ретко / никад). Ове тврдње односе се на језичке вештине читања и писања.	редовно	понекад	ретко	никад
28.	Наставник је посвећивао пажњу тачности у читању и исправљао нам грешке.				
29.	На часу смо вежбали течно и изражајно читање.				
30.	Нов текст се читао неколико пута.				
31.	Вежбали смо брзо ишчитавање у потрази за суштином текста.				
32.	Вежбали смо брзо ишчитавање у потрази за посебним детаљима у тексту.				
33.	Осим уџбеника, читали смо додатне занимљиве текстове на часу.				
34.	Нов текст у уџбенику служио је као тема за разговор или писање.				
35.	Радили смо вежбе писања на часу.				
36.	Вежбе писања на часу укључивале су <i>spelling</i> и диктате.				
37.	Нове речи и изразе писали смо у свескама уз тумачење на енглеском језику.				
38.	Нове речи и изразе користили смо да пишемо реченице, пасусе, текстове.				
39.	Вежбали смо писање разгледница, писама, пријава за манифестације и сл.				
40.	Радили смо вежбе допуњавања текста речима, реченицама, пасусима.				
41.	Играли смо игре склапања речи / текста од помешаних слова/ реченица и сл.				
42.	Писали смо и саставе на часу и / или за домаћи.				
43.	Наставник нам је проверавао тачност у писању.				

	Код сваког од следећих питања крстићем обележи једно од 4 понуђена поља (редовно / понекад / ретко / никад). Питања се односе на оцењивање језичких знања и вештина.	редовно	понекад	ретко	никад
44.	Код оцењивања најважнија је била граматика.				
45.	Код оцењивања најважнија је била употреба нових речи.				
46.	Код оцењивања је најважнија била комуникација између ученика и наставника.				
47.	За усмено оцењивање смо читали и преводили.				
48.	За усмено оцењивање смо одговарали на питања на енглеском/препричавали.				
49.	Оцењивање је подразумевало и разумевање снимљеног говора.				
50.	Контролни /писмени задаци су подразумевали углавном задатке из граматике.				
51.	Подједнако су нам оцењивани граматика и фонд речи.				
52.	За оцењивање писања радили смо диктат.				
53.	За контролне/писмене задатке писали смо и саставе.				

	О твом искуству са енглеским језиком. Крстићем обележи једно од 4 понуђена поља (доста / осредње / слабо / не баш).	доста	осредње	слабо	не баш
54.	Разумеш ли енглески који чујеш на ТВ-у, у филмовима, песмама и сл.?				
55.	Можеш ли да се споразумеш са странцима код нас или као туриста на путу?				
56.	Сналазиш ли се са упутствима на енглеском на производима/интернету и сл.?				
57.	Можеш ли да се дописујеш са другима на енглеском језику?				
58.	Колико је школска настава допринела да овладаш енглеским језиком?				
59.	Колико су ти ваншколски садржаји до сада помогли да овладаш енгл. језиком?				
60.	Колико ти је стало да развијаш своја знања и способности у енглеском језику?				

8.2 PRILOG 2A

**Oxford University Press
and
University of Cambridge Local Examinations
Syndicate
6**

Name:

Index No.:

Date:

**quick
placement
test**

Version 2

**This test is divided into two parts:
Part One (Questions 1 – 40) – All students.**

**Part Two (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless told
to do
so by your test supervisor.**

Time: 30 minutes

Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1-5 mark one letter - A, B or C on your Answer Sheet.

- | | | |
|----|--|--|
| 1. | You can look, but don't touch the pictures. | A in an office
B in a cinema
C in a museum |
| 2. | Please, give the exact sum to the driver. | A in a bank
B on a bus
C in a cinema |
| 3. | NO PARKING PLEASE | A in a street
B on a book
C on a table |
| 4. | CROSS BRIDGE FOR TRAINS TO EDINBURGH | A in a bank
B in a garage
C in a station |
| 5. | KEEP IN A COLD PLACE | A on clothes
B on furniture
C on food |

.....

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark one letter A, B or C on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look (6) the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really (7) big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars (8) born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more (9) four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people (10) stars, like the North star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

- | | | | |
|----|--------|--------|---------|
| 6 | A at | B up | C on |
| 7 | A very | B too | C much |
| 8 | A is | B be | C are |
| 9 | A that | B of | C than |
| 10 | A use | B used | C using |

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions 11 to 20, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters (11) more to smile about because (12) teeth are among the best. Almost 80% of Britons over 65 have lost all or some (13) their teeth according to a World Health Organisation survey. Eating too (14) sugar is part of the problem. Among (15), 12-year olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

- | | | | | | | | | |
|----|---|---------|---|--------|---|----------|---|---------|
| 11 | A | getting | B | got | C | have | D | having |
| 12 | A | their | B | his | C | them | D | theirs |
| 13 | A | from | B | of | C | among | D | between |
| 14 | A | much | B | lot | C | many | D | deal |
| 15 | A | person | B | people | C | children | D | family |

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this (16) that the world was round. He (17) to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not (18) exactly where they were going. (19), on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, (20) he was actually in the Caribbean.

- | | | | | | | | | |
|----|---|------|---|----------|---|---------|---|--------|
| 16 | A | made | B | pointed | C | was | D | proved |
| 17 | A | lied | B | told | C | cheated | D | asked |
| 18 | A | find | B | know | C | think | D | expect |
| 19 | A | Next | B | Secondly | C | Finally | D | Once |
| 20 | A | as | B | but | C | because | D | if |

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions 21 to 40, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

21. The children won't go to sleep we leave a light on outside their bedroom.
A except B otherwise C unless D but
22. I'll give you my spare keys in case you home before me.
A would get B got C will get D get
23. My holiday in Paris gave me a great to improve my French accent.
A occasion B chance C hope D possibility
24. The singer ended the concert her most popular song.
A by B with C in D as
25. Because it had not rained for several months, there was a of water.
A shortage B drop C scarce D waste
26. I've always you as my best friend.
A regarded B thought C meant D supposed
27. She came to live here a month ago.
A quite B beyond C already D almost
28. Don't make such a! The dentist is only going to look at your teeth.
A fuss B trouble C worry D reaction
29. He spent a long time looking for a tie which with his new shirt.
A fixed B made C went D wore
30. Fortunately, from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.
A other B except C besides D apart

31. She had changed so much that anyone recognised her.
- A** almost **B** hardly **C** not **D** nearly
32. teaching English, she also writes children's books.
- A** Moreover **B** As well as **C** In addition **D** Apart
33. It was clear that the young couple were of taking charge of the restaurant.
- A** responsible **B** reliable **C** capable **D** able
34. The book of ten chapters, each one covering a different topic.
- A** comprises **B** includes **C** consists **D** contains
35. Mary was disappointed with her new shirt as the colour very quickly.
- A** bleached **B** died **C** vanished **D** faded
36. National leaders from all over the world are expected to attend the meeting.
- A** peak **B** summit **C** top **D** apex
37. Jane remained calm when she won the lottery and about her business as if nothing had happened.
- A** came **B** brought **C** went **D** moved
38. I suggest we outside the stadium tomorrow at 8.30.
- A** meeting **B** meet **C** met **D** will meet
39. My remarks were as a joke, but she was offended by them.
- A** pretended **B** thought **C** meant **D** supposed
40. You ought to take up swimming for the of your health.
- A** concern **B** relief **C** sake **D** cause

Part 2 - Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

Clocks

The clock was the first complex mechanical machinery to enter the home, (41) it was too expensive for the (42) person until the 19th century, when (43) production techniques lowered the price. Watches were also developed, but they (44) luxury items until 1868 when the first cheap pocket watch was designed in Switzerland. Watches later became (45) available, and Switzerland became the world's leading watch manufacturing centre for the next 10 years.

- | | | | | |
|----|-----------|------------|-------------|------------|
| 41 | A despite | B although | C otherwise | D average |
| 42 | A average | B medium | C general | D common |
| 43 | A vast | B large | C wide | D mass |
| 44 | A lasted | B endured | C kept | D remained |
| 45 | A mostly | B chiefly | C greatly | D widely |

Dublin City Walks

What better way of getting to know a new city than by walking around it?

Whether you choose the Medieval Walk, which will (46) you to the Dublin of 1000 years ago, find out about the more (47) history of the city on the Eighteenth Century Walk, or meet the ghosts of Dublin's many writers on the Literary Walk, we know you will enjoy the experience.

Dublin City Walks (48) twice daily. Meet your guide at 10:30 a.m. or 2:30 p.m. at the Tourist Information Office. No advance (49) is necessary. Special (50) are available for families, children and parties of more than ten people.

- | | | | | |
|----|--------------|-------------|-----------|------------|
| 46 | A introduce | B present | C move | D show |
| 47 | A near | B late | C recent | D close |
| 48 | A take place | B occur | C work | D function |
| 49 | A paying | B reserving | C warning | D booking |
| 50 | A funds | B costs | C fees | D rates |

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions 21 to 40, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

51. If you're not too tired we could have a of tennis after lunch.

- A** match **B** play **C** game **D** party

52. Don't you get tired watching TV every night?

- A** with **B** by **C** of **D** at

53. Go on, finish the dessert. It needs up because it won't stay fresh until tomorrow.

- A** eat **B** eating **C** to eat **D** eaten

54. We're not used to invited to very formal occasions.

- A** be **B** have **C** being **D** having

55. I'd rather we meet this evening, because I'm very tired.

- A** wouldn't **B** shouldn't **C** hadn't **D** didn't

56. She obviously didn't want to discuss the matter so I didn't the point.

- A** maintain **B** chase **C** follow **D** pursue

57. Anyone after the start of the play is not allowed in until the interval.

- A** arrives **B** has arrived **C** arriving **D** arrived

58. This new magazine is with interesting stories and useful information.

- A** full **B** packed **C** thick **D** compiled

59. The restaurant was far too noisy to be to relaxed conversation.

- A** conducive **B** suitable **C** practical **D** fruitful

60. In this branch of medicine, it is vital to open to new ideas.

- A** stand **B** continue **C** hold **D** remain

STUDENT: Index No.:

LANGUAGE TEST – PART 1

Choose the answer and write a cross in the appropriate box.

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

STUDENT: Index No.:

LANGUAGE TEST – PART 2

Choose the answer and write a cross in the appropriate box.

	A	B	C	D
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				

Name: U / V

Index No.: Date: Mark: ____ / 10

Placement test - Listening

You will hear Amy and Jeremy talking about certain things in their lives.

I Are these sentences true (T) or false (F)?

1. Amy's talking about her favourite food. ____
2. Jeremy really hates modern music. ____
3. Amy doesn't share her husband's interest in sport. ____
4. Jeremy doesn't spend much time with his friends. ____
5. Jeremy finds customer services as helpful as cooking. ____

II Choose the right answer.

1. Amy enjoys ...
A travelling by train.
B long flights.
C cooking.
2. Jeremy gets angry when ...
A he waits too long to get some information.
B he stands in long queues with other people.
C people he speaks to are unkind.
3. Amy can't stand...
A Saturday night TV shows.
B millionaires.
C football.
4. Jeremy ...
A is a better cook than his wife.
B can't eat fresh food at work.
C thinks dinners can be stressful.
5. What are Amy and Jeremy actually talking about?
A Their eating habits.
B Their marriages.
C Their likes and dislikes.

Quick placement test - listening

Transcript:

Amy: Oh, I love it, but I know a lot of people don't like it at all. I can't understand why – it's much safer than driving. I always try to get a window seat, and I, er, love just sitting back and watching the clouds go by. And, um, if I'm on a long flight, I stay up and watch films all night, which is great fun – I hardly ever get time to watch films at home. The food's much better nowadays too – I always eat everything they give me. Yes, it's my favourite way to travel, definitely.

Jeremy: Yes, it's the one thing about modern life that really drives me crazy. You have to listen to this terrible music while you're waiting, and then, er, a voice says, "you're a hundred and sixtieth in the queue" or something. Sometimes you can wait an hour just to talk to someone, and you can't put the phone down because you don't want to lose your place. Then, um, when you do finally speak to someone it's usually the wrong department, so you have to start again anyway.

Amy: When I was growing up, it was hardly ever on, maybe once on Saturday night or something. But these days it's on almost every evening, and my husband watches it all the time – it doesn't seem to matter who's playing. And for some reason he always thinks it's more important than what I want to watch, and, er, that really gets on my nerves. I don't think I've ever watched a whole match because I get so bored – to me it's just a group of millionaires kicking a ball around. No, I can't stand it, sorry.

Jeremy: Yes, this is, er, one of the things I really enjoy doing, partly because it helps me to stop thinking about work and all the other stressful things in life. When I'm in the kitchen with the music on, I'm in my own little world. I, er, love going to the local fruit and veg market because I always try to use really fresh ingredients. We often have friends round for dinner, and it's very satisfying to see them enjoying what I've prepared for them. My wife, Anne, is the opposite, though – she can't even make toast!

Placement test – Reading

Read the text.

An unusual job!

Have you seen a football match recently? If you have, I'm sure that you heard lots of comments about the referee as well as about the players! Referees have a very difficult job. They have to make quick and important decisions in the middle of a fast-moving game. And, of course, there are thousands of people shouting at them too. The crowd is never happy when the ref sends off their favourite player. Also, in football today there still isn't the same technology as there is in other sports, like tennis. The job can get even more difficult when you're a woman who is refereeing a men's match!

There is no reason why there should not be the same number of male and female referees in the sport today. However, the number of female refs is still very low – particularly at the highest levels of professional football. This is something that one woman, Pat Dunn, who died in 1999, would have been very sad about.

Pat was the first woman in the UK to referee a men's football match but she wasn't allowed to do this for a long time. Pat was a strong supporter of women's rights in sport and became President of the Ladies' Football Association in 1969. Then she decided to train to be a referee. For a long time the Football Association refused to give her a certificate although she had passed the exams. But Pat continued fighting and she finally got permission in 1976. The next month she became famous when she refereed her first official FA game. Pat became a very good and successful referee and even saved a footballer's life. She helped him when he was injured during a match!

Today there are some famous female referees, like Bibiana Steinhaus from Germany who has just refereed the final of the Women's Football World Cup. Bibiana decided to become a referee at the age of 16 and later was the first female referee in the German men's professional league. But there are only a few like her.

Football is still mainly a men's game – both for players and referees. But for how long? Will we see more women referees in the future? We'd like to know what YOU think. So, please go online and leave a comment on our website. We'll print the most interesting ones in the magazine next week.

I Are the sentences true (T) or false (F)?

1. The article is from a magazine. ____
2. The writer says that women are better referees than men. ____
3. Pat Dunn is still alive today. ____
4. Pat didn't get her referee certificate immediately. ____
5. Bibiana Steinhaus played in a football final. ____

II Choose the best answers.

1. Referees have a difficult job because ...
A they need to run fast.
B the players shout at them.
C they have to think quickly.
2. In the sport of tennis ...
A they use more technology.
B there are more women players.
C there are bigger crowds.
3. Who was Pat Dunn?
A A woman football player.
B A nurse at football matches.
C An important member of the Ladies' Football Association.
4. When was the first female referee in the UK appointed?
A 1969
B 1976
C 1999
5. Bibiana Steinhaus ...
A wanted to be a referee when she was a teenager.
B recently refereed a men's football final.
C plays in the top women's league.

Mark: ____ / 10

Placement test – Writing

Part 2

English is established as the global, international language. It is the language of business, politics, travel and the internet. What are the advantages and disadvantages of this situation?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mark: ____ / 10

8.3 PRILOG 2B

PET SPEAKING QUESTIONS

A. HOME TOWN

Where are you from?

Can you tell me something about your town?

What is the most interesting part of your town?

What is the difference between life in cities and life in the countryside?

Would you prefer to live in your own country or in another country?

Can you describe some of the shops in your town?

Where do you like to go out in your town?

What places would you recommend to others in your town?

B. FAMILY AND HOME

Can you tell me about your family?

What does your family do together?

Can you describe your house or flat?

What do you think is better, living in a flat or in a house? Why?

Do you have a favourite relative? What's he/she like?

Who do you visit most often among your relatives?

How much time do you spend at home?

Have you got any brothers or sisters?

How do you get on with them?

Do you like the area where you live?

C. WORK / STUDY

What do you do?

What kind of job would you like to have in the future?

How easy/difficult will it be for you to get a job in the future?

What kinds of jobs and careers do young people in our country want to have?

Can you tell me something about your school?

Can you tell me something about your faculty?

What subjects do you enjoy the most?

What subjects do you enjoy the least?

How long have you been studying English?

What do you find most difficult in studying English?

How well can you use your English in communication with foreigners?

Do you have a part-time job after school?

D. LEISURE

Do you have any hobbies?

How did you become interested in your hobby?

What kind of music do you enjoy most?

What do you have in common with your friends?

What are the most important qualities in a friend?

What characteristics do you admire most in a friend?

Is there anything you would not be able to forgive a friend for?

What kind of sports are you and your friends interested in?

What do you and your friends like to do when you go out?

How do you usually spend your holidays?

E. FUTURE PLANS

What do you hope to do in the next few years?

What kind of job do you hope to be doing in 10 years' time?

FCE SPEAKING QUESTIONS**A. HOME TOWN**

Where are you from?

What is the weather usually like in our country?

What kind of work do people in our country typically do?

What kind of things do people talk about in our country?

What is the difference between life in cities and life in the countryside?

Would you prefer to live in your own country or in another country?

Can you tell me something about your town?

Can you describe some of the shops in your town?

Is there anything new you would like to learn about your country?

Which area of your country would you like to get to know better?

What's the most interesting place you've visited near Belgrade?

Could you tell me something about the area where you grew up?

Could you describe your family home to me?

What places would you recommend to others in your town?

B. FAMILY AND HOME

Can you tell me about your family?

What does your family do together?

Can you describe your house or flat?

What do you think is better, living in a flat or in a house? Why?

Do you have a favourite relative? What's he/she like?

Who do you visit most often among your relatives?

Who do you spend your free time with?

Who are the most important people in your life?

Do you and your friends share the same ideas?
Tell me about your best friend?
Do you normally go out with family or friends?
How much time do you spend at home?
Tell us about a day you've really enjoyed recently?
Do you like cooking?
What's your favourite food?
Have you got any plans for this weekend?
What's your favourite day of the week?
Are you planning to do anything special this weekend?
What's your favourite part of the day?
What are your neighbours like?
Could you play freely in your neighbourhood when you were a child?

C. WORK / STUDY

What do you do?
What kind of job would you like to have in the future?
How easy/difficult will it be for you to get a job in the future?
What kinds of jobs and careers do young people in our country want to have?
Can you tell me something about your school?
Can you tell me something about your faculty?
What subjects do you enjoy the most?
What subjects do you enjoy the least?
How long have you been studying English?
What do you find most difficult in studying English?
How well can you use your English in communication with foreigners?
Do you have a part-time job after school?
Which jobs would you really not want to do? Why?
Which jobs do you think are particularly easy to do and which are difficult?
Do you find it easy to study where you live?
Do you use the internet to learn new things?
Do you prefer working on your own or with other people?
What kind of work would you really like to do in the future?
Are you happier doing mental or physical work?
Can you remember your first English lessons?
What do you think were the most important things you learned at primary school?
Would you prefer to work for a big or small company?

D. LEISURE

What happens on a typical day for you?
Describe a journey that you often make?
What do you usually do at weekends/in your free time?
What's the most exciting place you have visited?
Which places have you been to that were disappointing for you? Why?

Which places would you particularly like to visit? Why?
 Which places would you particularly not like to visit? Why?
 What do you usually eat at mealtimes?
 Do you have any habits that annoy any people?
 Do you have hobbies?
 How did you become interested in your hobby?
 What kind of music do you enjoy most?
 What kind of sports are you and your friends interested in?
 What do you and your friends like to do when you go out?
 How do you usually spend your holidays?
 Do you like wearing fashionable clothes? Why / why not?
 What kind of music is fashionable among young people in our country?
 Which fashion(s) do you think is particularly bad for young people?
 How much TV do you watch in a week?
 Tell us about a TV programme you've seen recently?
 Do you have a favourite newspaper or magazine?
 What do you spend your time doing?
 Do you enjoy reading?
 What sort of books do you read?
 Does anyone you know have an interesting hobby?
 What's the difference between reading a newspaper and watching TV?
 Who do you spend your free time with?
 Do you prefer to be outside or inside when you have free time?
 Have you ever used your English on holiday?
 Where would you really like to go on holiday in the future?
 Do you like to plan your holidays carefully or do you prefer to just go?
 How do you prefer to travel? by train or by plane?
 What's public transport like in your country?
 Do you ever go to concerts?
 Where do you like listening to music?
 Do you like going to the cinema?
 Do you enjoy playing computer games?
 Do you enjoy shopping?
 Do you like going to parties?

E. GAMES AND SPORTS

Which indoor games do you play regularly?
 Which indoor sports are popular in our country?
 Do you take part in any outdoor sports regularly? Which?
 Do you like watching any outdoor sports live or on TV?
 Which game(s) or sort(s) do you dislike? Why?
 Are you interested in sport?
 Is there a sport you'd really like to try?

What sports do people play most in our country?

How much exercise do you take each week?

Do you like to be physically active or do you prefer relaxing?

F. FUTURE PLANS

What do you hope to do in the next few years?

What kind of job do you hope to be doing in 10 years' time?

Part 4

You will hear five short extracts in which people are talking about education.

TASK ONE

For questions 21–25, choose from the list A–H each person's occupation.

- A politician
- B employer
- C primary-school teacher
- D parent
- E sports coach
- F university professor
- G museum guide
- H student

- Speaker 1
- Speaker 2
- Speaker 3
- Speaker 4
- Speaker 5

TASK TWO

For questions 26–30, choose from the list A–H what each person is doing when they speak.

While you listen you must complete both tasks.

- A asking someone for advice
- B complaining about something
- C ordering something
- D offering to do something
- E apologising to somebody
- F describing part of a job
- G explaining a procedure
- H outlining a plan

- Speaker 1
- Speaker 2
- Speaker 3
- Speaker 4
- Speaker 5

TEST 3

Paper 1 Part 3

You are going to read a newspaper article. For questions 1–5, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

THE WORLD OF PACKAGING

Each week, container ships leave British ports bound for China, India and the Far East. Their giant 40-tonne metal boxes are not full of new manufactured goods but with plastic waste from the British food packaging industry: British food containers, bags, bottles and trays are now big in Shanghai.

In a few years we can bet these same ships will be exporting millions of old plastic 'pouches', – the flexi, collapsible milk containers that have taken over from the glass bottle or cardboard container in parts of mainland Europe and North America and are now being tried out in southern Britain by Britain's largest milk products company.

The dairy industry loves its low-density polyethylene pouches, which are widely expected to take over from the ubiquitous rigid plastic and cardboard containers that milk usually comes in. The industry claims the pouches use just over half as much plastic as an equivalent rigid 'jug', about a third as much 'material' as a carton and 70 times less than a glass bottle. They argue that they are greener, cheaper and easier for the consumer.

Well, up to a point. Food packaging today is really about marketing, and few people want to think too much about what happens to their food and drink containers after they have been binned. Never mind the impact arising from the energy use, toxins and pollutants released at every stage in their production and transport, they can be disposed of at expensive landfill sites, where

they will take 300-odd years to biodegrade, or be incinerated, and ultimately there may be little option but to export them, because their chemical composition makes them economically practically unrecyclable in rich countries.

So, because the 'pouches' cannot be reused or refilled, they could end up travelling half way round the world (some of them ending up as damp proof courses or drain pipes) and then sent back to undercut our own recycling and building industries.

But this is the wacky world of the global food packaging industry which, like world trade, has been on a roll for 50 years. From being worth almost nothing, it is now a \$100 billion-a-year monster, growing 10%–15% a year. Every extra deal brokered by the World Trade Organisation, every extra food shipment, every new line of processed food means more packaging.

We have become obsessed with food packaging, to the amusement of the rest of the world, where the idea of an inferior tea being sold inside an envelope itself protected by cardboard and in turn covered in Cellophane to be served in a polystyrene cup is unimaginable.

'In my country, a cup of tea at the railway station comes in a clay cup which will hold liquid for just 10 minutes. You throw it on the lines, where it dissolves within weeks,' says an Indian friend. 'But your plastic disposable cups, also designed to hold tea for 10 minutes, may take 500 years to decompose.'

- 1 What changes does the writer foresee in the export of waste from Britain?
 - A The size of the containers will increase.
 - B The type of waste will change.
 - C China will become the chief recipient.
 - D The waste will weigh less.

- 2 How does the writer think people will react to the new pouches?
 - A They will find the pouches more convenient.
 - B They will recognise that the pouches are greener.
 - C They will be concerned about the pouches' disposal.
 - D They will continue to be unconcerned about packaging.

- 3 What does the writer claim to be the greatest drawback of the use of the pouches?
 - A They are not biodegradable.
 - B A great deal of energy is needed for their production.
 - C They are costly to dispose of.
 - D A great deal of land will be given over to their disposal.

- 4 What irony does the writer draw the reader's attention to when referring to the export of pouches?
 - A They will ultimately have a detrimental effect on British businesses.
 - B They will add to the needless transportation of waste.
 - C They will help boost global trade.
 - D They will be obsolete in 50 years' time.

- 5 What point does the writer make by including his Indian friend's comments?
 - A Packaging hides inferior products.
 - B It strengthens his case against packaging.
 - C Packaging adds to the cost of the product.
 - D We should return to former values.

8.5 PRILOG 3A

Regresija: školska ocena i test znanja

Rezime Modela^b

Model	R	R ²	Prilagođeni R ²	Std. greška procene	Statistika razlike				
					Razlika u R ²	Razlika u F	df1	df2	Značajnost
1	,330 ^a	,109	,105	5,760	,109	25,752	1	211	,000

a. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

b. Zavisna varijabla: test jezičkih znanja na početku godine

ANOVA^a

Model		Zbir kvadrata	df	Prosek kvadrata	F	Značajnost
1	Regresija	854,279	1	854,279	25,752	,000 ^b
	Rezidual	6999,440	21	33,173		
	Ukupno	7853,718	21			

a. Zavisna varijabla: test jezičkih znanja na početku godine

b. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

Koeficijenti^a

Model		Nestandardizovani Koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	t	Znač.	95,0% Interval poverenja za B	
		B	Std. greška	Beta			Donja granica	Gornja granica
1	(Konstanta)	16,074	1,573		10,217	,000	12,973	19,176
	školska ocena	1,905	,375	,330	5,075	,000	1,165	2,645

a. . Zavisna varijabla: test jezičkih znanja na početku godine

Rezidualna statistika^a

	Minimum	Maksimum	Aritmet. sredina	Std. devijacija	N
Predviđena vrednost	16,07	25,60	23,80	2,007	213
Rezidual	-13,601	14,305	,000	5,746	213
Std. predviđ. vrednost	-3,850	,896	,000	1,000	213
Std. Rezidual	-2,361	2,484	,000	,998	213

Regresija: školska ocena i veštine

Rezime modela^b

Model	R	R ²	Prilagođeni R ²	Std. greška procene	Statistika razlike				
					Razlika u R ²	Razlika u F	df1	df2	Značajnost
1	,302 ^a	,091	,087	7,182	,091	21,210	1	211	,000

a. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

b. Zavisna varijabla: test jezičkih veština

ANOVA^a

Model		Zbir kvadrata	df	Prosek kvadrata	F	Značajnost
1	Regresija	1094.080	1	1094,080	21,210	,000 ^b
	Rezidual	10883.985	211	51,583		
	Ukupno	11978.066	212			

a. Zavisna varijabla: test jezičkih veština

b. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

Koeficijenti^a

Model		Nestandardizovani Koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	t	Znač.	95,0% Interval poverenja za B	
		B	Std. greška	B			Donja granica	Gornja granica
1	(Konstanta)	13,136	1,962		6,696	,000	9,269	17,004
	školska ocena	2,156	,468	,302	4,605	,000	1,233	3,079

a. Zavisna varijabla: test jezičkih veština

Rezidualna statistika^a

	Minimum	Maksimum	Aritmet. sredina	Std. devijacija	N
Predviđena vrednost	13,14	23,92	21,88	2,272	213
Rezidual	-14,917	16,395	,000	7,165	213
Std. predviđ. vrednost	-3,850	,896	,000	1,000	213
Std. Rezidual	-2,077	2,283	,000	,998	213

Regresija: školska ocena i ukupno

Rezime modela^b

Model	R	R ²	Prilagođeni R ²	Std. greška procene	Statistika razlike				
					Razlika u R ²	Razlika u F	df1	df2	Značajnost
1	,335 ^a	,112	,108	12,185	,112	26,727	1	211	,000

a. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

b. Zavisna varijabla: znanje+veštine

ANOVA^a

Model		Zbir kvadrata	df	Prosek kvadrata	F	Značajnost
1	Regresija	3968,186	1	3968,186	26,727	,000 ^b
	Rezidual	31326,978	21	148,469		
	Total	35295,164	21			

a. Zavisna varijabla: znanje+veštine

b. Prediktori: (Konstanta), školska ocena

Koeficijenti^a

Model		Nestandardizovani Koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	t	Znač.	95,0% Interval poverenja za B	
		B	Std. greška	Beta			Donja granica	Gornja granica
1	(Konstanta)	28,981	3,328		8,707	,000	22,420	35,543
	školska ocena	4,106	,794	,335	5,170	,000	2,541	5,672

a. Zavisna varijabla: znanje+veštine

Rezidualna statistika^a

	Minimum	Maksimum	Prosek	Std. Deviation	N
Predviđena vrednost	28,98	49,51	45,64	4,326	213
Rezidual	-25,514	28,593	,000	12,156	213
Std. predviđ. vrednost	-3,850	,896	,000	1,000	213
Std. Rezidual	-2,094	2,347	,000	,998	213

a. Zavisna varijabla: znanje+veštine

8.6 PRILOG 3B

Korelacije

		škol. ocena	ulazni test jezičkih znanja	test razum. govora	test čitanja	razum. govora i čitanje	test pisanja	test govora	pisanje i govor	test jezičkih veština	znanje+ veštine
školska ocena	Pirsonov koeficijent	1	,330**	,273**	,253**	,296**	,251**	,258**	,269**	,302**	,335**
ulazni test jezičkih znanja	Pirsonov koeficijent		1	,670**	,628**	,725**	,725**	,706**	,753**	,801**	,937**
test razum. govora	Pirsonov koeficijent			1	,603**	,884**	,606**	,625**	,648**	,816**	,790**
test čitanja	Pirsonov koeficijent				1	,905**	,561**	,575**	,598**	,799**	,761**
razumev. govora i čitanje	Pirsonov koeficijent					1	,649**	,666**	,692**	,900**	,865**
test pisanja	Pirsonov koeficijent						1	,805**	,951**	,877**	,848**
test govora	Pirsonov koeficijent							1	,947**	,877**	,841**
pisanje i govor	Pirsonov koeficijent								1	,923**	,890**
test jezičkih veština	Pirsonov koeficijent									1	,957**
znanje+ veštine	Pirsonov koeficijent										1

** Korelacija je značajna na nivou 0.01.

8.7 PRILOG 4A

FIRST YEAR - TEST 1 Language in Use

December, 2014
total: 20 p. (min. 11)

I Put the verbs in brackets in the right tense:

total: (5 points / min. 3)

1. _____ (you / sometimes / chat) to people online by night?
2. My brother _____ (often / make) barbecue in his garden in summer.
3. First she worked as a secretary and then she _____ (become) a cook.
4. Marcia got angry when she discovered that somebody _____ (break) a window in her hotel.
5. I know this company _____ (already / publish) a few guide books about India so far.
6. Hey John, who _____ (you / wait) for? You look a bit upset to me.
7. I'm so tired. I _____ (do) these exercises for more than two hours now.
8. I guess that Elton John just _____ (not be) born to be wild. His music is not like that.
9. Kate _____ (talk) to her brother on the phone when her husband came in.
10. Ricky says he _____ (be) a singer when he grows up.

II Use one of the phrases in each sentence in the right form:

total: (5 points / min. 3)

be keen on	work overtime	be a light sleeper	not have to	put up with
------------	---------------	--------------------	-------------	-------------

1. Amy is lucky because her husband never _____.
2. Let me ask you something, children. Who _____ sports in this group?
3. I don't understand how you can _____ so much noise in this hotel.
4. My grandma _____. She wakes up as soon as we enter her room.
5. You must come to work at 7a.m. But you _____ work on Sundays.

get back	not recommend	go through	would like	look like
----------	---------------	------------	------------	-----------

6. Excuse me, I _____ to make an appointment for tomorrow.
7. I need something for my mobile phone battery. It _____ a black box.
8. You should taste their national food there, but I _____ buying food in the streets.
9. I believe I'll pass this test because I _____ my notes again last night.
10. He gave me this beautiful leather bag when he _____ from his business trip.

III Circle the appropriate form in each sentence:

(5 points)

1. I can't stand **eat out / working at weekends / have lie-ins**.
2. **Neither of them / Hardly ever / Lots of them** has got a computer at home.
3. That book she gave me was really **awfully / awful / amazement**.
4. I need a **saucepan / blender / grill** to steam the filling for this cake.
5. My son always has a **fall asleep / lie-in / heavy sleeper** on Sundays.
6. Last year we went **on your own / off a bus / on a cruise** for a change.
7. I was impressed by the **comfort / comfortable / honesty** of that old farmhouse.
8. That's good **knowing / know / to know**. Thanks for the advice.
9. This bedroom seems **a lot / less / least** more spacious than the one in the Eccles house.
10. Make sure your brother eats his breakfast before he **gone / going / goes** to school..

IV Supply the missing prepositions and complete the expressions:

(5 points)

1. We used to live in the city centre, but _____ 2008, we _____ a suburb.
2. When we arrive in Greece, all tourists must _____ the hotel first before going _____ the beach.
3. Who _____ the best cakes in your family? My grandma is so good _____ cooking in general.
4. I can't do this _____ my own. Can you help me _____ these old books and magazines?
5. I'm looking _____ something to mend my clothes. They are thin, small and _____ metal.

December, 2014

FIRST YEAR - TEST 1

Student:

Part one – Listening Comprehension Test

You will hear a conversation between a teenager, Hailey, and her parents, Jennifer and Alan.

GLOSSARY to help you:

- allowance** – an amount of money that children receive regularly from their parents;
chore – an ordinary job that must be done regularly at home; housework;
increase – a rise in the number, amount or degree of something

I Answer questions 1–5 by marking the statements with T (true) or F (false): (5 pts.)

1. Hailey asks if she can stay at her friend's place overnight. _____
2. Hailey's father refuses to talk about an increase. _____
3. She got 20 Euros from her father the day before. _____
4. Hailey's mum didn't get pocket money when she was young. _____
5. Alan agrees that Hailey should do more chores. _____

II Choose the right phrase to complete the sentences:

(5 pts.)

1. Hailey first discussed the money problems with her _____:
a) friend John b) best friend c) school friends d) brother
2. Hailey gets _____ money than other teenagers:
a) much more b) a bit less c) much less d) as much
3. Some time ago, Hailey's mum forgot to think about _____:
a) Hailey's birthday b) their car c) her own work d) Hailey's allowance
4. Alan thinks that having your own money teaches you how to _____:
a) be responsible b) become spoilt c) become rich d) plan your life
5. Hailey will have to use her pocket money to buy some of _____:
a) her favourite films b) her books c) her own clothes d) the things for her room

Listening Comprehension Test

**Brandt, Peter. (2008). Laser FCE, Teacher's Book. Oxford: Macmillan.
Unit 4, Listening Part 4, p.139**

Transcript:

Hailey: Dad?

Alan: Mmm?

Hailey: I wanted to ask you both about something.

Jennifer: If it's about John's party next week, we already told you that you can't stay overnight.

Hailey: No. It's not that. It's just ... well...I just wanted to talk about money, really.

Jennifer: Money? Oh, that's easy. I haven't got any. End of conversation.

Alan: Let Hailey explain what she wants, Jennifer. What about money, love?

Hailey: Well, I've been talking to the other girls at school, and we were discussing how much allowance we get each week and whether we have to do chores, that kind of thing.

Jennifer: I wonder if that film I wanted to watch is on...

Alan: So, what did the other girls say, Hailey?

Hailey: Well, the thing is... I was a bit embarrassed because it was obvious that I get much less

than the average. So... I was hoping that maybe we could talk about an increase.

Alan: Let's see. When was the last time we increased your allowance? It was your last birthday, wasn't it?

Hailey: No. It was the birthday before that. Remember? Mum said she'd think about it and then she just forgot.

Jennifer: well ... um... I was very busy at work ... and then there was the car to pay for...and it's not like we ever refuse you anything, is it? Why, Alan, you gave Hailey twenty euros yesterday morning. I saw you.

Alan: Yes, but that was to pay for a school trip. I think Hailey has a point, Jennifer. You know, it's important to have a regular income so that you can think about saving up for something you want, and having your own money teaches you financial responsibility.

Jennifer: I guess you're right. I suppose I learned what things are worth by saving my pocket money. There'll have to be some conditions, though.

Hailey: Like what?

Jennifer: Well, what do you do for your allowance at the moment?

Hailey: Take out the rubbish and tidy my room.

Jennifer: Ok, then, if you want more money, you'll have to do something else. Like the washing up, for example.

Alan: Oh, come on Jennifer, that's not right. Hailey already spends a lot of her time doing school work. We can't give her more chores as well.

Jennifer: All right. Look. Let's think about a raise of say, fifty per cent, but ...

Hailey: That'd be great, Mum!

Jennifer: ... BUT You have to buy some of your own clothes with the money you get.

Hailey: That sounds great. Thanks, Mum. You're the greatest!

Jennifer: Well, I am when I'm giving you money, yes. Now, I'm sure that film is supposed to be on now, isn't it?

8.8 PRILOG 4B

April, 2015

FIRST YEAR - TEST 2

Student:

total: 20 p. (min. 11)

Language in Use

Index No.:

I Complete the sentences by putting the verbs in the right form:

(5 pts / min. 3)

1. If Tom / buy / a new car, / I'm sure / it / be / a much bigger one.
2. We want / teach you / how / use / this new software.
3. They / can go out / more often / if / they / have / a dishwasher.
4. Tell your sister / not waste / her time / when / she / come from school!
5. Why did you let / your friend go / without / offer / him to stay for dinner?

II Put the verb in the right form:

(5 pts / min. 3)

1. Shouldn't you _____ (be) free from work at weekends?
2. She'll never make me _____ (tell) her who did it!
3. I always enjoy _____ (go) out with my friends.
4. Teenagers are not supposed _____ (buy) alcoholic drinks.
5. I can't understand him, he's never _____ (behave) like this.

III Circle the appropriate form in each sentence:

(5)

1. She often *makes / does* excuses about being late.
2. I'd say she's a very *unreliable / unreliable* person.
3. Children tend to tell lies *in spite of / although* knowing that they might be punished.
4. We always *hang around / reckon* for a while after school.
5. Alan felt so *relaxing / relaxed* after his journey to Africa.
6. There's *no / any* time to wait for them, we must go.
7. That's the lady *which / whose* husband was robbed in the bank.
8. He *came across / came up with* a very good excuse for being late last night.
9. *Don't forget / Make sure you* take plenty of water.
10. As a fashion model, she really likes her *dull / glamorous* job.

IV Complete the sentences (you must use a verb in each of them):

(5)

1. Thousands of houses by that strong hurricane.
2. Sally wishes she
3. If you hadn't played so well,
4. Tell me how.....
5. I don't know if

FIRST YEAR - TEST 2
Reading Comprehension

Outer Space

From far out in space, Earth looks like a blue ball. Since water covers three-fourths of the Earth's surface, blue is the color we see most. The continents look brown, like small islands floating in the huge, blue sea. White clouds wrap around the Earth like a light blanket. The Earth is shaped like a sphere, or a ball. It is 25,000 miles around! It would take more than a year to stroll around the whole planet. A spaceship can fly around the widest part of the sphere in only 90 minutes.

Even though spaceships have traveled to the Moon, people cannot visit the Moon without special suits. The Moon has no air or water. Plants and animals can't live there either. Astronauts first landed on the Moon in 1969. After that, there were six more trips to the Moon. They brought back Moon rocks, which scientists are still studying. There are holes, or craters, all over the Moon's surface. Scientists believe that meteorites smashed into the Moon millions of years ago and formed the craters.

The Sun is the closest star to Earth. A star is a hot ball of burning gas. The Sun looks very big because it is so close. But the Sun is just a medium-sized star. Billions of far-away stars are much bigger than our Sun. The burning gases from the Sun are so hot that they warm the Earth from 93 million miles away! Even though the Sun is always glowing, the night here on Earth is dark. That's because the Earth rotates, or turns around, every 24 hours. During the day, the Earth faces the Sun. Then we see light. During the night, the Earth turns away from the Sun. Then it faces the darkness of space.

Each day we learn more about the Earth, the Moon, and the Sun.

April, 2015
total: 10 p. (min. 5)

FIRST YEAR - TEST 2
Reading Comprehension

Student:
Index No.:

I Mark if the following statements about the text are true (T) or false (F): (5 pts.)

1. A spaceship can fly around our planet in less than 2 hours. _____
2. There's no wildlife on the Moon. _____
3. Scientists have already discovered all important things about the Moon. _____
4. The Sun is the biggest star in outer space. _____
5. The Sun is so close to the Earth that we see light day and night. _____

II Choose the right answer to complete the sentences based on the text: (5 pts.)

1. Why is blue the color we see most when looking at Earth from outer space?
 - A. Because most of the Earth is covered in land.
 - B. Because the Sun's rays make the Earth look blue.
 - C. Because most of the Earth is covered in water.
 - D. Because clouds wrap around the Earth.

2. What does the word *stroll* mean in this passage?
 - A. Fly
 - B. Measure
 - C. Race
 - D. Walk

3. Based on the passage you can guess that:
 - A. We stopped going to the Moon because we found out everything about it.
 - B. It is too hot for people to live on the Sun.
 - C. The Moon has much more water than the Earth.
 - D. The Earth is much larger than the Sun.

4. What causes daylight on Earth?
 - A. Daylight is caused by the Earth facing toward the Sun.
 - B. The full Moon causes daylight.
 - C. The heat of the Sun's rays causes daylight.
 - D. Daylight is caused by the Earth facing away from the Sun.

5. What is the main idea of the article?
 - A. Plants and animals can't live on the Moon.
 - B. Without the Sun we would have no heat or light.
 - C. We know a lot about the Earth, Moon, and Sun, but there is still more to learn.
 - D. From outer space, the Earth looks tiny, even though it is thousands of miles distance.

8.9 PRILOG 5A

PRILOG ANOVA- tip škole i postignuća na ulaznom i završnom testiranju Deskriptivna statistika

		N	Prosek	Std. devijacija	Std. greška	Minimum	Maksimum
test jezičkih znanja na početku godine	gimnazija	83	25,65	6,341	,732	11	39
	srednja stručna škola	130	22,80	5,713	,515	12	37
	Ukupno	213	23,88	6,102	,434	11	39
ukupno slusanje i citanje	gimnazija	83	14,24	4,123	,476	3	20
	srednja stručna škola	130	12,91	3,753	,338	4	20
	Ukupno	213	13,41	3,940	,280	3	20
ukupno pisanje i govor	gimnazija	83	9,91	3,990	,461	3	18
	srednja stručna škola	130	7,76	4,441	,400	1	19
	Ukupno	213	8,58	4,391	,312	1	19
test jezičkih vestina na početku godine	gimnazija	83	24,04	7,360	,850	9	37
	srednja stručna škola	130	20,59	7,449	,672	7	38
	Ukupno	213	21,90	7,584	,539	7	38
znanje+vestine	gimnazija	83	49,56	12,861	1,485	24	75
	srednja stručna škola	130	43,40	12,503	1,127	21	74
	Ukupno	213	45,73	12,959	,921	21	75
test jezičkih znanja na kraju godine	gimnazija	52	31,88	4,498	,643	24	40
	srednja stručna škola	67	36,27	42,965	5,413	22	40
	Ukupno	119	34,35	32,321	3,054	22	40
slusanje+citanje	gimnazija	52	16,92	2,564	,366	10	20
	srednja stručna škola	67	16,16	2,760	,348	10	20
	Ukupno	119	16,49	2,691	,254	10	20

pisanje i govor na kraju godine	gimnazija	52	26,88	3,946	,564	15	30
	srednja stručna škola	67	25,84	4,793	,604	15	30
	Ukupno	119	26,29	4,453	,421	15	30
test jezičkih vjestina na kraju godine	gimnazija	52	43,59	5,813	,830	26	50
	srednja stručna škola	67	42,00	6,498	,819	26	50
	Ukupno	119	42,70	6,231	,589	26	50
znanje+vestine 2	gimnazija	52	75,45	9,502	1,357	51	90
	srednja stručna škola	67	72,84	10,467	1,319	48	90
	Ukupno	119	73,98	10,096	,954	48	90
aktivnost na casu	gimnazija	52	8,24	2,368	,338	3	10
	srednja stručna škola	67	7,37	2,295	,289	2	10
	Ukupno	119	7,75	2,358	,223	2	10
ocena na ispitu	gimnazija	52	7,87	1,961	,240	5	10
	srednja stručna škola	67	7,02	1,977	,187	5	10
	Ukupno	119	7,34	2,008	,150	5	10

ANOVA						
		Zbir kvadrata	df	Prosek kvadrata	F	Značajnost
test jezičkih znanja na početku godine	Između grupa	378,025	1	378,025	10,651	,001
	Unutar grupa	6956,304	212	35,491		
	Ukupno	7334,328	213			
ukupno slušanje i čitanje	Između grupa	82,344	1	82,344	5,424	,021
	Unutar grupa	2975,696	212	15,182		
	Ukupno	3058,040	213			
ukupno pisanje i govor	Između grupa	213,854	1	213,854	11,693	,001
	Unutar grupa	3584,509	212	18,288		
	Ukupno	3798,364	213			

test jezičkih veština na početku godine	Između grupa	553,425	1	553,425	10,064	,002
	Unutar grupa	10778,55 5	212	54,993		
	Ukupno	11331,98 0	213			
znanje+veštine	Između grupa	1768,853	1	1768,853	11,072	,001
	Unutar grupa	31311,96 0	212	159,755		
	Ukupno	33080,81 3	213			
test jezičkih znanja na kraju godine	Između grupa	531,742	1	531,742	,507	,478
	Unutar grupa	0,00	118	1049,288		
	Ukupno	0,00	119			
slušanje+čitani je	Između grupa	15,905	1	15,905	2,220	,139
	Unutar grupa	788,086	118	7,164		
	Ukupno	803,991	119			
pisanje i govor na kraju godine	Između grupa	29,599	1	29,599	1,499	,223
	Unutar grupa	2171,678	118	19,743		
	Ukupno	2201,277	119			
test jezičkih veština na kraju godine	Između grupa	69,842	1	69,842	1,812	,181
	Unutar grupa	4239,837	118	38,544		
	Ukupno	4309,679	119			
znanje+veštine 2	Između grupa	187,429	1	187,429	1,853	,176
	Unutar grupa	11126,53 5	118	101,150		
	Ukupno	11313,96 4	119			
aktivnost na času	Između grupa	21,336	1	21,336	3,940	,050
	Unutar grupa	595,664	118	5,415		
	Ukupno	617,000	119			
ocena na ispitu	Između grupa	30,133	1	30,133	7,755	,006
	Unutar grupa	687,755	118	3,886		
	Ukupno	717,888	119			

8.10 PRILOG 5B

Rezultati ANOVA analize sa faktorom smer obrazovanja i postignuća na testovima

		Zbir kvadrata	df	Prosek kvadrata	F	Značajnost
školska ocena	Između grupa	1,069	1	1,069	,963	,328
	Unutar grupa	234,255	212	1,110		
	Ukupno	235,324	213			
test jezičkih znanja na početku godine	Između grupa	62,105	1	62,105	1,682	,196
	Unutar grupa	7791,613	212	36,927		
	Ukupno	7853,718	213			
test jezičkih vestina na početku godine	Između grupa	66,915	1	66,915	1,185	,278
	Unutar grupa	11911,151	212	56,451		
	Ukupno	11978,066	213			
znanje+veštine	Između grupa	278,668	1	278,668	1,679	,196
	Unutar grupa	35016,496	212	165,955		
	Ukupno	35295,164	213			
test jezičkih znanja na kraju godine	Između grupa	1091,307	1	1091,307	1,110	,294
	Unutar grupa	115056,441	118	983,388		
	Ukupno	116147,748	119			
test jezičkih veština na kraju godine	Između grupa	,000	1	,000	,000	1,000
	Unutar grupa	4486,555	118	38,347		
	Ukupno	4486,555	119			

znanje+veštine2	Između grupa	4,327	1	4,327	,043	,836
	Unutar grupa	11815,522	118	100,987		
	Ukupno	11819,849	119			
aktivnost na času	Između grupa	4,561	1	4,561	,753	,387
	Unutar grupa	708,313	118	6,054		
	Ukupno	712,874	119			
ocena na ispitu	Između grupa	5,105	1	5,105	1,268	,262
	Unutar grupa	769,061	118	4,026		
	Ukupno	774,166	119			

BIOGRAFIJA

Nataša Janković (devojačko: Ćorluka), rođena je 23.09.1966. god. u Beogradu.

Školovala se u Beogradu, gde je i diplomirala na Filološkom fakultetu, 1990. god. na nastavničkom smeru Odseka za Anglistiku. Magistrirala je na istom fakultetu 2014. godine u oblasti metodike nastave engleskog jezika.

Radila je najpre kao profesor engleskog jezika u Filološkoj gimnaziji, a 1999. i 2000. i kao lektor na Filološkom fakultetu. Radno iskustvo sticala je potom i kao prevodilac u kompaniji Siemens, da bi se otud ponovo vratila prosvetiteljskom radu. I danas radi kao nastavnik engleskog jezika na Učiteljskom fakultetu u Beogradu.

Osim nastave aktivno se bavi naučno-istraživačkim radom, posebno u oblasti metodike nastave engleskog jezika, kao i na polju jezika struke. I dalje se bavi prevodjenjem. Objavila je veći broj stručnih i naučnih radova u domaćim i stranim časopisima. Iskustva ima i kao urednik ili član uredništva za stručne publikacije, među kojima je i jedno od međunarodnih izdanja Učiteljskog fakulteta. Redovno učestvuje u radu i organizaciji naučnih skupova. Aktivno doprinosi radu stručnih društava - Udruženja nastavnika engleskog jezika ELTA i Društva za strane jezike i književnosti Srbije. Sarađuje i sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kao autor testova u oblasti nastave engleskog jezika.

Majka je dvoje odrasle dece. I kao roditelj i kao dugogodišnji prosvetni radnik, posebno je posvećena problemima savremenog obrazovnog sistema u Srbiji.

IZJAVA O AUTORSTVU

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а НАТАША З. ТАНКОВИЋ

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ВРЕДНОВАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ ЗНАЊА И СПОСОБНОСТИ
У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 15.04.2016.

Наташа З. Танковић

**IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE
VERZIJE DOKTORSKOG RADA**

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора НАТАША ЈАНКОВИЋ

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада ВРЕДНОСЊЕ ЈЕЗУИКИХ ЗНАЊА И СПОСОБНОСТИ У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Ментор ДОК. ДР КЕНАД ТОМОВИЋ

Потписани НАТАША ЈАНКОВИЋ

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 15.04.2016.

Наташа Јанковић

IZJAVA O KORIŠĆENJU

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ВРЕДНОВАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ ЗНАЊА И СПОСОБНОСТИ
У НАСТАВИ ЕТНЕСКОГ ЈЕЗИКА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 15.04.2016.

Потпис докторанда

Наташа Јанковић