

FOKUS I ISHODI SISTEMA OCJENJIVANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA NA NEMATIČNIM FAKULTETIMA¹

Snežana Lalović²

Rezime

Jedna od slabih tačaka u obrazovnom sistemu, kako u svijetu, tako i u Republici Srpskoj, jeste sistem ocjenjivanja, uključujući i povratne informacije koje ga prate. U novijoj literaturi se mogu uočiti tendencije ka promjeni paradigme ocjenjivanja, što bi dovelo do kvalitetnije nastave. U skladu s tim, sprovedli smo miks-metodsko istraživanje na uzorku predavača i studenata sa nematičnih fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu, u Republici Srpskoj. Rezultati su upotpunjeni komplementarnom analizom nastavni programa koji se koriste u nastavi engleskog jezika istih fakulteta. Istraživanje je imalo za cilj da ispita šta su fokus i ishodi sistema ocjenjivanja u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika na nematičnim fakultetima. Rezultati pokazuju da su u sistemu ocjenjivanja u ovom domenu donekle učinjeni pozitivni pomaci, jer ocjenjivanje nije samo numeričko i kritički orijentisano, ali su neke jezičke vještine zapostavljene, posebno vještina slušanja, a zatim i pisanja, dok na završnim ispitima nije prisutna interaktivna komunikacija između studenata. Analiza nastavni programa je pokazala da postoji velika neujednačenost između nematičnih fakulteta po brojnim pitanjima, a naročito u pogledu nivoa jezika koji se izučava prema ZEROJ-u³, kao i kriterijuma za ocjenjivanje. U zaključku smo naveli i prijedloge za unapređenje ovog aspekta nastave engleskog jezika na nematičnim fakultetima.

Ključne riječi: ocjenjivanje, ocjene, komunikativna kompetencija, nematični fakulteti, engleski jezik za posebne namjene.

¹ Istraživanje prikazano u ovom radu dio je istraživanja sprovedenog za potrebe izrade master rada Tehnike testiranja i vrednovanja u nastavi engleskog jezika kod odraslih, koji je odbranjen na Filozofskom fakultetu Pale.

² Snežana Lalović, master engleskog jezika i književnosti i nastavnik stranog jezika na Medicinskom Fakultetu Foča, Univerzitet u Istočnom Sarajevu. Elektronska adresa: snezanavilotic@gmail.com

³ ZEROJ – Zajednički evropski referentni okvir za jezike (engl. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*)

Uvod

Kroz svakodnevnu pedagošku praksu svjedoci smo toga da se sistem ocjenjivanja u okviru različitih disciplina često svodi na preokupaciju ocjenama, koje daju oskudne ili nikakve povratne informacije o nečijem progresu i načinima za unapređenje stanja, pri tom skrećući pažnju sa istinskog i smislenog učenja, koje bi trebalo da bude cilj nastave. Iako je u posljednjem vijeku došlo do napredaka i novina na raznim poljima, tradicionalno ocjenjivanje se zadržalo već duži niz godina, mada nema jasnih istraživačkih dokaza koji bi podržali takvu odluku (Marzano, 2000, prema Townsley & Buskmiller, 2016: 1). Ukoliko određeni učenik ili student više puta dobije nisku ocjenu, često dolazi to negativnog „etiketiranja”, što može dovesti do sniženog samopouzdanja, ili čak depresije i nekog oblika ovisnosti. Nerijetko ljudi formiraju sliku o sebi i svojoj vrijednosti na osnovu ocjena koje dobijaju i, vremenom, postaju ovisni o tom vidu spoljne potvrde svoje vrijednosti. Prateća okolnost je i takmičenje među kolegama te pretjerana ambicija, što ponekad može biti uzrok delinkvencije i vršnjačkog nasilja. Na značajne nedostatke ovog pristupa upečatljivo je ukazao i Čomski u intervjuu za časopis *Progressive*. On ističe da je u posljednje vrijeme u obrazovnom sistemu naglasak na ocjenjivanju, tj. rangiranju djece i nastavnika, što dovodi do toga da nema smislenog učenja, nastavnik ne može da bude kreativan i maštovit, te da uzima u obzir različite potrebe učenika, a sami učenici se tako uče da kalkulišu i usredsrede samo na status i bogatstvo (*The Progressive Magazine*, 2015).

Pregled literature i nova paradigma u ocjenjivanju

Dok je prema Braunu i Abivikremi (Brown & Abeywickrama, 2019) vrednovanje kontinuiran proces koji se skoro stalno dešava, i ima za cilj dijagnostikovanje usvojenog znanja i unapređenje stanja, ocjenjivanje podrazumijeva proces davanja same ocjene, na osnovu određenih kriterija (Teodosić, 1950). Dakle, kroz ocjenu nastavnik daje svoj sud o napredovanju i postignućima učenika (Gojkov, 2003: 19). Ipak, ocjena nije uvijek mjerilo znanja, posebno kada je riječ o pukom ponavljanju ispredavane materije (Trikić i sar., 2012: 65, prema Janković, 2016: 43). Janković (2016) dalje navodi da se ocjenjivanje najprije dugo odnosilo na utvrđivanje stepena usvojenosti učeničkih znanja, da bi kasnije obuhvatalo i stepen njihove

profesionalne osposobljenosti, umijeća, navika, odnosa prema učenju i slično.

U novijoj literaturi i istraživanjima koja se bave pitanjem ocjenjivanja možemo uočiti ukazivanje na brojne nedostatke istog, te težnju ka mijenjanju postojeće paradigme ocjenjivanja, čime bi ono postalo produktivnije i objektivnije, i tako doprinijelo kvalitetnijoj nastavi. Jedan od problema koji se nameće je to što većina predavača nije dobila odgovarajuću obuku o metodama pouzdanog i validnog ocjenjivanja i vrednovanja (Townasley & Buckmiller, 2016), što za posljedicu ima to da se ocjenjivačka praksa značajno razlikuje od nastavnika do nastavnika (Reeves, 2014, prema Townasley & Buckmiller, 2016). Do sličnih zaključaka su došli i domaći autori. Tako rezultati istraživanja do kojih su došli Janković i saradnici (2020) ukazuju na to da se u školama „često ne primenjuju jasni, ujednačeni, a ni objektivni kriterijumi ocenjivanja” (Janković i sar., 2020: 135). U skladu s tim su i rezultati istraživanja Đorović i Janković (2015) o položaju jezika struke u visokom školstvu u Srbiji. Autorke zaključuju da se bodovi jeziku struke dodjeljuju arbitrarno, jer su neujednačeni među fakultetima (Đorović i Janković, 2015, prema Janković i sar., 2019: 92). Stoga je neophodno ujednačiti sistem ocjenjivanja u nastavi engleskog jezika „što se može postići redovnom primenom standardizovanih oblika provere znanja, uniformnih kriterijuma ocenjivanja i doslednim praćenjem već propisanih principa ocenjivanja“ (Janković i sar. 2020: 137). Pored toga, sistem ocjenjivanja treba da se zasniva na jasno definisanim ciljevima (Townasley & Buckmiller, 2016), jer kod takve prakse studenti/učenici postižu do 20% bolje rezultate (Mazzano, 2003, prema Townasley & Buckmiller, 2016: 4). Značajan broj autora se zalaže za ocjenjivanje zasnovano na standardima. Standardi podrazumijevaju detaljan opis onoga što studenti/učenici treba da znaju i da urade (GEMS American Academy, 2023), odnosno koje vještine da savladaju po etapama nastavnog procesa. Sve to je praćeno preciznim i opsežnim povratnim informacijama, koje ga usmjeravaju i promovišu njegov razvoj, čineći učenje smislenim (Holder, 2000), ali zahtijeva više vremena i truda i manje grupe. Još jedan problem koji se javlja je heterogenost grupa, pa tako Martinez (2021) tvrdi da tradicionalno standardizovano ocjenjivanje studenata u nastavi engleskog jezika kao drugog jezika nije efikasno jer studenti različitih nivoa pohađaju nastavu, te kao rješenje nudi uvođenje portfolija u nastavu.

Domaći autori predlažu promjene i u drugim aspektima sistema ocjenjivanja. Mitrović (2014) se tako zalaže za ciljeve obrazovanja iz svih

domena (kognitivni, afektivni, socijalni, psihomotorni), i praćenje i ocjenjivanje u svim oblastima učeničkih postignuća (Mitrović, 2014), te potrebu pomijeranja ocjenjivanja iz završne pozicije u središte procesa podučavanja i učenja (Mitrović, 2014). Gojkov (2003) naglašava da nova paradigma u ocjenjivanju podrazumijeva i prelazak sa individualnog rada i međusobnog takmičenja na timski rad i saradnju, jer takmičenje umanjuje kreativnost i stvarnu želju za učenjem.

U BiH postoji mali broj empirijskih istraživanja na temu ocjenjivanja. Istraživači koji su se bavili ovom tematikom uglavnom ukazuju na nedostatke pukog numeričkog ocjenjivanja, računanja neuspjeha i uspjeha, skrećući pažnju da fokus treba da bude na konstruktivnim i s ljubavlju datim povratnim informacijama i deskriptivnim komentarima, koji treba da prate ocjenu, čija bi svrha više trebalo da bude usmjerenost ka budućem progresu. Lalović (2021)⁴ navodi da na univerzitetskoj nastavi dominiraju tradicionalni načini vrednovanja, tj. ocjenjivanja, i da alternativno i formativno vrednovanje, iako donekle prisutni u nastavi, imaju jako malo udjela u konačnoj ocjeni, a da bi veća angažovanost studenata u tom domenu imala višestruku korist. Kačapor i saradnici (2005) ipak ističu da, iako se tradicionalno ocjenjivanje učenika smatra „bolesnikom“ savremene škole, postoje neke naznake o tendenciji potiskivanja formalizma iz škole; tako se provjeravanje znanja na nivou reprodukcije gradiva zamjenjuje shvatanjem da je važnija primjena naučenog. U skladu s tim, centar pažnje pedagoške misli postaje cjelokupna ličnost, a ne samo intelekt i pamćenje.

Josifović-Elezović (2011) ističe činjenicu da se i dalje na ovim prostorima više pažnje posvećuje vrednovanju vještine čitanja i pisanja, te pamćenja vokabulara i gramatike kao pojedinačnih dijelova van konteksta, a manje pažnje vještinama pričanja i slušanja, prezentacije, kritičkog razmišljanja, saradnje i, uopšte, primjeni jezika u stvarnom životu. Glavni cilj nastave stranog jezika treba da bude razvijanje komunikativne kompetencije učenika. Komunikativna kompetencija podrazumijeva da učenik pored znanja jezika treba da posjeduje i vještinu njegove uspješne primjene u komunikaciji u stvarnom svijetu, na prikladan način koji odgovara određenom socijalnom kontekstu. To znači da učenik treba da bude osposobljen da uspješno prenosi poruke, a da pri tom zna kad, kako i šta kome treba reći.

⁴ Ovaj rad je zamišljen kao nastavak i dopuna prethodno pomenutog rada, koji se bavi drugim aspektima sistema vrednovanja, kao što su zastupljenost i značaj formativnog i alternativnog vrednovanja.

Ipak, u našem obrazovnom sistemu postoji neusklađenost i jaz između postavljenih ciljeva i onoga što se stvarno vrednuje i razvija. Sanja Josifović-Elezović u svojim zaključnim razmatranjima navodi: „Interaktivna, interpersonalna komunikacija između učenika, i studenata, iako definisana kao važan cilj nastave engleskog jezika, retko se odigrava i vrednuje na časovima, a nimalo na formalnim ispitivanjima i testiranjima (pa bi je trebalo uvesti kao obavezu i posvetiti više pažnje“ (Josifović-Elezović, 2011: 276)

Često je slučaj kod ocjenjivanja i to da je fokus na uočavanju grešaka i kritici, što ga čini stresnim iskustvom. Zato se pred predavače stavlja vrlo važan zadatak: mijenjanje fokusa na uočavanje uspjeha i usmjeravanje ka uspjehu, što povećava i motivaciju i samopouzdanje studenata.

Nastava engleskog jezika za posebne namjene

Termin engleski za posebne namjene (engl. *English for Specific Purposes - ESP*) odnosi se na podučavanje i učenje engleskog kao stranog jezika za određene profesionalne svrhe, dok je opšti engleski jezik namijenjen širokom spektru učenika. Nastava engleskog jezika za posebne namjene po karakteristikama i metodologiji znatno se razlikuje od nastave opšteg engleskog jezika, i ona se kreira u zavisnosti od potreba i interesovanja učenika, odnosno studenata. Uloga nastavnika u takvoj nastavi takođe se razlikuje, jer je on više praktičar i djeluje fleksibilno, u zavisnosti od potreba studenata. On pored tradicionalne uloge nekad preuzima ulogu usmjerivača, istraživača, saradnika, kreatora ispita ili kursa, što iziskuje iskusnog i dobro obučenog nastavnika.

Fokus nastave *ESP*-a je razvijanje komunikativne kompetencije u određenoj oblasti ili profesiji/struci (Arnautović, 2022), kao i osposobljavanje za korištenje stručne literature. U ovakvoj nastavi gramatika je zastupljena u minimalnoj neophodnoj mjeri (Lorenco, 2005; Hutchinson & Waters, 1987), a kriterij za obradu gramatičkih jedinica treba da bude njihova sociolingvistička iskoristivost u ciljnom kontekstu (Arnautović, 2022).

Analizom nastavnih programa šest fakulteta Univerziteta u Banja Luci, u kojima je obuhvaćen engleski za posebne namjene, Babić (2016) dolazi do sledećih zaključaka: ni u jednom nastavnom programu se ne navodi nivo znanja engleskog jezika koji studenti treba da posjeduju da bi mogli slušati kurs; nema naznaka da je prethodno sproveden test koji bi grupisao studente po znanju, niti je sprovedena analiza potreba studenata; broj časova engleskog jezika sedmično se razlikuje od fakulteta do fakulteta, trebalo bi ga povećati i

dati engleskom jeziku status obaveznog predmeta na svim fakultetima; prezentovanje *ESP* jedinica kroz integrativne jezičke vještine prisutno je u nedovoljnoj mjeri; predavače treba dodatno edukovati o metodologiji *ESP*-a. Autorka, ipak, ističe da je pozitivno što uopšte postoje nastavni programi u kojima je zaista zastupljen *ESP*, uz odgovarajuću stručnu literaturu. Prema Jerkoviću (2016), analiza potreba studenata iz oblasti tehnološkog inženjerstva, Univerziteta u Novom Sadu, ukazuje da je studentima prvenstveno važno da usavrše vještinu govora i čitanja na engleskom jeziku, te da prošire stručni vokabular, a većina studenata je istakla i važnost rada u manjim grupama, posebno kod učenja stranog jezika (Jerković, 2016).

Odrasli učenici stranog jezika

Različita starosna dob učenika zahtijeva i različite strategije podučavanja. Prema Harmeru (Harmer, 2007), odrasle osobe najviše uče na apstraktne načine, imaju veći raspon pažnje, samosvijest i kontrolu. Imaju bogato životno iskustvo, disciplinovaniji su, znaju šta hoće i svjesni su koristi od učenja, ali rijetko preuzimaju rizik da ne bi pogriješili. Odrasli učenici znaju da se odnose previše kritički prema nastavnim metodama, naočito ako se razlikuju od onih na koje su navikli, što može da otežava nastavu. Vrlo je bitno da u ovom nastavnom domenu nastavnik ne treba da ima direktivnu ulogu, već ulogu „katalizatora”, tj. posrednika koji podstiče i potpomaže odraslog čovjeka u njegovom razvoju, dajući mu slobodu da napreduje u skladu sa svojim interesovanjima i mogućnostima (Savićević, 2007).

Brown (2007) razlikuje dvije vrste motivacije koja pokreće odrasle učenike. S jedne strane imamo intrinzično motivisano ponašanje učenika, tj. ono gdje nema neke posebne spoljne nagrade, osim te same aktivnosti koja im je zanimljiva ili korisna, u smislu da će im donijeti neku unutrašnju korist, kao što je npr. samopouzdanje, odlučnost, osjećaj kompetentnosti. S obzirom na to da ovdje ponašanje proizilazi iz nečijih potreba i želja, ono je samo po sebi nagrada. S druge strane, ekstrinzično motivisano ponašanje pokreće neka nagrada spolja, kao što je novac, ocjena ili pozitivna povratna informacija, što često dovodi i do ovisnosti o nagradama, kao i takmičenja između učenika i kolega. Tu se često radi samo o zadovoljavanju nekog spoljnog autoriteta, umjesto o razvijanju stvarne unutrašnje želje i težnje ka sticanju znanja. Gledano na duže staze, jasno je da je intrinzična motivacija mnogo efektnija i plodonosnija, a nju je naročito značajno njegovati kod odraslih učenika jer njima nisu toliko potrebni autoriteti.

Metod

Predmet ovog istraživanja je sistem ocjenjivanja, uključujući i povratne informacije koje studenti dobijaju, u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika na nematičnim fakultetima.

Uzorak obuhvata nastavničku i studentsku populaciju sa nematičnih fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu, u Republici Srpskoj, gdje je prisutan engleski za posebne namjene (engl. *English for Specific Purposes - ESP*), ali i opšti engleski (engl. *General English - GE*). Za ovo istraživanje odabrali smo 7 predavača, tj. dva vanredna profesora, tri nastavnika stranog jezika i dva viša asistenta, a drugi dio uzorka čini 112 studenata, 40 sa Medicinskog fakulteta Foča (MF), po dvadeset studenata sa Elektrotehničkog fakulteta (ETF) u Istočnom Sarajevu, Pravnog fakulteta (PF) Univerziteta u Istočnom Sarajevu i Fakulteta za proizvodnju i menadžment (FPM) u Trebinju, te 12 studenata sa Ekonomskog fakulteta (EF) Pale. Popunjavanju anketnog upitnika pristupili su studenti druge, treće i četvrte godine, s obzirom na to da studenti prve godine nemaju dovoljno iskustva s ispitnom procedurom i sistemom ocjenjivanja. Uzorak nije reprezentativan, već prigodan uzorak dobrovoljaca. Nastavnika sa Medicinskog fakulteta označićemo kao 1-M, višeg asistenta sa istog fakulteta kao 2-M, vanrednog profesora sa Elektrotehničkog fakulteta kao 1-ET, vanrednog profesora sa Fakulteta za proizvodnju i menadžment kao 1-PM i višeg asistenta sa istog fakulteta kao 2-PM, nastavnika sa Pravnog fakulteta kao 1-P, a nastavnika sa Ekonomskog fakulteta 1-E. Broj godina rada u nastavi pomenutih predavača kreće se od 6 do 28.

Cilj ovog istraživanja je da se ispita šta su fokus i ishodi sistema ocjenjivanja u nastavi engleskog jezika na nematičnim fakultetima Univerziteta u Istočnom Sarajevu, u Republici Srpskoj. Osnovna istraživačka pitanja na kojima se istraživanje temelji su:

1. Šta se ocjenjuje i vrednuje u nastavi engleskog jezika na nematičnim fakultetima Univerziteta u Istočnom Sarajevu, u Republici Srpskoj, i na koji način?
2. Kako su izražene povratne informacije?
3. Kako studenti doživljavaju ocjenjivanje: koja vrsta motivacije dominira; da li ga doživljavaju kao stresno iskustvo i zašto?
4. Da li je ocjenjivanje objektivno, prilagođeno potrebama i mogućnostima studenata, i koji činioci otežavaju njegovu objektivnost?
5. Da li postoje uniformni kriteriji za ocjenjivanje?

Nakon prvog dijela rada gdje je prisutna metoda teorijske analize, koristili smo metodološku triangulaciju, tj. kombinovanje više naučnih metoda, kako bismo problem sagledali iz više uglova i povećali vjerodostojnost i valjanost rezultata. Sproveli smo i prikazali kvantitativno-kvalitativno istraživanje, koristeći deskriptivnu, tj. neeksperimentalnu metodu, a rezultate smo upotpunili metodom analize sadržaja dokumenata, gdje je jedinica analize nastavni program. Koristili smo anketni upitnik sa kombinacijom pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, gdje dominiraju pitanja otvorenog tipa. Upitnik smo kreirali za potrebe ovog istraživanja, i prethodno isprobali u pilot studiji na malom uzorku predavača engleskog jezika i punoljetnih učenika Srednjoškolskog centra Foča. Pilot studija je pokazala da planirano istraživanje može da se sprovede, da ima smisla, da su pitanja dobro i jasno definisana, i da su ih ispitanici pravilno shvatili.

Rezultati

Odgovore ispitanika na anketni upitnik za predavače i anketni upitnik za studente podijelili smo na četiri tematske cjeline.

Fokus ocjenjivanja i vrednovanja

Predavači sa nematičnih fakulteta uglavnom ne vrednuju i ne ocjenjuju podjednako sve četiri jezičke vještine. Vještine kojima se posvećuje manje pažnje su: slušanje i pisanje (2-M), pisanje (1-PM, 1-P), slušanje i govor (2-PM). Predavač 1-PM je svoju odluku da se zapostavi vrednovanje i ocjenjivanje vještine pisanja objasnio time da na nematičnom fakultetu glavni cilj nastave treba da bude osposobljavanje studenata za korištenje literature i usvajanje terminologije iz oblasti koja se izučava na fakultetu, dok 1-P navodi da se među studentima ta vještina smatra najteže savladivom. Predavači 1-M, 1-ET i 1-E u svojoj praksi vrednuje i ocjenjuje podjednako sve četiri jezičke vještine, s tim što se predavač 1-M ograđuje da neke vještine vrednuje neformalno, a druge formalno, tj. na završnom ispitu ili testovima.

Tabela 1.*Ocjenjivanje i vrednovanje jezičkih vještina*

Predavač	Govor	Pisanje	Čitanje	Slušanje
1-M	+	+	+	+
2-M	+	—	+	—
1-ET	+	+	+	+
1-P	+	—	+	+
1-E	+	+	+	+
1-PM	+	—	+	+
2-PM	—	+	+	—

Po pitanju toga da li veći akcenat stavljaju na vrednovanje i ocjenjivanje gramatike i vokabulara ili primjenu jezika u stvarnim životnim situacijama, četiri predavača (1-M, 2-M, 1-P i 1-E) su navela da podjednaku pažnju posvećuju i jednom i drugom.

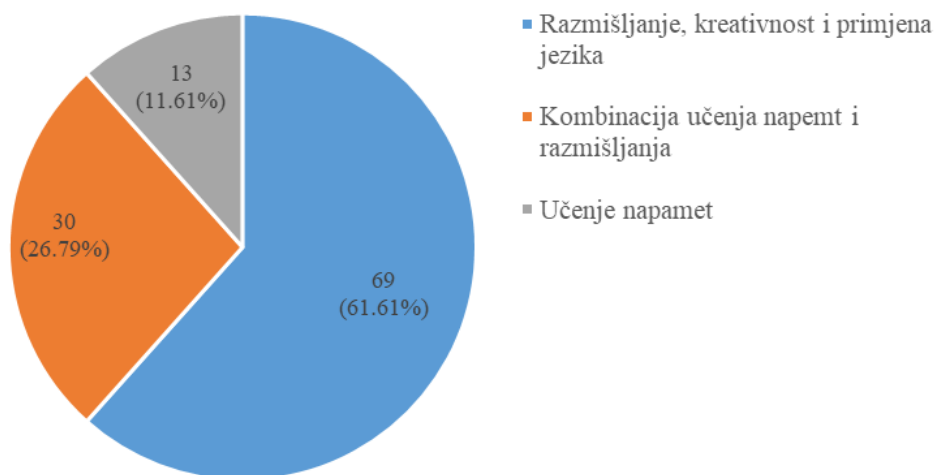
„Gramatika i vokabular se formalno naglašeno vrednuju i ocjenjuju, ali kroz prizmu i naglašavanje značaja upotrebe jezika u stvarnim životnim situacijama. Recimo, student koji za vrijeme usmenog govora uspješno primijeni naučene jedinice dobija satisfakciju u vidu više ocjene.“ (1-M)

S druge strane, predavač 1-ET u svom radu stavlja veći akcenat na primjenu jezika u stvarnim životnim situacijama, predavač 1-PM daje prednost vrednovanju i ocjenjivanju stručne terminologije na engleskom jeziku koja je iz oblasti koja se izučava na fakultetu, dok predavač 2-PM vrednuje i ocjenjuje poslovnu komunikaciju, ali i gramatičke konstrukcije.

Šezdeset devet studenata (61,61%) smatra da su provjere znanja osmišljene tako da zahtijevaju razmišljanje, kreativnost i primjenu jezika u životnim situacijama. Studenti koji su svoje odgovore obrazložili naveli su kao primjere dobre prakse: konverzacija o svakodnevnim temama, igranje uloga ili *role-play* (studenti MF, EF, FPM), npr. dijalog između ljekara i pacijenta, debate, asocijacije, izrada seminarskih radova zasnovanih na istraživanjima, pisanje CV-a, kao i konverzacija na određenu temu na formalnom ispitu. Trideset ispitanika (26,79%) ima stav da je kod postojećih provjera znanja neophodna kombinacija učenja napamet i razmišljanja, npr.

fraze i gramatika za pismeni se više uče napamet, a usmeni ispit zahtijeva više razmišljanja i kreativnosti. Preostalih trinaest studenata (11,61%) misli da provjere zahtijevaju više učenje napamet.

Grafikon 1. Provjere znanja

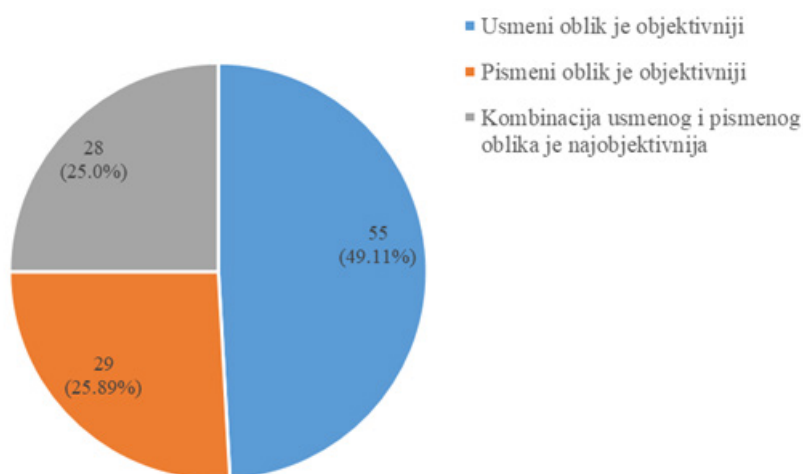


Objektivnost ocjenjivanja i vrednovanja

Činioci koji, prema mišljenju predavača, ometaju objektivnost ocjenjivanja i vrednovanja su: vezivanje za studente (1-E), subjektivnost nastavnika (1-PM, 2-PM), prepisivanje i korištenje bubice (2-M), fond časova u poređenju sa objektivnim potrebama (1-ET), heterogenost grupa po predznanju (1-P). Predavač 1-M smatra da je objektivnost na zadovoljavajućem nivou, posebno što se studenti prate tokom cijele akademske godine. Pri tom ističe da ono čemu treba težiti na usmenom dijelu ispita jeste „precizna evaluacija upotrebnog govornog jezika, koja mora biti sačinjena od većeg broja parametara (izgovor, fluentnost, sintaksička koherentnost, ispravnost iskaza, bogatstvo vokabulara, dikcija, samopouzdanje prilikom upotrebe jezika)“. Predavač 1-P skreće pažnju na poteškoće u osmišljavanju sistema ocjenjivanja koji je prilagođen svim studentima, s obzirom na to da dolaze sa različitim predznanjem: „Teško je koncipirati test, tj. sistem ocjenjivanja, koji je prilagođen svima, a koji je istovremeno i objektivan, s obzirom na to da su grupe heterogene po predznanju iz jezika.“

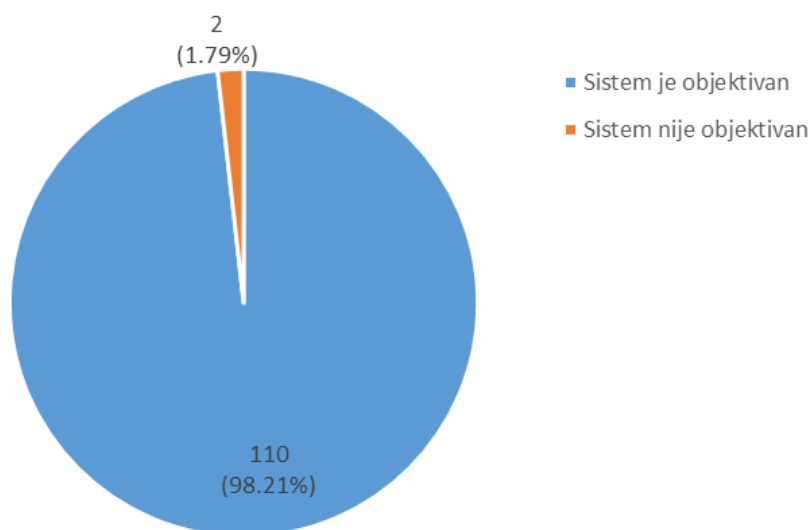
U ovom dijelu su studenti izrazili svoj stav o tome koji oblik ocjenjivanja i vrednovanja smatraju objektivnijim: usmeno ili pismeno, i dalje obrazložili svoje odgovore. Pedeset pet studenata (49,11%) smatra da je usmeno vrednovanje objektivnije, naročito kod procjene jezičke sposobnosti, jer jezik zahtijeva specifičan način ocjenjivanja. Svoje odgovore su potkrijepili tvrdnjama da je konverzacija bitnija i bolji pokazatelj toga koliko neko vlada jezikom, da se tako vidi koliko neko može primijeniti svoje znanje u svakodnevnim situacijama, ovaj oblik ocjenjivanja daje više slobode i kreativnosti, na taj način profesori mogu da provjere razvijenost vještine govora, čitanja, koliko je studentu dobar izgovor, te da na usmenom odgovoru nema prepisivanja. Nešto manje studenata, tj. 29 (25,89%), ima stav da je pismeno ocjenjivanje i vrednovanje objektivnije, a razlozi koje su naveli su da predavači znaju da budu subjektivni i pristrasni, da tu imaju više vremena, opušteniji su i imaju manje treme, te da kod pismenih provjera postoji jasno definisana bodovna lista i ostaje dokaz onog što su uradili, tako da ne postoji mogućnost da budu oštećeni. Preostalih dvadeset osam studenata (25%) navelo je da kombinacija usmenog i pismenog ocjenjivanja i vrednovanja pruža najobjektivniju i najkompletniju sliku o znanju i vještinama studenata; usmeni oblik je važan da bi se ocijenila komunikacija i interakcija, a pismeni oblik je prikladniji kod provjeravanja usvojenosti gramatike i jezičkih pravila. Takođe su pojedini studenti sugerisali da aktivnost na času treba da ima više udjela u završnoj ocjeni.

Grafikon 2. Stavovi studenata o objektivnosti oblika ocjenjivanja i vrednovanja



Sto deset studenata (98,21%) smatra da je postojeći sistem ocjenjivanja i vrednovanja iz engleskog jezika objektivan i prilagođen njihovim potrebama i mogućnostima, dok samo dva studenta (1,79%) imaju mišljenje suprotno njihovom, od kojih je jedan pojasnio da su kriteriji visoko postavljani, u odnosu na nivo znanja studenata.

Grafikon 3. Stavovi studenata o objektivnosti postojećeg sistema ocjenjivanja



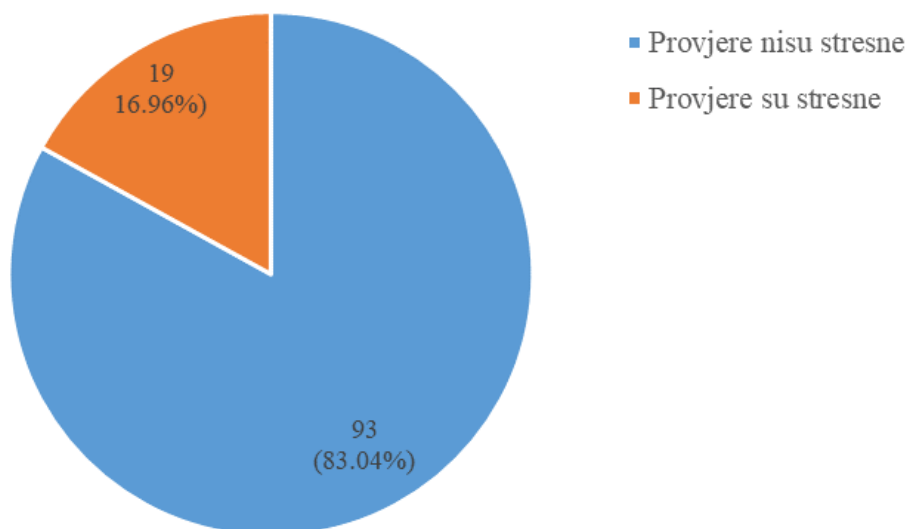
Povratne informacije i stresnost ispita

Na pitanje koje se odnosi na to u kom obliku studenti dobijaju povratne informacije, svi predavači sa nematičnih fakulteta odgovorili su da su one izražene u vidu numeričkih ocjena i usmenih deskriptivnih komentara, koji ih prate kao obrazloženje.

Većina studenata (93 studenata ili 83,04%) ne doživljava provjere znanja iz engleskog jezika kao stresno iskustvo. Neki od njih su naveli da je to zato što imaju dobro znanje iz engleskog jezika, da su časovi dobro organizovani, imaju adekvatne pripreme pred testove, provjere se održavaju na korektan način, profesor odlično radi svoj posao (po jedan student sa ET, MF i PF), gradivo je zanimljivo, imaju teže ispite u poređenju sa ispitom iz engleskog jezika. Jedan od studenata MF napisao je da provjere više doživljava kao priliku da sazna koliko zna i na čemu treba da poradi. Za

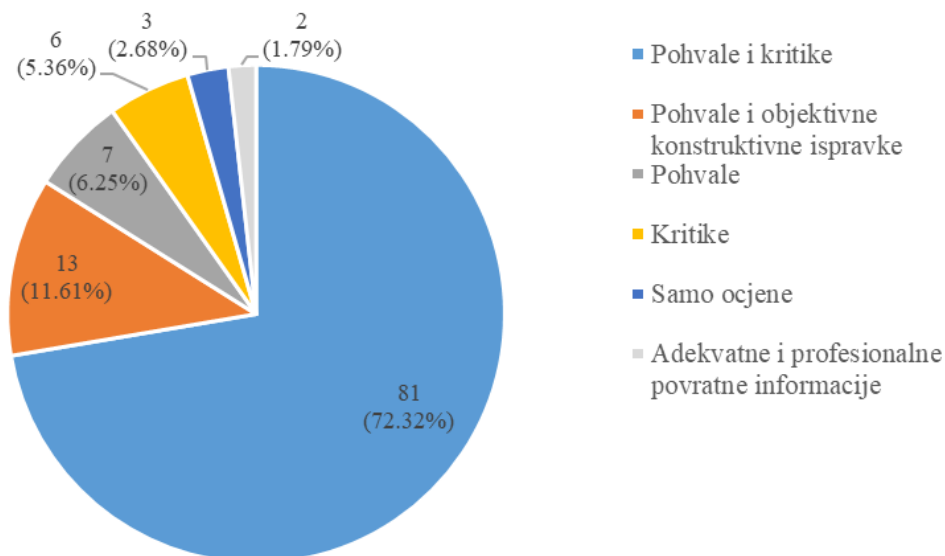
preostalih 19 studenata (16,96%) provjere su ipak stresne, pri čemu je nekoliko njih naglasilo da im je naročito usmeni ispit stresan. Ostali su pojasnili da je to zbog lošeg predznanja iz srednje škole, par njih je navelo da je to posljedica nekorektnog ponašanja profesora iz srednje ili osnovne škole, da imaju tremu i na drugim ispitima, a nekima su posebno stresne neplanirane provjere znanja.

Grafikon 4. Stavovi studenata o stresnosti provjera znanja



Kada je u pitanju dobijanje povratnih informacija od predavača o radu i postignuću studenata, većina studenata, tj. 81 (72,32%), izjasnila se da dobijaju i pohvale i kritike, dok je trinaest studenata (11,61%) navelo da dobijaju kombinaciju pohvala i objektivnih ispravki u vidu konstruktivnih smjernica na čemu treba da rade, o čemu imaju pozitivan stav. Sedam studenata (6,25%) je odgovorilo da dobijaju isključivo pohvale, ili da pohvale preovlađuju, šest studenata (5,36%) je imalo odgovor da preovlađuju kritike, a da su pohvale vrlo rijetke. Tri studenta (2,68%) je navelo da dobijaju samo ocjene kao povratne informacije, bez pohvala ili kritika, a dva (1,79%) da dobijaju adekvatne i profesionalne povratne informacije.

Grafikon 5. Stavovi studenata o povratnim informacijama

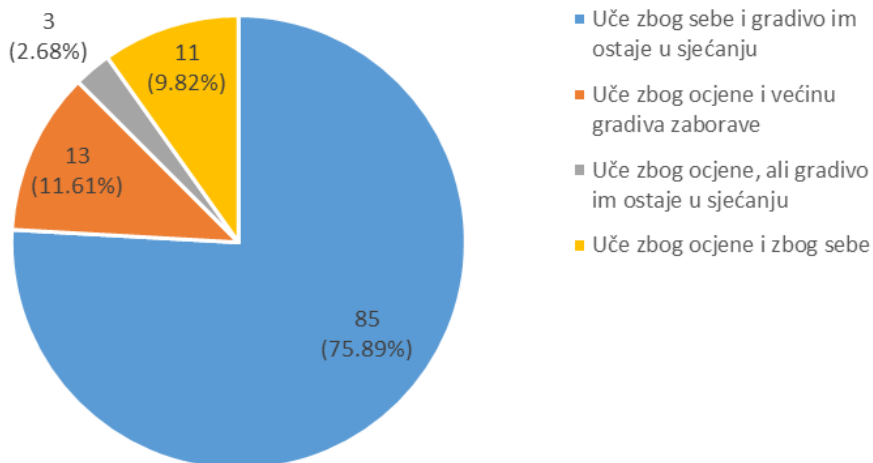


Motivacija studenata

Među studentima dominiraju oni koji su odgovorili da engleski jezik uče zbog sebe i zato što to žele, a savladano gradivo im ostaje u memoriji i nakon formalne provjere znanja. Takav odgovor je imalo osamdeset pet studenata (75,89%), mada su neki od njih naglasili da im motivacija varira u zavisnosti od predmeta. Jedan od studenata MF napisao je: „*Volim engleski jezik, učim ga zbog sebe i zato što to želim. Pored toga što će mi biti veoma potreban u poslu kojim ću se baviti, biće mi potreban i u nekim svakodnevnim situacijama i mogućim putovanjima.*“

Slična pojašnjenja je imalo još nekoliko studenata: engleski jezik je veoma važan za normalno funkcionisanje u današnje vrijeme, kako u svakodnevnom životu, tako i u pojedinačnim poslovnim bransama; engleski je potreban zbog ličnog napredovanja, zbog mogućnosti rada u inostranstvu; čovjek vrijedi onoliko koliko jezika govori. Onih čiji je odgovor da im je osnovni motiv ocjena i prolazak na ispitu, nakon čega većinu gradiva zaborave, bilo je trinaest (11,61%), dok su još tri studenata (2,68%) odgovorila da iako uče prvenstveno zbog ocjene, većina gradiva im ostane u sjećanju. Jedanaest studenata (9,82%) je navelo da uče i zbog ocjene i sebe.

Grafikon 6. Motivacija studenata za učenje engleskog jezika



Analiza nastavnih programa engleskog jezika

U ovom dijelu ćemo analizirati nastavne programe engleskog jezika pomenutih pet nematičnih fakulteta, koji su dostupni na veb-stranicama istih. Iako su u svim nastavnim programima prisutni ishodi učenja, odmah je uočljivo da su oni uopšteno postavljeni, bez navođenja specifičnih kompetencija, sposobnosti i mikrovještina, te da ne postoje definisani ciljevi za određene manje vremenske etape. Takođe se može uočiti da nema naznaka korištenja alternativnih oblika ocjenjivanja i vrednovanja, kao što su portfolio, samoocjenjivanje i ocjenjivanje među studentima. Nameće se zaključak da dominira tradicionalno ocjenjivanje, te da ocjenjivanje zasnovano na ishodima i standardima nije prisutno.

Pored toga, evidentna je velika raznolikost, nejednakost i neusaglašenost u pogledu broja časova engleskog jezika sedmično, broja semestara u kojima studenti imaju Engleski jezik, načina ocjenjivanja i bodovanja za ispit, te nivoa i težine gradiva prema *ZEROJ*-u. Primjera radi, studenti PF i EF imaju dva semestra ispit iz Engleskog jezika, dok je na FPM Engleski jezik prisutan tokom svih osam semestara. U pogledu težine nastave, na FPM se kreće od A2 nivoa i dolazi do B1 tek na završnoj godini, na MF i ETF se polazi od B1, dok je na sledećoj godini zastupljen nivo B2, a na EF

i PF nastava iz engleskog jezika je na nivou B1/B2. Mišljenja smo da, s obzirom na to da je većina studenata već imala engleski jezik u osnovnoj i srednjoj školi, A2 nivo nije odgovarajuće težine za fakultetsku nastavu. U nastavnim programima nema podataka o tome da li je na početku nastave sprovedena analiza potreba studenata, ili testiranje studenata da bi se odredio njihov nivo poznavanja engleskog jezika, tako da su grupe vjerovatno, u većini slučajeva, heterogene u pogledu znanja. Velika neujednačenost između fakulteta može se uočiti i u pogledu poena koji čine konačnu ocjenu. S tim u vezi možemo primijetiti i da na EF ne postoje zvanično bodovi za usmeni ispit, iako postoje poeni za aktivnost na času, što ostavlja prostora za usmeno formativno vrednovanje. S obzirom na to da je komunikativna kompetencija vrlo važan aspekt nastave stranog jezika, uvođenje završnog usmenog ispita bi bilo značajno za stvaranje realnije slike o znanju i kompetencijama studenata. Takođe uočavamo da na MF ne postoje zvanično poeni za aktivnost, pa bi ih bilo potrebno uvesti, kako bi formativno vrednovanje dobilo veći značaj. Ono što je primjer dobre prakse, i zajedničko za nastavne programe svih fakulteta, jeste da je Engleski jezik obavezan predmet i da je prisutan engleski za posebne namjene (*ESP*), uz odgovarajuću stručnu literaturu, iako mu na nekim fakultetima prethodi opšti engleski (*GE*), ili kombinacija *ESP* i *GE*, na početnim godinama ili semestrima (MF, ETF, FPM).

Tabela 2.*Analiza nastavnih programa*

Naziv fakulteta	Broj semestara u kojima imaju predmet Engleski jezik	Broj časova sedmično: predavanja +vježbe	Status predmeta	Izučava se engleski za posebne namjene	Nivo jezika koji se izučava prema ZEROJ-u	Bodovanje za ispit
MF	4	1+1	O	+	B1 do B2	P: 15% 2*T/K: 25% PR: 10% U 50% P: 15% SR: 5%
ETF	4	1+1	O	+	B1 do B2	A: 10% K1: 20% K2: 20% U: 30%

Naziv fakulteta	Broj semestara u kojima imaju predmet Engleski jezik	Broj časova sedmično: predavanja +vježbe	Status predmeta	Izučava se engleski za posebne namjene	Nivo jezika koji se izučava prema ZEROJ-u	Bodovanje za ispit
FPM	8	1+2	O	+	A2 do B2	P i A: 10% T: 5% K: 35% U: 40% P i A: 5% DZ: 5%
PF	2	3+1	O	+	B1/B2	K1: 20% K2: 20% U: 50% P: 5-10%
EF	2	3+1	O	+	B1/B2	A: 10-15% 2*T: 80%

*Skrćenice: MF-Medicinski fakultet, ETF-Elektrotehnički fakultet, FPM-Fakultet za proizvodnju i menadžment, PF-Pravni fakultet, EF-Ekonomski fakultet, P-prisustva na predavanjima i vježbama, A-aktivnost na času, T-test, K-kolokvijum, PR-prevod, SR-seminarski rad, DZ-domaći zadaci, U-usmeni

Primjetno je da je na svim fakultetima, osim na PF, naročito na početnim predmetima u okviru nastave engleskog jezika, prisutno detaljnije izučavanje gramatičkih jedinica. Sudeći prema nastavnim programima (iako postoji mogućnost da neke informacije nisu zvanično navedene u nastavnom programu, a da postoje u praksi), prisustvo autentičnih zadataka iz stvarnog svijeta koji zahtijevaju integrativnu upotrebu jezičkih vještina evidentno je samo na MF, PF i EF, npr. u vidu *role-play* aktivnosti. Takođe se može uočiti da je najčešće zapostavljena vještina slušanje, te da vježbe slušanja postoje samo na MF i PF. Poslije nje slijedi vještina pisanja, koja se u određenoj mjeri pominje samo na MF, PF i EF, u vidu pisanja CV-a ili prijave za posao. Na ETF se ova vještina pominje u nastavnim metodama, kao i u ishodima učenja, pri čemu nisu navedeni takvi primjeri u sadržaju po nastavnim jedinicama. Razvijanje vještine govora se u nekom obliku pominje u svim nastavnim programima, dok na EF, iako se u nastavnim metodama pominju govorne vježbe, razvijanje komunikativne kompetencije i osposobljavanje za konverzaciju nisu navedeni kao neki od ciljeva i ishoda nastave. Vještina čitanja se uglavnom razvija kroz obradu tekstova na svim fakultetima.

Diskusija

Kvantitativno-kvalitativno istraživanje sprovedeno na uzorku predavača i studenata sa nematičnih fakulteta Univerziteta u Istočnom Sarajevu, te komplementarna analiza nastavnih programa istih fakulteta, dali su nam bolji uvid u stanje sistema ocjenjivanja, kao i pružanja povratnih informacija u tom domenu. Rezultate istraživanja nećemo generalizovati jer nije u pitanju reprezentativan uzorak, ali nam oni mogu dati korisne uvide, ideje i sugestije. Prijedlog je da se u budućim istraživanjima uzorak proširi na širu populaciju i uključi još neki od univerziteta u Republici Srpskoj, ili Bosni i Hercegovini, koristeći još detaljniji i širi upitnik. Ograničenja ove studije bi mogla biti to što postoji mogućnost da u nastavnim programima nisu navedeni svi bitni podaci koji bi mogli biti obuhvaćeni analizom, kao i činjenica da je u pitanju nasumično odabran uzorak studenata dobrovoljaca, pa postoji mogućnost da su u pitanju studenti koji su iznad prosjeka.

Prema rezultatima anketiranja značajan dio predavača (42,87%) ocjenjuje i vrednuje sve četiri jezičke vještine, iako se neki ogradaju (1-M) da se neke vještine ocjenjuju formalno, a druge neformalno. Rezultati analize nastavnih programa se donekle razlikuju od rezultata anketiranja, te ne pokazuju da je na ETF i EF prisutno ocjenjivanje svih vještina, kao što su naveli predavači. Na osnovu analize nastavnih programa i odgovora ispitanika, zaključujemo da su jezičke vještine koje su zapostavljene slušanje i pisanje, što je u skladu s analizom potreba studenata u nastavi stranog jezika struke koju je sprovedla Jerković (2016), gdje su studenti dali prednost govoru i čitanju, kao vještinama koje su im najpotrebnije za buduću profesiju. Ipak, slušanje je izuzetno važna i najčešća komunikativna aktivnost u svakodnevnom životu, i bez razumijevanja govora kome smo izloženi neće ni doći do procesa učenja i usvajanja stranog jezika. Zato je od suštinske važnosti da nastavnici pomognu učenicima da se upoznaju sa prirodnim govorom, i da nauče kako da prilagode svoje slušanje različitim situacijama i svrhama slušanja, ali sama izloženost jeziku nije dovoljna ukoliko isti nije prilagođen učenikovom nivou razvoja (Josifović-Elezović, 2016). Autorka za testiranje slušanja preporučuje različite autentične zadatke iz stvarnog života (davanje uputstava, vijesti, debate i dr.), gdje su vrlo pogodne i tehnike transfera informacija iz jednog oblika u drugi, kao npr. slušanje informacija pa popunjavanje raznih dijagrama i sl. Pisanje je, takođe, vrlo važna produktivna vještina, koja je nepravедно bila zapostavljena, i tek je sa komunikativnim pristupom i promovisanjem autentičnih

integrativnih zadataka dobila dovoljan značaj. Ovu vještinu je posebno važno njegovati u stranom jeziku struke jer će studentima biti vrlo značajna u profesionalnom okruženju, poslovnoj korespondenciji i formiranju akademske pismenosti.

Najveći broj predavača (57,14%) odgovorio je da su provjere znanja osmišljene tako da se ocjenjuje i vrednuje kombinacija gramatike i vokabulara, ali i primjene jezika u stvarnim životnim situacijama. Sa stanovišta studenata, dominiraju oni koji smatraju da provjere znanja zahtijevaju više razmišljanja i kreativnosti i primjene jezika u stvarnom životu (61,61%), preostali misle da je potrebna ili kombinacija prethodno pomenutog i učenja napamet (26,79%), ili samo učenje napamet (11,61%). Određeni broj studenata pominje vježbanje komunikacije, *role-play*, dijaloge, debate, kao dio nastave, a vježbe koje zahtijevaju integrativnu upotrebu jezičkih vještina se, u određenoj mjeri, pominju samo u nastavnim programima MF, PF i EF, što znači da su nedovoljno zastupljeni, a to zaključuje i Babić (2016). Nekolicina studenata navodi da je i konverzacija na određenu temu jedan dio formalnog ispita, ali nijedan ispitanik ne pominje interaktivnu komunikaciju između studenata, ili zamišljenu stvarnu životnu situaciju, kao dio završnog ispita, što je u skladu sa zaključcima do kojih je došla i Josifović-Elezović (2011). Uvođenje dijaloga između studenata na završni ispit, simulirajući zadatke iz stvarnog života, imalo bi višestruku korist: bolje osposobljavanje za primjenu jezika, razvoj socijalnih vještina, saradnje i timskog rada, uštedu vremena. Fokus ocjenjivanja bi trebalo što više da bude na integrativnim zadacima koji zahtijevaju primjenu integrisanih jezičkih znanja i vještina, a potiskivanje testiranja odvojenih dijelova van konteksta.

Analizom nastavnih programa je utvrđeno da alternativni oblici ocjenjivanja i vrednovanja nisu prisutni u istim. U izvođenju konačne ocjene trebalo bi dati veći značaj aktivnostima i postignućima studenata tokom cijele godine, na šta skreću pažnju i pojedini studenti koji su bili dio uzorka, uvesti portfolio, ali i pružiti studentima priliku da izraze mišljenje o svojoj ocjeni ili ocjeni kolege. Tu se vraćamo na važnost i značaj formativnog i alternativnog vrednovanja, koje se nedovoljno potencira u nastavi, o čemu je već bilo riječi u uvodnom dijelu (Lalović, 2021).

Za većinu studenata (83,04%) provjere znanja u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika ne predstavljaju stresno iskustvo. Najviše studenata navelo je da su povratne informacije izražene i kroz pohvale i kroz kritike (72,32%), dok je dodatnih 11,60% studenata odgovorilo da dobijaju pohvale, ali i konstruktivne ispravke koje su im korisne. Onih koji dobijaju

samo pohvale, kritike ili ocjene ima samo nekolicina. Takođe, na osnovu odgovora predavača, zaključuje se da svi predavači (100%) koriste kombinaciju numeričkih ocjena i usmenih deskriptivnih komentara koji ih prate. Većina studenata obuhvaćenih istraživanjem (75,89%) konstatovala je da uče zbog sebe, zato što to žele, više nego zbog ocjene i prolaska na ispitu, što znači da kod njih dominira intrinzična motivacija, ukoliko su odgovori bili iskreni.

Iako predavači iz obje grupe smatraju da neki faktori, kao što su neadekvatnost kriterijuma, vezivanje za studente ili subjektivnost nastavnika, ometaju objektivnost ocjenjivanja i vrednovanja, ipak, najveći broj studenata (98,21%) smatra da je postojeći sistem ocjenjivanja i vrednovanja objektivan i prilagođen njihovim potrebama i mogućnostima. Studenti su imali podijeljene stavove o tome koji oblik ocjenjivanja i vrednovanja je objektivniji, usmeno ili pismeno, ali najviše studenata (49,11%) daje prednost usmenom ocjenjivanju kao objektivnijem, naročito kod procjene jezičke sposobnosti. Pitanje ih je podstaklo da obrazlože da je bitnije da se usmeno provjeri komunikativna kompetencija i primjena znanja jezika, ali da kod pismenog ocjenjivanja obično postoji jasno definisano bodovanje i manja je mogućnost uticaja subjektivnosti nastavnika, što implicira da bi kombinacija jednog i drugog bila komplementarna i dala kompletniju sliku.

Na osnovu uvida u nastavne programe, izveli smo zaključak da postoji velika neujednačenost u pogledu broja časova engleskog jezika sedmično i broja semestara u kojima je zastupljen engleski jezik, što je u skladu sa istraživanjem Babić (2016), te da je na većini fakulteta potrebno povećati broj časova engleskog jezika, za šta je FPM primjer dobre prakse. Takođe se može uočiti i velika raznolikost i neusaglašenost u pogledu nivoa jezika koji se izučava prema *ZEROJ*-u, i težine gradiva, što ocjene čini relativnim i umanjuje njihovu pouzdanost i objektivnost. Tome u prilog ide i činjenica da se bodovanje za ispite određuje proizvoljno i arbitrarno, od nastavnika do nastavnika i od fakulteta do fakulteta, što je u skladu sa rezultatima i ranijih istraživanja (Janković, i sar., 2020; Đorović i Janković, 2015, prema Janković i sar., 2019; Reeves 2014, prema Townsley & Buckmiller, 2016). Situaciju dodatno komplikuje heterogenost grupa sa studentima različitih nivoa predznanja, s obzirom na to da u nastavni programima nema podataka o preduslovima za slušanje predmeta, niti o sprovođenju inicijalnog testa koji bi razvrstao studente po nivoima znanja, na šta skreće pažnju i predavač I-P. Prema Martinezu (2021), takav način organizovanja nastave stranog jezika je tradicionalan i nije dovoljno efikasan.

Zaključak

Možemo zaključiti da u nekim aspektima sistema ocjenjivanja u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika na nematičnim fakultetima postoje pozitivne tendencije uvođenja modernijih trendova u nastavu, kao i uvođenja elemenata komunikativnog pristupa podučavanju jezika, ali one treba da se dalje razvijaju i produbljuju, kako bi sistem ocjenjivanja bio produktivniji i svrsishodniji. Da bi nastava stranog jezika struke bila uspješna i ispunjavala svoju svrhu, a to je prije svega razvijanje komunikativne kompetencije u određenom profesionalnom kontekstu, njenom unapređenju treba pristupiti sa više strana. Najprije treba da se definišu ishodi, odnosno ciljevi nastave, kako bi učenici znali šta se od njih očekuje. Na taj način oni preuzimaju odgovornost za svoje učenje i fokus se mijenja od podučavanja ka učenju (Josifović-Elezović, 2011). S obzirom na to da je često slučaj da postoji velika raznolikost i neujednačenost težine gradiva, kriterijuma, standarda i načina ocjenjivanja, preporuka je da se izradi specifikacija sadržaja zasnovana na jednom zajedničkom okviru u određenom kontekstu, da se usvoje standardi koji definišu prolaznost na testovima, obezbijedi obuka za utvrđivanje odgovarajućih kriterijuma bodovanja zadataka, te da se insistira na obezbjeđivanju različitih mišljenja, duploj provjeri i slično (ZEROJ, 2002: 201). Tako je u ZEROJ-u navedena detaljna lista kompetencija i sposobnosti koje treba da se savladaju, i znanja koja treba da se usvoje, da bi se dosegao određeni nivo (A1, A2, B1, B2, C1, C2), čime se smanjuje subjektivnost ocjenjivača. Janković i saradnici (2020) izvode slične zaključke u cilju povećanja objektivnosti ocjenjivanja jezičkih vještina i predlažu da treba ponuditi „konkretno parametre i kriterijume ocjenjivanja i obezbijediti deskriptore po uzoru na već postojeće standardizovane ispite, kao npr. IELTS” (Janković i sar., 2020: 136). Dakle, načini mjerenja postizanja precizno i konkretno definisanih ishoda takođe treba da budu definisani, uniformni i transparentno prikazani u nastavnim programima. Iako bi sve prethodno navedeno stvorilo čvrstu osnovu za poboljšanje validnosti i pouzdanosti ocjena, to ne treba da odvede u isključivu preokupaciju bodovanjem, već da u krajnji rezultat ulazi i čitava ličnost, kreativnost, aktivnost, saradnja, kritičko razmišljanje, vještine prezentacije. Pored toga, posebno bi bilo korisno za stvaranje realnije slike o nečijem postignuću da nastavnik vodi evidenciju i kreira profil svakog učenika, kao zbir vrednovanja njegovih različitih kompetencija i poznavanja dijelova gradiva, dopunjavajući sve to detaljnijim opisivanjem onoga što je učenik ostvario u

određenom periodu, kao i onoga na čemu treba više da radi, paralelno koristeći i alternativne oblike vrednovanja, kao što su portfolio, samovrednovanje, vrednovanje između studenata.

Moderna nastava je zanimljiva, obuhvata raznolikost tehnika, obogaćena je autentičnim materijalima i zadacima i njeguje interpersonalnu saradnju i komunikaciju na stranom jeziku. U takvoj nastavi izuzetno značajno mjesto zauzima ocjenjivanje i vrednovanje jer je njegova svrha da skenira, usmjerava, motiviše. Ocjena je snažan instrument kojim se može poboljšati, unaprijediti, ali i pogoršati učenikova angažovanost u nastavi. Ona ne treba da djeluje kao presuda i osuda, već da, praćena deskriptivnim komentarima, ima efekat ohrabriranja, usmjeravanja i podsticanja učenika na njegovom putu ka uspjehu. To, svakako, zahtijeva formiranje manjih grupa, više vremena i truda predavača, te zapošljivanje novog kadra.

Literatura

- Arnautović, A. (2022). ESP kao pristup podučavanju engleskog jezika u visokom obrazovanju. *Pregled*, 63(2), 23–40.
<https://doi.org/10.48052/19865244.2022.2.23>
- Babić. Ž. (2016). Exploring ESP Syllabi: Some Implications for Further Pedagogical Considerations. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 48(2), 164–179. <https://doi.org/10.2298/ZIP1601164B>
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). Longman.
- Brown, H.D. & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment Principles and Classroom Practices* (3rd ed.). Pearson.
- Đorović, D., Janković, N. (2015). Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu. U: Čakeljić, V., Vujović, A., Stevanović, M. (ur.). Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost (119–139). Međunarodni naučni skup Strani jezik struke: *Prošlost, sadašnjost, budućnost*, 26. i 27. 9. 2014. Fakultet organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.
- GEMS American Academy. (n.d.). Standard-Based Learning.
<https://www.gemsaa-abudhabi.com/en/Learning/Secondary-School/Standard-Based-Learning>
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.

- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Longman.
- Holder, M. (2020). Grades in a Modern Education System. *Forbes & Fifth*, 16(1), 73-84. doi: <https://www.forbes5.pitt.edu/issue/volume-16-spring-2020>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes, A Learning-centered Approach*. Cambridge University Press.
- Janković, N. (2016). *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika* (Doktorska disertacija). Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Janković, N., Tomović, N. i Aleksić, M. (2020). Principi i kriterijumi ocenjivanja kao osnove vrednovanja postignuća u obrazovanju. *Primenjena lingvistika danas – jezik, književnost i interdisciplinarnost*, 6, 123-139. https://doi.org/10.18485/dpls_pld.2020.6.ch7
- Janković, N., Savić-Nenadović, Z. i Cvetković, M. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXXII (2), 91-105. <https://doi.org/10.5937/inovacije1902091J>
- Jerković, J. (2016). *Analiza potreba kao ključni aspekt u procesu izrade kursa engleskog jezika za oblast tehnološke i inženjerske struke*. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Josifović-Elezović, S. (2011). *Vrednovanje jezičkih veština u nastavi engleskog jezika kao stranog*. [Doktorska disertacija]. Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Josifović-Elezović, S. (2016). Vrednovanje receptivnih. jezičkih veština u nastavi engleskog jezika kao stranog. Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005). *Umijeće ocjenjivanja*. Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar i Fakultet humanističkih nauka.
- Lalović, S. (2021). Vrednovanje u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika. *Pedagogija*, LXXVI (1), 86-107. <http://www.forumpedagoga.rs/wp-content/uploads/2020/Pedagogija%201.2-2021%20wm%20z.pdf>
- Lorenzo, F. (2005). *Teaching English for specific purposes*. <https://www.usingenglish.com/teachers/>

- Martinez, D. (2021). A Valuable Tool: Integrating Portfolios into the ESL College Classroom in Puerto Rico. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(3), 54 - 62.
https://www.dkg.org/DKGMember/Publications/Bulletin/Journal/Past_Issues/Bulletin-Journal-87-1.aspx
- Marzano, R. (2000). *Transforming classroom grading*. ASCD.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. ASCD.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao element strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 178-188. <https://www.pedagog.rs/wp-content/uploads/2012/12/NV-2-2014.pdf>
- Reeves, D. (2004). *Making standards work: How to implement standards-based assessments in the classroom, school, and district*. Advanced Learning Press.
- Savjet Evrope. (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika*. Podgorica.
- Savićević, D. (2007). *Osobenosti učenja odraslih*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Teodosić, R. (1950). *Pedagoški rječnik*. Zavod za udžbenike Socijalističke Republike Srbije.
- The Progressive Magazine. (15 January 2015). Calls to Action: Noam Chomsky on Standardized Testing. <https://progressive.org/oped/calls-action-noam-chomsky-standardized-testing/>
- Townsley, M. & Buckmiller, T. (2016). What does a research say about standards-based grading?. https://scholarworks.uni.edu/elpe_facpub/3/
- Trikić, Z., Vranješević, J. i Levkov, Lj. (2012). *Niko kao vi! Vodič za roditelje kroz sistem obrazovanja i vaspitanja*. Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

THE FOCUS AND OUTCOMES OF THE GRADING SYSTEM IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT NON- PHILOLOGICAL FACULTIES

Snezana Lalovic

Abstract

One of the weak points of the educational system, both in the world and in the Republic of Srpska, is the grading system, including the feedback associated with it. Tendencies towards changing the grading paradigm can be noticed in contemporary literature, which leads to higher-quality teaching. In accordance with this, we have conducted mixed methods research using a sample of teachers and students from non-philological faculties of the University of East Sarajevo, the Republic of Srpska. The results have been complemented by an analysis of the syllabi used at these faculties. The research aimed at investigating the focus and outcomes of the grading system in teaching the English language at non-philological faculties. The results show that the grading system in this domain has been improved to some extent, taking into account that it is not solely numerical and critically oriented, but some of the language skills are neglected, especially listening, as well as writing, and interactive communication between students is not a part of the final exam. The analysis of syllabi has shown that there is a large discrepancy among the faculties in terms of many issues, especially regarding the level of an English language course according to the CEFR, as well as regarding the grading criteria. In the conclusion, we have offered suggestions for improvement of this aspect of teaching the English language at non-philological faculties.

Keywords: *grading, grades, communicative competence, non-philological faculties, English for specific purposes.*

ФОКУС И РЕЗУЛЬТАТЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНОК В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Снежана Лалович

Резюме

Одним из слабых мест в системе образования, как в мире, так и в Республике Сербской, является система оценки, включая обратную связь, которая ее сопровождает. В актуальных исследованиях наблюдаются тенденции к изменению парадигмы оценивания, что должно привести к повышению качества обучения. В связи с этим нами было проведено смешанное методическое исследование на выборке преподавателей и студентов непрофильных факультетов Университета Восточного Сараево в Республике Сербской. Результаты были дополнены комплементарным анализом силлабусов, используемых в преподавании английского языка на тех же факультетах. Исследование было направлено на изучение фокуса и результатов системы оценок в университетском обучении английскому языку на непрофильных факультетах. Результаты показывают, что в системе оценивания в этой области в определенной степени были достигнуты позитивные сдвиги, потому что оценивание включает не только числовые показатели и критический анализ, но некоторым языковым навыкам не уделяется достаточно внимания, особенно навыкам аудирования, а потом и навыкам письма. Также на итоговых экзаменах нет интерактивного общения между студентами. Анализ силлабусов показал, что существует большая несогласованность между непрофильными факультетами по ряду вопросов, особенно с точки зрения уровней языка, изучаемых в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком, а также критериев оценки. В заключение мы также перечислили предложения по улучшению этого аспекта преподавания английского языка на непрофильных факультетах.

Ключевые слова: оценивание, оценки, коммуникативная компетенция, непрофильные факультеты, английский язык специального назначения.