

Наташа З. Јанковић¹
Универзитет у Београду
Училишњски факултет

ОДНОС ОЦЕНЕ И ПОСТИГНУЋА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Савремену наставу страних језика треба да карактерише способност ученика да се након вишегодишњих образовних циклуса на адекватан начин служе усвојеним знањима. Укореењеност граматичко-преводног метода и занемаривање развоја језичких вештина негативно утичу на постигнућа ученика. Циљ овог истраживања био је да се упореди школска оцена из средњег образовања са постигнућима у енглеском језику на почетку и крају прве године студија, ради унапређења наставе језичких вештина и система вредновања. У популацији од 213 испитаника скоро половина доноси највишу школску оцену. Применом аналитичко-дескриптивне методе (засноване на принципу триангулације) и каузално-компаративне методе (базиране на иницијалном и завршном тестирању студената) дошло се до закључка да школске оцене не одражавају реалан степен владања језиком. Постигнућа ученика зависе од личних залагања ученика и фонда часова, али и од наставничког избора метода рада и поштовања прописаних критеријума оцењивања. У закључном делу истраживања предложени су кораци у циљу поступног подизања квалитета наставе енглеског језика и система вредновања од основношколског до академског нивоа образовања. Међу анкетираним наставницима енглеског језика 88,6% сматра да би увођење стандардизованих облика провере знање на крају образовних циклуса помогло да се дође до тог циља.

Кључне речи: настава енглеског језика, развој језичких вештина и способности, постигнуће, вредновање и оцењивање.

Увод

Основни циљ учења страних језика јесте оспособљавање ученика да се језиком који уче служе дугорочно, у ширем друштвеном контексту. Процеси праћења, вредновања и оцењивања ученичког рада и васпитно-образовних постигнућа ученика чине битне и неизоставне аспекте наставе. У настави страних језика, предмет праћења, вредновања и оцењивања нису само знања која одражавају степен познавања и примене језичке грађе, већ и овладаност језичким вештинама (разумевања говора, говора, читања и писања), односно способност ученика да се

¹ natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

стеченим знањима и вештинама служе у комуникативне сврхе (Јанковић 2016: 56–59).²

Научна сазнања на пољу развоја лингвистике довела су још крајем шездесетих година прошлог века у први план комуникативни приступ настави језика и значај друштвене интеракције као једног од кључних фактора тог приступа (Војовић 2013; Mitchell and Myles 2004; Nunan 1989; Richards and Rodgers 1991; Trbojević 1991). Према Заједничком европском оквиру за живе језике, комуникативна компетенција, у најужем смислу речи, састоји се од: а) лингвистичке компетенције; б) социолингвистичке компетенције и в) прагматичке компетенције. Разлика се прави и између језичког знања (*language knowledge*) – шта је то што ученици језика треба да науче, тј. која знања и вештине треба да развију, како би на ефикасан начин могли да користе језик у комуникацији (CEFR 2011: 7) и језичке способности (*language ability*) – која укључује општу језичку способност и посебну језичку способност, односно примену комуникативне компетенције у стварном животу (ESOL 2011: 18).

У нашем образовном систему, на крају средње школе очекује се да ученици достигну средњи ниво (тј. *B1* према Заједничком европском оквиру за живе језике). *Правилник о ојшћим сћандардима йосћигнућа за крај ојшћег средњег образовања и средњег сћручног образовања* (2013) дефинише предметне компетенције на три нивоа постигнућа: основном, средњем и напредном. Дати су и искази који описују шта, према стандардима, ученик зна, уме и може да уради на сваком од три нивоа у свакој од четири језичке вештине и у области знања о језику.

Када је у питању праћење напредовања ученика, испоставља се да оцена није увек мерило знања, посебно када је реч о пуком понављању испредаване материје и о ограничавању знања на испредаване лекције (Трикић и др. 2012: 65). Оцењивање треба да буде објективно, непристрасно, темељно, поуздано и проверљиво. То се, свакако, теже постиже у условима где не постоје стандардизовани поступци за проверу језичких знања и способности, што ће се видети и на примеру спроведеног истраживања.

Дугогодишње искуство у настави и одређена запажања везана за исходе школске наставе били су подстицај за испитивање односа школске оцене и реалног степена владања знањима и вештинама у оквиру енглеског језика. Овакво истраживање спроведено је непосредно по преласку једне генерације ученика из средњих школа на универзитет. Новоуписани студенти имали су прилике да искажу ставове о квалитету наставе енглеског језика у средњим школама, као и да покажу колико су, након осам или више година учења овог језика, способни да се служе наученим.

2 Рад већим делом представља извод из необјављене докторске дисертације *Вредновање језичких знања и способности у настави енглеског језика*, одбрањене јула 2016. на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Шта се вреднује у настави страних језика?

У настави се (осим личних залагања) вреднује оно што су ученици током наставног процеса учили, увежбавали и утврђивали. Кључна питања јесу: Шта су учили? Колико су увежбавали? Како су утврђивали?

Према виђењу савремене психологије, учење је трајна, или бар релативно трајна промена у појединцу која се под одређеним условима може манифестовати у његовој активности и која је резултат његове претходне активности (LOT 2014; Ormrod 2004; Rae, McPhillimy 1985). За овладавање страним језиком, активност чини кључни појам горње дефиниције. Да би настава језика испунила не само васпитно-образовну већ и социокултурну сврху, активност мора да укључује и интерактивност.

Према речима Р. Оксфорд (Oxford 2001), енглески језик није тек још један школски предмет, нити кључ за полагање још једног испита; уместо тога, енглески језик постаје реално средство интеракције и комуникације међу људима.

Језичку грађу битну за наставу страних језика и вредновање постигнућа чине:

- *фонологија* – правилан изговор гласова, нагласак, ритам и интонација, не у циљу подражавања изворних говорника, већ у циљу обезбеђивања несметане комуникације (Bugarski 1996: 172);
- *лексика* – учење нових појмова/врста речи ради богаћења речничког фонда, облика њиховог грађења, извођења и комбиновања у колокације и сложеније изразе (Graves 2000; Scrivener 1994; Spratt et al. 2005);
- *граматика* – разликовање и употреба категорија рода, броја, падежа, лица и времена и комбиновање разних врста речи у различите синтагматске конструкције (Bugarski 1991: 95–105);
- *елементи културе (комуникативне функције)* – сврха употребе језика у одређеној ситуацији, нпр. поздрављање, захваљивање, исказивање слагања/неслагања и сл. (Graves 2000; Spratt et al. 2005).

Увежбавање, па ни утврђивање, језичке грађе не треба да се своди само на задатке које нуде уџбеници. Нажалост, после манипулативних вежби (енгл.: *drill*) често изостаје фаза комуникативних вежби. Тиме, након имитације, изостаје фаза креације, односно самостално формирање исказа у независном контексту (Janković 2005: 2). Наставници су понекад толико заокупљени структуром језика да заборављају на основне циљеве наставе и постигнућа ученика (Anderson 2013; Campbell and Kryszewska 2002; Lightbown and Spada 1999). Развој речничког фонда такође је често запостављен у односу на граматiku (Harmer 2002, Littlewood 2007). Дугогодишњи примат граматике у настави језика најбоље одражава и назив граматичко-преводног метода (Kristal 1987; Richards and Rodgers 1991).

Језичке вештине битне за наставу језика и вредновање постигнућа чине:

- *разумевање говора* – изложеност језику и активно слушање различитих говорника или саговорника и реалистичних или адаптираних материјала у складу са нивоом знања ученика. Што је већа изложеност адекватном језику, пре ће се постизати лакоћа у разумевању (Harmer 1998; Lindsay and Knight 2006; Scrivener 1994);
- *говор* – аутентична конверзација, реална комуникација са саговорником. Осим наставника, то могу да буду и други ученици, а предмет разговора разноврсне теме подстакнуте садржајима из или ван оквира уџбеника (Klippel 2001; Nolasco and Arthur 1990);
- *чишање* – тумачење писаног текста са циљем разумевања поруке или пријема информација (Wallace 1996), уобичајено праћено додатним активностима у виду конверзације, допуне текста, писања одговора и техникама читања (летимично, у себи и сл.) (Bamford and Day 2004; Nuttall 2000);
- *писање* – преношење информација стварном или замишљеном читаоцу, креативно писање, исказивање ставова у писаној форми или бележење података, од кратке форме (позивнице итд.) до текстова есејског типа (Brookes and Grundy 2002; Fowler 1989; Spratt et al. 2005).

Некада „активне” и „пасивне”, а затим „продуктивне” и „рецептивне”, вештине говора и писања, с једне стране, и вештине разумевања говора и читања с друге стране, у данашње време коначно постају „интегрисане”. Али учење језика без аутентичне интеракције у непосредном окружењу не омогућава развијање језичких способности.

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се упореди школска оцена из средњег образовања са постигнућима у енглеском језику на почетку и крају прве године студија, ради унапређења наставе језичких вештина, као и система вредновања ученичких постигнућа у оквиру овог школског предмета. Да би тај циљ био испуњен, дефинисани су следећи задаци истраживања: а) установити оцене из енглеског језика новоуписане генерације студената на крају четвртог разреда средње школе; б) испитати ставове студената о школској настави енглеског језика; в) улазним (иницијалним) и завршним тестирањем студената на почетку и крају академске године установити ниво њихових језичких знања и способности и упоредити га са школском оценом; г) испитати ставове струке о предлогу једног од могућих решења.

Методе истраживања. У истраживању су примењене следеће методе: 1) аналитичко-дескриптивна, базирана на стратегији триангулације, комбиновањем различитих извора података (педагошка документација, анкетни листови) и категорија испитаника (студенти и наставници); 2) каузално-компаративна, базирана на улазном и завршном

тестирању студената (на почетку и крају академске године) и поређењу резултата различитих фаза истраживања. Прикупљање, обрада и интерпретација података засновани су на дескриптивној, математичкој и статистичкој методи.

Инструментни истраживања. Примењени су следећи истраживачки инструменти: а) евиденциони лист при анализи садржаја педагошке документације (сведочанства новоуписаних студената и интерна документа Факултета са подацима о уписаној генерацији); б) анкетни лист (на бази Ликертове скале, за испитивање ставова студената о настави) и електронски упитник (*Google forms*, за испитивање ставова наставника о предложеном решењу); в) тест (улазни и завршни тест језичких знања и вештина и евалуација језичких способности студената).

Узорак испитаника. Пригодни узорак чини популација студената Учитељског факултета Универзитета у Београду који су се на почетку 2014/15. школске године определили за наставу енглеског језика. Типично за дати образовни профил, у узорку од 213 студената, већину чине бивши полазници средњих стручних школа (130 студената), а мањину бивши ученици гимназија (83 студента). Другу групу испитаника чинило је 79 наставника енглеског језика, анкетираних у оквиру професионалне мреже Удружења наставника енглеског језика (*ELTA*), о чему ће укратко бити речи у завршном делу рада.

Резултати и дискусија

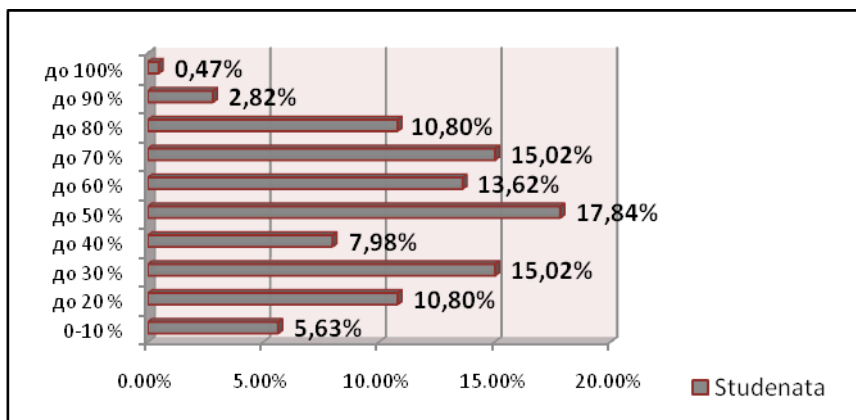
Прегледом сведочанстава из четвртог разреда средње школе и анализом уводних података из анкете за студенте дошло се до следећих закључака, важних за даље резултате истраживања: а) према типу завршене школе доминирају бивши ученици средњих стручних школа у односу на ученике гимназија (61,03% : 38,97%); б) фонд часова енглеског језика за већину (претежно из средњих стручних школа) био је 2 часа недељно (52%), док су остали, у зависности од смера, имали 3, 4 или 5 часова недељно (број ученика опада са повећањем фонда часова); в) до уписа на факултет скоро сви студенти (98%) учили су енглески језик између 8 и 12 година.

Школска оцена из енглеског језика. Увидом у педагошку документацију установљено је да је општи успех узорка врло добар, а просечна оцена из енглеског језика 4,06. У датом узорку, укупан однос школских петица у односу на све остале оцене заједно износи 100: 113 (тј. 47%: 53%). Судећи према овом налазу, где скоро половина студената доноси највишу оцену, очекивало би се да у даљим фазама истраживања, приликом тестирања и евалуације на нивоу средњошколског градива, ова генерација покаже завидан успех у области језичких знања и способности. У односу на предмет истраживања, битно је напоменути и то да је, у поређењу ових података са резултатима анкете за студенте, установљено да неке од највиших оцена нису дате на основу прописаних критеријума вредновања. На то упућује неколико коментара дописаних на анкетним

листовима, попут: „Петица ми је дата јер ми је фалила за просек 5,0” и „Моје знање је било реално за 4, али ми је професорка дала 5 јер сам редовно долазила на часове”. Сведочанства из четвртог разреда средње школе такође указују на неуједначен критеријум оцењивања у различитим типовима школа, јер оцену 5 донело је 27 (од 83) ученика гимназија и 73 (од 130) ученика средњих стручних школа. С обзиром на обимнији недељни фонд часова у гимназијама, а самим тим и темељнији рад у области страног језика, очекивања би била да међу ученицима гимназија буде сразмерно више оних са одличним постигнућима и оценама.

Школска настава енглеског језика. Која језичка знања, вештине и способности наведене оцене одражавају показала је анкета којом су студенти проценили квалитет школске наставе енглеског језика. Испитаници су најпре на скали од 0–100% исказали колико су лично задовољни знањем енглеског језика стеченим у школи (не рачунајући учење језика путем курсева, телевизије, интернета, сусрета са странцима и сл.). У просеку, ова популација је школском наставом енглеског језика задовољна 49,67%.

Слика 1. Степен задовољства студената школском наставом енглеског језика



Анкета је садржала 60 питања груписаних у 5 тематских блокова, посвећених квалитету наставе језичких вештина у односу на наставу језичке грађе, искоришћености наставних материјала и језичкој способности ученика према њиховој личној процени, независно од школске наставе. Скала одговора заснована је на четворочланом избору описних вредности. Тематски оквир овог рада не омогућава детаљну анализу анкете, те ћемо се задржати на суштини добијених резултата са аспекта провере постигнућа.

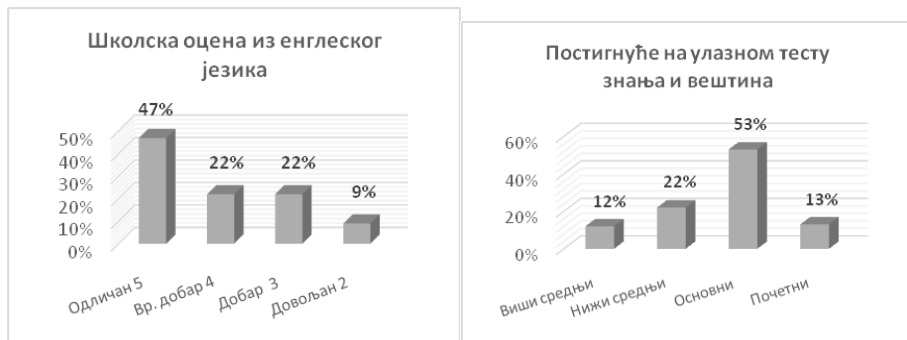
Према одговорима студената, у школи се више вреднују језичка знања него језичке вештине и способност. Тестирање у области граматике надмашује све остале видове провере; лексика није занемарена, али јесте у другом плану; правилном изговору посвећује се више пажње него елементима културе. Језичке вештине не добијају довољно пажње

нити у процесу наставе, ни приликом вредновања постигнућа. Конкретно, разумевање изворног говора (са звучних записа) у већини случајева не чини део провере знања, док се вредновање и оцењивање вештине говора претежно своди на одговарање на наставникова питања у вези са лекцијом. Вештине читања и писања, мада заступљене, превасходно се везују за проверу тачности у изговору и правопису, или поново за проверу граматике. Развијању и провери комуникативне компетенције ученика, као и њиховој функционалној писмености, није посвећено довољно пажње. Испоставља се да развијање ових језичких способности, према ставу 63% студената, више зависи од личних амбиција ученика и њиховог бављења језиком изван школског контекста.

Улазно (иницијално) тестирање. Циљ улазног тестирања био је да се, у договору са студентима, установи реалан ниво њихових језичких постигнућа првенствено ради унапређења наставног процеса и исхода наставе на факултету. Неопходност корективне наставе у првој години студија вредније студенте често лишава могућности да озбиљније напредују. Стога је циљ био и да се кроз резултате научног истраживања допринесе стандардизацији наставе и система вредновања у области учења енглеског језика. За тест знања коришћен је јавно доступан међународни стандардизовани тест *Quick Placement Test*, у издању *Oxford University Press* и *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. За проверу језичких вештина коришћени су такође стандардизовани тестови издавача *Oxford University Press* и *Cambridge University Press*. Критеријуми оцењивања засновани су на стандардизованој скали вредновања коју нуде издавачи тестова (*University of Cambridge ESOL Examinations* 2011). Испитаници се рангирају у четири нивоа постигнућа: почетни (*beginner*), основни (*elementary*), нижи средњи (*lower intermediate*) и виши средњи (*upper intermediate*). Домаћи *Правилник о ошћим стандардима постигнућа за крај средњег образовања* (2015) не препознаје почетни ниво, док остала три нивоа назива: основни, средњи и напредни.

У тесту знања упадљиво су бољи резултати у задацима на нивоу препознавања у односу на примену знања у контексту. Рецептне вештине, типично, показују се бољим од продуктивних, али је евидентно да се вештини читања у настави поклањало највише пажње. То се подудара и са ставовима студената исказаним у анкети. У области језичких знања, 50% популације достиже средње нивое постигнућа, док осталих 50% показује слабије нивое знања. У области језичких вештина, средње нивое достиже 38% испитаника, док 62% популације остаје на почетном и основном нивоу постигнућа. Према међународној стандардизованој скали вредновања, изнад половине популације (53%) налази се на основном нивоу језичких знања и способности, док се друга половина (47%) расподељује на остала три нивоа постигнућа. Коначно, када упоредимо школску оцену са постигнућем на стандардизованом тесту језичких знања и вештина, добијамо следећу слику:

Слика 2. Упоредни преглед школских оцена и постигнућа на улазном тесту језичких знања и вештина



Од 100 студената који су донели школску петицу, на основном или почетном нивоу енглеског језика налази се више од половине (59 студената, тј. 59%). Слична је ситуација и са школским четворкама и тројкама. Од 213 испитаника, 140 студената је испод задовољавајућег просека (очекиваног *B1* нивоа) према домаћим критеријумима, док се 73 студента налази на средњем и напредном нивоу постигнућа. Регресиона анализа и ниске корелације изведене на основу Пирсонових коефицијената потврђују слабу повезаност испитиваних варијабли. Школском оценом може се објаснити свега 6–10% постигнућа приликом улазног тестирања испитаника, док су други фактори (који нису испитивани у истраживању) могли да утичу на више од 90% постигнућа студената током улазног тестирања, што потврђује да школска петица не подразумева и одлично постигнуће на улазном тестирању.

Завршно шестирање. За резултате ове фазе истраживања битне су следеће појединости у вези са наставом енглеског језика на факултету. Током школске године, интензивно се ради на развоју језичких вештина. На сваком часу заступљене су вежбе разумевања изворног говора, говора, читања и писања. Обновља се језичка грађа и инсистира се на примени понуђене лексике и граматичких структура у реалном, свакодневном контексту. Занимљиво је запажање да су, у односу на стечене навике у средњој школи (што је потврдила и анкета), студенти прве године најспремнији да се активирају када је у питању вештина читања, тј. када се добровољно јављају да читају одломак текста. Када је у питању вештина говора, која често подразумева дискусију на одређену тему, уздржаност је већа, што се такође подудара са одговорима у анкети, где се показало да се разговор у учioniци најчешће своди на одговарање на питања наставника. Рад на развијању разумевања говора обично на почетку године одликује збуњеност већег дела студената ненавикнутих на овај облик рада, да би поступно, током године њихово самопоуздање осетно расло услед учесталости вежби овог типа. Коначно, вештина писања током године углавном се, из практичних разлога, заснива на писању краћих формулација и одломака, да би се у завршном делу испита

студентима омогућило да радећи у паровима или мањим групама, заједнички осмисле текст који чини основу њиховог говорног излагања на задату тему.

Испит из енглеског језика на првој години студија садржи исте варијабле као и улазно тестирање (подтестове језичких знања и вештина), са скоро идентичним системом бодовања, мада другачијом динамиком тестирања, те се чинило корисним да се и ови резултати упореде са улазним тестирањем и школском оценом. Популацију завршног тестирања чине 192 студента првобитног узорка који су личним залагањем током наставе испунили услове за полагање испита. Испит се састоји из три фазе: а) колоквијум 1: вештина разумевања говора + први део теста знања; б) колоквијум 2: вештина читања + други део теста знања; в) финални део испита: вештина писања и вештина говора (припрема презентације на задату тему у форми писаног документа и излагања пред целом класом). Ови тестови знања и вештина спадају у категорију тзв. теста наставника, али су израђени по узору на међународне стандардизоване тестове. Задаци су дати у контексту и без употребе метајезика. Захтеви су на комбинованом нивоу *B1-B1+* како би сви студенти хетерогене популације имали могућност да положи испит.

Након годину дана рада, у завршном тесту знања, који је носио исто бодова колико и улазни тест знања, 60% популације достигао је средње нивое постигнућа, док 40% испитаника показује ниже нивое знања. У области језичких вештина, које се бодују исто (рецептивне) или са незнатном разликом (продуктивне) у односу на улазно тестирање, средње нивое достиже 57% испитаника, док 43% популације остаје на почетном и основном нивоу постигнућа. Збирни резултат вредновања језичких знања и вештина показује да је 59% популације на средњим нивоима постигнућа, а 41% на нижим, што је типична слика за овај факултет у првом испитном року. Од студената слабијих постигнућа, 73 испитаника (тј. 38% укупне тестиране популације) заустављају се већ на нивоу предиспитних обавеза, јер нису положили неки од колоквијума (упркос додатној могућности поправног колоквијума). По правилу, проблем представља тест знања, док је услед интензивирањем рада на језичким вештинама изузетно мали број студената који не успевају да задовоље захтеве тестова вештина стандардизоване тежине. У поређењу са улазним тестирањем, помак набоље осећа се за 10% у области језичких знања и за 19% у области језичких вештина. Статистичком методом т-теста за поновљена мерења потврђено је постојање статистички значајне разлике између постигнућа на улазном и завршном тестирању језичких знања и вештина ($t(117) = 2,445$; $p = 0.01$) пребацавањем резултата у стандардизоване јединице услед уједначавања бодовних скала, при чему студенти у завршном тестирању напредују за 0.26Z јединица.

Средња оцена популације из узорка од 192 испитаника износи 7,30. Просек из јунског рока знатно нарушава група од 73 студената који нису добили прелазну оцену када је вршено истраживање. Коначно, када

упоредимо школску оцену са постигнућем на завршном тесту језичких знања и вештина из јунског рока, добијамо следећу слику:

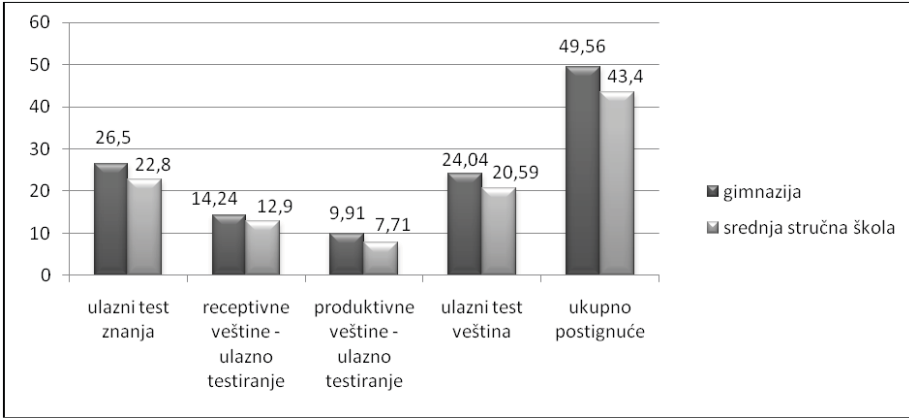
Табела 1. Упоредни приказ школске оцене и оцене на завршном тестирању у првом испитном року

		школска оцена				Укупно
		2	3	4	5	
оцена на испиту	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
Укупно		16	43	41	92	192

Од тестираних студената који су донели школску петицу, на основном или почетном нивоу енглеског језика налази се 40% испитаника, што је позитиван помак у односу на 59% испитаника нижих нивоа постигнућа са улазног тестирања. Резултати t-теста за поновљена мерења показују напредак између постигнућа истих испитаника на почетку и крају године у оквиру теста језичких знања и теста рецептивних вештина. Од 100 бивших средњошколаца који су донели оцену 5, највишу оцену на факултету достиже 22 испитаника, а оцену 9 још 19 њих, док 73 студента нису показала неопходни минимум знања и вештина у првом испитном року.

Образовни профил и постигнућа. Помоћу неколико анализа варијансе за непоновљена мерења (ANOVA) показало се да су приликом улазног тестирања ученици из гимназија на свим подтестовима имали боље резултате у односу на студенте који су завршили средњу стручну школу. Имајући у виду различит фонд часова и могућност учесталијег вежбања, очекивано је да ученици гимназија постижу боље резултате. Код завршног тестирања, једнофакторска анализа варијансе дала је потпуно другачије резултате и показала да нема значајних разлика између ове две групе студената. Независно од типа школе коју су завршили, студенти остварују приближно исте поене на свим подтестовима. С обзиром на чињеницу да су сви под једнаким условима похађали факултетску наставу, разлике међу студентима се губе. То додатно потврђује да и током једне академске године интензивног рада под истим условима могу да се уједначе постигнућа ученика пристиглих из различитих образовних средина.

Слика 3. Разлике у постигнућима студената различитих образовних профила на улазном тестирању



Корелација периода учења језика и постигнућа. Статистичком анализом добијен је поражавајући податак да не постоји значајна корелација између периода учења енглеског језика у школама и оцена на испиту. Другим речима, може се догодити да неко ко је осам или више година учио енглески језик не положи испит или да добије било коју оцену као и неко са далеко краћим искуством учења језика. Са становишта методике наставе енглеског језика и при минималном фонду од 2 часа недељно (што износи 576+/- часова за 8 година, тј. 864+/- часова за 12 година учења језика) квалитетан рад треба код већине популације да резултира задовољавајућим нивоима постигнућа и оценама које веродостојно одражавају ниво оспособљености ученика да се служе стеченим знањима и вештинама.

Број високих оцена на завршном тестирању потврђује да проблем није у претерано захтевним критеријумима оцењивања, нити у тежини испита. За већину генерације највиши ниво постигнућа и најбоље оцене нису били недостижни. Међутим, број од 73 испитаника који не прелазе праг знања у односу на укупан број од 192 студента указује на потребу за даљим побољшањима наставе на свим нивоима образовања. На основу анализе грешака може се рећи да још више забрињава квалитативни аспект њиховог незнања, нарочито препознатљив у неразвијености комуникативне компетенције и функционалне писмености упркос вишегодишњем учењу енглеског језика. Драгоцено би било додатним истраживањима на ширем и разноврснијем узорку установити ниво развијености поменутих компетенција студената не само на страном већ првенствено на матерњем језику.

Предлог решења

Подразумева се да је најпре потребно радити на себи и мењати приступе раду у настави страног језика. Многи наставници за то показују

спремност и позитивна искуства са стручних усавршавања преносе у своје учионице. Истраживање је показало да и годину дана интензивног рада на развоју језичких вештина и способности може позитивно да утиче на побољшање ученичких постигнућа. Резултати још необјављеног истраживања, организованог у сарадњи домаћих просветних институција и представника Кембриџа, који су изложени на међународној конференцији стручног удружења ЕЛТА у мају 2016. године, показују да у узорку од 3.200 ученика осмог разреда основних школа широм Србије, више од 50% ученика није достигло прописани ниво А2 на крају основне школе, док већи број ученика исте популације на тесту знања, као ни на тесту вештина читања и писања не достиже ниво А1, предвиђен за крај првог циклуса основног образовања. Стога се може закључити да би се без одређених системских решења тешко могло утицати на побољшање исхода наставе на нивоу шире популације. Једну могућност за то могло би да представља увођење стандардизованих провера знања на крају образовних циклуса уместо уобичајених модела теста наставника или парцијалних тестова (страних издавача из приручника за наставнике). Предложено је да се на крају сваког образовног циклуса током основног и средњег образовања примене стандардизовани тестови знања из енглеског језика уз вредновање језичких способности ученика. Већим делом били би засновани на домаћем плану и програму, а израђени по узору на међународне стандардизоване тестове за одговарајуће узрасте и нивое постигнућа. Овакви тестови и систем вредновања имали би формативну улогу у смислу подстицања потребе за континуираним напредовањем код ученика и наставника, као и свести о постојању стандарда које треба достићи на крају четворогодишњих периода. Самим тим, побољшао би се и квалитет наставе и приступи учењу. Предност ових тестова лежи и у свеобухватности садржаја (језичке грађе и вештина) и јасно дефинисаним критеријумима вредновања. Како би се избегли негативни ефекти тестирања, они би у нашој средини могли да се примењују у неколико засебних фаза, у време уобичајене завршне систематизације градива на крају одређеног образовног циклуса. На основу искуства у пракси и познавања ситуације у школској настави енглеског језика, овај предлог је, путем електронског упитника, подржало 89% анкетираних наставника.

Закључак

Учити страни језик значи развијати способност да се путем интегрисаних језичких вештина спонтано и што правилније користи језичка грађа. Научити страни језик значи њиме и овладати. Резултати истраживања о реалним постигнућима једне генерације новоуписаних студената у области наставе енглеског језика показују да је у време уписа факултета, према домаћим стандардима за средње школе, мање од 50% испитане популације достигло очекивани ниво постигнућа (*B1* према међународним стандардима). Завршна школска оцена из енглеског језика није ре-

алан показатељ знања ове популације, док поједини подаци наводе и на закључак о примени неуједначених критеријума оцењивања.

За велики број испитаника иза многих година учења не стоји знање на задовољавајућем нивоу. Различите фазе овог истраживања показале су да на постигнућа ученика утичу не само фонд часова и лична залагања ученика већ и адекватан избор наставних метода и поштовање прописаних критеријума оцењивања. Граматичко-преводни метод, и даље евидентно присутан у настави страних језика, потребно је у што већој мери заменити савременим приступима настави, заснованим на интегрисаним језичким знањима и вештинама и усмереним ка развијању комуникативне компетенције ученика. Осим тога, систем вредновања ученичких постигнућа потребно је заснивати на подстицајним и стандардизованим облицима провере како бисмо ученицима омогућили и благовремено помогли да развијају своје језичке способности.

Литература

- Anderson 2013: L. W. Anderson [ur.], *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike orijentisane na postignuća*, Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Bamford, Day 2004: J. Bamford, R. R. Day, *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bojović 2013: M. Bojović, *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke* (doktorska disertacija), Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Brookes, Grundy 2002: A. Brookes, P. Grundy, *Beginning to Write*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown 2004: H. D. Brown, *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*, White Plains, NY: Longman.
- Bugarski 1991: R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bugarski 1996: R. Bugarski, *Lingvistika u primeni*, Beograd: Čigoja.
- Campbell, Kryszewska 2002: C. Campbell, H. Kryszewska, *Learner-based Teaching*, Resource books for teachers, Oxford: Oxford University Press.
- CEFR 2011: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Cambridge: Cambridge University Press.
- ESOL Examinations 2011: *Using the CEFR: Principles of good practice*, Cambridge: University of Cambridge.
- Fowler 1989: W. S. Fowler, *Progressive Writing Skills*, London: Nelson English Language Teaching.
- Graves 2000: K. Graves, *Designing language courses: A guide for teachers*, Boston: Heinle & Heinle.
- Harmer 1998: J. Harmer, *How to Teach English*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.

- Harmer 2002: J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.
- Janković 2005: N. Janković, Vežbanja u nastavi jezičkih veština (konceptija, funkcija, vrednovanje), *Inovacije u nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet, XVIII, br. 3, 85–90.
- Janković 2016: N. Janković, *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika* (doktorska disertacija), Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Klippel 2001: F. Klippel, *Keep Talking, Communicative fluency activities for language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristal 1987: D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Kembridž: Cambridge University Press.
- Lightbown, Spada 1999: P. M. Lightbown, N. Spada, *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Lindsay, Knight 2006: C. Lindsay, P. Knight, *Learning and Teaching English*, Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood 2007: W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LOT 2014: *Leksikon obrazovnih termina*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mitchell, Myles 2004: R. Mitchell, F. Myles, *Second language learning theories*, London: Hodder Arnold.
- Nolasco, Arthur 1990: R. Nolasco, L. Arthur, *Conversation*, Resource books for teachers, Oxford: Oxford University Press.
- Nunan 1989: D. Nunan, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuttall 2000: C. Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Macmillan.
- Ormrod 2004: J. E. Ormrod, *Human Learning*, New Jersey: Longman.
- Oxford 2001: R. Oxford, *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*, *ERIC Digest*, Washington DC, ERIC Clearinghouse. <<http://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm>> 9.9.2014.
- Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta* 2013: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 117/2013.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju* 2015: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015.
- Rae, McPhillimy 1985: G. Rae, W. N. McPhillimy, *Learning in the Primary School*, London: Hodder Arnold H&S.
- Richards, Rodgers 1991: J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener 1994: J. Scrivener, *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Spratt, Pulverness, Williams 2005: M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams, *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Trbojević 1991: I. Trbojević, *Praćenje razvoja komunikativne kompetencije kod studenata engleskog kao stranog jezika* (magistarski rad), Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Trikić, Vranješević, Levkov 2012: Z. Trikić, J. Vranješević, Lj. Levkov, *Niko kao vi! Vodič za roditelje kroz sistem obrazovanja i vaspitanja*, Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Wallace 1996: C. Wallace, *Reading*, Oxford: Oxford University Press.

Nataša Z. Janković

COMPARISON OF ASSESSMENT AND ACHIEVEMENT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Summary

The outcomes of modern foreign language teaching should reflect students' ability to apply appropriately the knowledge and skills acquired in language classes. The persistence of the grammar-translation method and the neglect of language skills development have a negative impact on students' achievement. The aim of this research was to compare students' high school English language marks with their achievement at the beginning and end of the first year of their academic studies, the ultimate goal being improving the processes of language skills learning and language assessment. In the population which counted 213 students, almost half of the respondents had the highest school mark. The applied analytical and descriptive method (based on the principle of triangulation), as well as the causal-comparative method (based on initial and final testing of students) led to the conclusion that school marks do not adequately reflect the true level of students' language mastery. Students' achievement largely depends on their personal effort and the number of teaching hours, but also on the teacher's choice of the teaching methods and approaches, and abiding by the prescribed assessment criteria. The research shows that even a one-year period can be enough to improve the quality of learning by intensifying teaching towards the development of language skills and language ability. Certain solutions have been proposed that may lead to an improved and standardized system of evaluation, which is important for both paving students' way to language mastery and the education system in general.

Keywords: English language teaching, developing language skills and language ability, achievement, evaluation and assessment

*Примљен 18. априла 2017. године
Прихваћен 20. новембра 2017. године*